

Les émotions dans l'apprentissage de l'histoire : en quoi l'enseignement de l'histoire peut-il susciter des émotions négatives à l'école ?

Eric MUTABAZI, Université Catholique de l'Ouest (UCO), Faculté d'éducation

Introduction

Dans cette période de mondialisation, plusieurs nations sont multiculturelles. Il est rare de trouver aujourd'hui une société ou une nation à caractère ethnique, composée de personnes de même origine historique, qui habitent le même territoire géographique, qui parlent la même langue maternelle, qui pratiquent la même religion, qui ont le même profil morphologique, et les mêmes valeurs et traditions (Amselle, Breton, Weber, Martiniello). Plusieurs nations modernes, à cause de raisons sociopolitiques (guerres, colonisations, immigrations, etc.), sont constituées par un ensemble de personnes issues de différents groupes sociaux en général et de différents groupes ethniques en particulier. Nous les appelons des sociétés ou des nations « multiethniques » ou « multiculturelles ».

Ainsi, ces groupes ethniques doivent cohabiter et vivre ensemble dans une même communauté en tant que citoyens d'une nation. D'où la nécessité de trouver les valeurs communes, universelles et de créer les mémoires collectives nationales, afin de réaliser une histoire commune pour toute la nation. Maurice Halbwachs le précise clairement, lorsqu'il affirme que « l'histoire est le détail ajouté au détail qui donnera un ensemble, que cet ensemble s'additionnera à d'autres ensembles, et que, dans le tableau total qui résultera de toutes ces sommations successives, rien n'est subordonné à rien, n'importe quel fait est aussi intéressant que tout autre, et qu'il mérite autant d'être relevé et transcrit » (74). Dans ce cadre, dit Halbwachs, l'histoire peut se représenter comme la mémoire universelle.

Cela dit, l'histoire de la nation est le dépassement des mémoires collectives de tous les groupes sociaux (ethniques en particulier) et la nation, le dépassement de toutes les origines sociales et ethniques. C'est dans ce cadre que l'objectif fondamental de l'enseignement de l'histoire est de transmettre la connaissance et le savoir passé à travers l'idéologie de l'intégration de tous les membres à la même nation. Cette dernière trouve en elle-même ce qu'elle considère comme culture commune et nationale, c'est-à-dire une représentation reconnue comme un passé collectif. C'est ce passé collectif que l'enseignement de l'histoire fait intérioriser aux enfants à l'école (Citron, Carr, Camelli et Durpaire).

Néanmoins, l'enseignement de l'histoire dans son processus de construction, de déconstruction et de reconstruction du savoir, peut avoir une double finalité : d'une part une

intégration solidaire et complète, liée à la reconnaissance de la mémoire collective de tous. Dans ce cas, l'enseignement de l'histoire intègre toutes les mémoires des groupes sociaux et forment ensuite une mémoire collective, dite nationale. D'autre part, l'enseignement de l'histoire peut viser une intégration externe et mécanique, liée à des dysfonctionnements et à l'insuffisance de fiabilité dans les procédures et dans les procédés. Par conséquent, le contenu consiste à intégrer des minorités et des dominés dans l'histoire des majorités et des dominants. Dans cette dernière finalité, l'histoire et son apprentissage peut contribuer à l'exclusion, à la honte, au repli identitaire ce qui provoque souvent des émotions négatives. Dans cette contribution, nous allons tenter de répondre, à travers différents cas analysés, la question de « En quoi l'enseignement de l'histoire peut-il susciter des émotions négatives à l'école ? »

1. La réalisation de l'histoire enseignée et ses enjeux : de l'histoire savante à l'histoire enseignée

Dans son œuvre sur la transposition didactique, Yves Chevallard montre le passage du savoir savant au savoir enseigné en mathématiques. Sa conception est que le savoir enseigné dépend du savoir savant élaboré par les chercheurs. Toutefois pour Chevallard, les deux savoirs ne fonctionnent pas de la même manière. Ils sont en interrelation, mais ils ne sont pas superposables et identiques. Car dans le savoir savant, on creuse et on cherche profondément, alors que dans le savoir enseigné, on creuse et on cherche largement.

Cependant, Martinand, cité par Michel Caillot critique cette théorie de transposition didactique de Chevallard en se demandant si les savoirs savants sont les seules références des savoirs enseignés. Ainsi, en se référant à d'autres didactiques non mathématiques, comme le français et les autres langues, ainsi que les sciences sociales (histoire, géographie), elle montre que non seulement les savoirs savants, mais aussi les « pratiques sociales » peuvent légitimer les savoirs enseignés, surtout dans des domaines autres que mathématiques et physique.

Dans le domaine de l'histoire, François Audigier trouve qu'il n'est pas facile de penser clairement les relations entre l'histoire enseignée à l'école et l'histoire savante. Ce sont deux domaines dont les préoccupations, les intérêts, les fonctions sociales etc., sont fort différents. L'école crée son propre objet afin de répondre aux finalités qui sont celles que la société confère à cette discipline scolaire. Pour réussir cet objectif, il est nécessaire que l'histoire enseignée soit fermée sur elle-même et qu'elle soit protégée par ce que Chevallard appelle *clôture de la conscience didactique*.

Enfin, Martineau réconcilie tous ces auteurs et montre que dans le domaine de

l'histoire, la différence entre l'histoire savante et l'histoire enseignée est que la première consiste à présenter d'une manière originale le passé, tandis que l'objectif de la deuxième consiste à former un élève à l'aide de l'histoire. Autrement dit, les visées respectives de l'historien et de l'enseignant ne sont pas les mêmes, parce que le premier tente toujours de découvrir de nouveaux savoirs, alors que le dernier ne vise que la construction d'une nouvelle compréhension des réalités.

En ce qui nous concerne, nous pensons que la transposition didactique en histoire existe, dans le sens où, pour construire le contenu, les auteurs des manuels scolaires se réfèrent à des ouvrages et à des iconographies élaborés par les historiens. Cependant, cette transposition vers l'histoire enseignée n'est pas totale, mais globale. Parce que, comme le montre Christophe Caritey, dans l'histoire enseignée, on simplifie à la fois les contenus (ils ne présentent que les notions essentielles) et la forme. Selon Caritey, cette simplification en histoire amène à privilégier une interprétation du passé tout en étant elle-même conditionnée par cette interprétation. Il existe donc de nombreuses interactions entre le niveau des connaissances et celui du message global que l'auteur a appelé *cadre interprétatif*.

Nous sommes donc du même avis que Chevallard et Martineau que l'histoire savante nourrit et fournit les éléments à l'histoire enseignée, mais que l'histoire enseignée privilégie et interprète certains éléments par rapport aux autres. Par conséquent, l'histoire enseignée ne doit pas s'éloigner de l'histoire savante, mais elle (histoire enseignée) doit s'appuyer sur l'histoire savante, en essayant de répondre aux attentes de la nation. L'enseignement de l'histoire est donc fiable, lorsqu'il est en relation avec l'histoire savante et l'environnement. C'est dans ce cadre que Caritey, Christina Koulouri et Ekaterini Venturas montrent que les manuels d'histoire répondent à des préoccupations « idéologiques », éducatives et culturelles de leur époque. Le contenu des manuels d'histoire renvoie donc à des référents propres à la société dans laquelle il a été produit. Cependant, une question surgit à ce niveau de la pensée : qui décide et détermine le contenu de l'enseignement de l'histoire ?

2. Les États face à l'enseignement de l'histoire

Koulouri et Venturas, Chris Stray et Dominique Schnapper mentionnent que l'école est organisée ou contrôlée d'une manière ou d'une autre par l'État. C'est ce dernier qui est responsable de l'enseignement de l'histoire comme celui d'autres disciplines. Donc, l'enseignement de l'histoire est construit et transmis selon les objectifs visés par l'Etat à travers l'école. C'est l'Etat qui ordonne le contenu des manuels suivant sa politique éducative ; ce qui lui donne un droit authentique à pourvoir à l'éducation des citoyens.

Dans le cadre de l'enseignement de l'histoire, François Durpaire montre que l'objectif principal de cet enseignement est l'intégration des apports culturels de toutes les populations qui font partie de la communauté nationale. En effet, pour l'auteur, adhérer à l'histoire nationale est un pas vers l'adhésion à la nation. Cependant, cet objectif d'intégrer toute la population à la mémoire collective nationale est réalisé de manières diverses et suscite souvent des polémiques et des conflits entre les différents groupes. Car le processus d'écrire et de déterminer le contenu et le programme de l'enseignement de l'histoire est souvent contrôlé et manipulé par les gens qui détiennent le pouvoir.

Cette conception de la manipulation de l'enseignement de l'histoire est partagée par plusieurs auteurs entre autres Marc Ferro, Suzanne Citron, Koulouri et Venturas. D'abord, Ferro cité par Michel Wieviorka témoigne que la relation entre l'histoire et la nation est constamment soumise à des dérives et des perversions, surtout de la part des régimes totalitaires et des dictatures, qui ne veulent retenir du passé que ce qui convient à leur idéologie (10). Quant à l'historienne Citron (citée par Comelli), elle souligne que ce que nous prenons pour « notre histoire » résulte d'une manipulation du passé par les élites au service ou à l'appui des différents pouvoirs. Enfin, Koulouri et Venturas précisent que les manuels scolaires ont une fonction idéologique et qu'ils témoignent du rôle majeur que leur attribue le pouvoir politique dans l'apprentissage et dans la formation des mentalités (26).

Ainsi, ce qui ressort de la pensée de ces auteurs est que, l'enseignement de l'histoire est influencé par la conception et vision de ceux qui détiennent le pouvoir politique. D'ailleurs, la logique que suit cet enseignement est souvent celle qui consiste à légitimer le pouvoir en place surtout dans les nations non démocratiques. Dans ce cas, il est fort possible que dans l'élaboration de l'enseignement de l'histoire nationale, la subjectivité et le favoritisme d'un groupe peut dominer et ignorer les autres groupes. Dans cette perspective, l'histoire de la « nation » est celle de la *raison du plus fort*. Elle sous-tend la représentation que se font ceux qui accèdent à ce pouvoir. En d'autres mots, l'élaboration et l'enseignement de l'histoire, surtout dans les pays non démocratiques, ne sont pas souvent libres, car soumis à des contraintes d'ordre institutionnel qui ne lui permettent pas d'œuvrer librement (Barampama).

En effet, en décrivant le contenu de l'enseignement de l'histoire en Afrique, Angelo Barampama explique que depuis le milieu des années soixante jusque très récemment, la plupart des pays africains ont vécu sous des régimes de parti unique. Ces régimes politiques étaient caractérisés par une forte centralisation des institutions nationales. Cependant, l'objectif principal de ces régimes consistait à chercher et à prouver la légitimité des autorités autoproclamées et arrivées à leurs trônes généralement par des coups d'États militaires

sanglants. Souvent l'enseignement de l'histoire était alors ramené à des cours de civisme ou de morale. Certains sujets devenaient tabous parce que considérés comme risquant de mettre en danger ce pouvoir politique. Pour éviter l'analyse critique sur la problématique du « vivre ensemble » et de l'organisation de leur société, l'histoire proposée par les dirigeants politiques africains si elle n'était pas une justification idéologique du pouvoir en place était plutôt « euro-péo-centrée qu'africano-centrée ». L'élève terminait l'école secondaire avec une connaissance poussée de l'histoire romaine, grecque, du Moyen-Orient, de la France, de la Belgique, de la République Fédérale d'Allemagne ou des Etats-Unis, mais sans aucune connaissance de l'histoire de son pays et des pays voisins.

Ce constat nous conduit à poser la question suivante : peut-on dire que l'apprentissage de l'histoire nationale, dans différentes nations et selon les époques, peut susciter des émotions négatives, ce qui peut conduire à toutes sortes de conflits, guerres, massacres, etc. ? Pour répondre à cette question, il nous semble important de voir ce que nous entendons par émotion.

3. Les émotions et leurs enjeux

Selon le dictionnaire de la langue française *Larousse*, « émotion » est un dérivé du mot « émouvoir » provenant du latin *motio* (action de mouvoir, trouble). Une émotion serait une réaction affective involontaire assez intense chez un individu, d'une durée relativement courte, en réponse à un événement extérieur. Cet événement peut s'inscrire aussi bien au présent qu'au futur et au passé. Geneviève Balleyguier explique que les réactions liées à l'émotion apparaissent à des moments particuliers de la vie et que leurs manifestations sont souvent discontinues (18).

Quant à Robert Dantzer, il montre que les émotions sont des sentiments reconnaissables par chaque individu en lui-même (par introspection) ou chez les autres (par extrapolation) (117). Il les associe à des sensations opposées, c'est-à-dire positives et négatives : le plaisir, l'agréable et le déplaisir, le désagréable. Selon l'auteur, les émotions peuvent découler de l'image que l'individu a d'un élément extérieur à lui-même, la pensée qu'il a d'une personne ou de ce qu'elle lui inspire par exemple (comme le mépris ou la méfiance) ou bien du sentiment qu'elle dispose face au regard de l'autre. En effet, en présence de l'autre personne, l'individu peut se sentir honteux, méprisé, etc.

Agnès Van Zanten, en citant Bénédicte Gendron déclare que les émotions interviennent d'une manière ou d'une autre dans la construction de la personnalité, dans les relations sociales et dans la réalisation de soi tant au niveau personnel que professionnel. Les

compétences dites émotionnelles permettent la maîtrise des émotions dans certaines situations et donc la maîtrise de son comportement.

De toutes ces conceptions, il en ressort que les émotions sont des réactions relativement courtes en réponse à un événement, à une situation. Toutefois, il apparaît qu'elles ne sont pas toutes des réponses directes à l'événement lui-même mais peuvent être centrées sur l'image que l'on a de l'autre ou l'image de soi-même lors de cette situation. Autrement dit, les émotions d'une personne prouvent, dans une situation donnée, sa véritable identité.

4. Émotion dans l'enseignement de l'histoire d'une nation multiculturelle : quelques analyses d'études de cas

Comme le montrent ailleurs Barampama, Boukekraoui, Kane, Mouzoune et Bailly, le contenu de l'enseignement de l'histoire a des conséquences sur le « vivre ensemble » du peuple d'une nation. En effet, il peut à la fois contribuer à une intégration solidaire et complète, liée à la reconnaissance de la mémoire collective de tous ou viser une intégration externe et mécanique, liée à des dysfonctionnements et à l'insuffisance de fiabilité dans les procédures et dans les procédés.

En effet, dans le cadre de l'enseignement de l'histoire qui peut viser une intégration externe et mécanique, on procède souvent par l'approche assimilatoire et culturaliste ou centralisatrice (Durpaire). En élaborant et en construisant les programmes de l'enseignement de l'histoire, on fait entrer tous les enfants dans l'idéologie d'intégration d'une culture dominante considérée à la fois comme supérieure et nationale, sans tenir compte de la mémoire identitaire de chaque composante de la Nation. Dans ce cas, l'enseignement de l'histoire prend comme repère l'unique représentation dominante d'un groupe social et fait intégrer tous les autres groupes dans cette représentation.

C'est ce que montre Citron en expliquant que l'enseignement de l'histoire en France pendant la Troisième République avait comme finalité de faire intérioriser aux enfants des écoles primaires l'image d'une France éternelle, championne des libertés, et dans l'enseignement secondaire, d'initier la future élite dirigeante à la connaissance, du « génie français ». L'écriture de l'histoire coïncida avec l'implantation du régime républicain. Cependant, en présentant de telle manière l'histoire de France, Citron montre qu'on avait oublié que les paysans d'un village, d'une province, ou ceux qui habitaient en ville, eux aussi, étaient porteurs de mémoire et qu'ils avaient une autre perception du passé qui était véhiculée par des médiateurs sociaux que l'école ignorait.

Ainsi, cette façon de présenter l'enseignement de l'histoire basé sur ces approches

assimilatoire, culturaliste et centralisatrice provoque souvent des émotions négatives aux élèves qui l'apprennent sans oublier les instituteurs et professeurs qui l'enseignent. En effet, selon l'expression de Dewitte, cité par Dupaire, la mémoire de ces différents groupes que l'on rejette dans l'enseignement de l'histoire devient *l'histoire du pauvre*, la seule façon pour les groupes dominés d'aborder leur passé. L'absence de leur culture propre dans l'enseignement de l'histoire nationale peut donc susciter des émotions négatives (colère, haines, mépris, repli identitaire, etc.) aux acteurs des groupes exclus.

Les exemples concernant cette légitimation des mémoires ethniques comme histoire scientifique sont connus en France et aux États Unis. Dans le cadre de l'enseignement de l'histoire en France, il est à noter qu'il y a eu des périodes où l'on n'enseignait pas l'histoire de l'esclavage dans les écoles, même dans la France d'outre-mer ! Par conséquent, les chercheurs comme Durpaire montrent que les grands-parents transmettaient à leurs petits-enfants la mémoire des esclaves, en mêlant les émotions, les mythes et la réalité, de façon à ce que de nombreuses superstitions soient encore prégnantes chez les jeunes générations.

Quant à l'émergence des émotions négatives liées à l'absence de prise en compte des mémoires communautaires dans l'histoire scolaire aux États-Unis, Durpaire, signale que la non-considération de l'histoire des Noirs à l'école pendant plusieurs années a fait émerger le courant d'*afrocentrisme*. Ce courant a comme objectif de sensibiliser et de légitimer une histoire oubliée dans l'enseignement. Selon l'auteur, cette histoire consiste à expliquer que l'Afrique est la mère de la civilisation occidentale, comme elle est le berceau de l'humanité. Certains Noirs vont créer leurs mythes pleins d'émotions pour se mettre en valeur. Pour eux, toutes les civilisations dont on parle en Occident ont vu le jour en Afrique. Toutes les inventions comme les mathématiques sont d'origine africaine. Tous les grands chercheurs auraient, pour eux, des ancêtres africains, etc. Pour Durpaire, toutes ces idées qui ont fait émerger le courant *afrocentrisme* sont nées dans un contexte d'exclusion systématique de l'histoire africaine dans la recherche et dans l'enseignement.

Ces deux exemples de l'enseignement de l'histoire nous permettent de dire que non seulement l'absence de certains faits historiques ou l'absence de certaines mémoires de groupes identitaires dans l'enseignement de l'histoire dite nationale favorisent une exploitation subjective et fautive de la mémoire collective ethnique, mais aussi qu'elle provoque des émotions négatives qui prennent une place déterminante dans l'identité personnelle ou collective. Soulignons que ce manque de prise en compte de la mémoire communautaire et ethnique dans l'enseignement peut provoquer selon différents pédagogues, des échecs au niveau scolaire et social. C'est ce qu'écrit Jacques Barou cité par Durpaire

lorsqu'il évoque les réactions des jeunes Noirs africains en France. Pour Barou, quand ces jeunes noirs immigrés ne réussissent pas, ils ont tendance à se réfugier dans une attitude passive. A l'inverse, ils adoptent une attitude agressive à l'égard de l'école. En effet, ces manques de reconnaissance dans l'enseignement, ne font qu'aggraver un sentiment d'exclusion déjà régnant chez les enfants. Il est souvent rare de trouver une exclusion du groupe dans un seul domaine social et publique. Un groupe exclu dans l'enseignement de l'histoire est souvent exclu dans la vie politique, économique, militaire et dans tous les domaines de la vie sociale en général.

Les conséquences liées à ce manque de l'histoire des dominés apparaissent au niveau sociale et politique. En effet, le groupe exclu et abandonné dans l'enseignement de l'histoire ne peut pas se sentir attaché à d'autres groupes qui le rejettent afin de construire et de réaliser ensemble une même nation. Durpaire insiste sur le fait que plusieurs sociologues ont mis en évidence qu'il était difficile de proclamer un attachement à un groupe dont on se sentait exclu, de se réclamer membre d'une communauté qui vous rejette. Par contre, cette exclusion finit par provoquer chez les jeunes un retour en arrière, des émotions négatives envers la nation et un repli sur les valeurs traditionnelles de leur culture identitaire.

Cependant, ce n'est pas seulement l'absence d'un groupe ethnique et culturel dans l'enseignement de l'histoire qui provoque des émotions négatives. Le contenu, le support didactique ainsi que la manière de présenter un groupe donné peut aussi provoquer des sentiments d'angoisse, de honte, de haine, de colère, etc. Si nous prenons l'exemple de l'enseignement de l'histoire au Rwanda, l'analyse du contenu des manuels (Mutabazi) prouve que ce dernier contribuait d'une manière ou d'une autre à provoquer la honte, la tristesse, la colère aux élèves qui l'apprenaient et aux maîtres qui l'enseignaient, alors que la mémoire et l'histoire des trois ethnies (Hutu, Tutsi et Twa) qui composent la nation rwandaise étaient présentes et enseignées.

En effet, à travers les manuels scolaires, les élèves et acteurs de l'éducation d'origine ethnique Hutu apprenaient la manière dont ils ont été colonisés et ont subi des injustices de leurs frères Tutsi et des colonisateurs allemands et belges¹. Leur émotions négatives étaient liées au fait qu'ils ont enduré des injustices sociale, économique et politique ainsi que des agressions, des tueries, etc., des Tutsi qui ont conquis leur pays par la force (par les guerres) et qui les ont colonisés. Dans certains manuels scolaires, il est montré que les Tutsi étaient les seuls qui possédaient tout le pouvoir au Rwanda. Le roi, la reine-mère, les grands chefs de la cour, ainsi que les détenteurs du code royal étaient tous des Batutsi². L'administration militaire était aussi dominée par ces derniers, parce que les Bahutu ne s'occupaient que de

voler et emporter les biens pillés du pays conquis. Par conséquent, ils (les Bahutu) ont été isolés de la gestion de la chose politique et publique³

Leur émotion négative provenait également du fait que ces manuels mentionnaient les injustices et méfaits du système de servage « ubuhake ». Ce système tel qu'il était présenté par les manuels était non seulement plein d'injustice en défaveur des Hutu, mais aussi, il enfermait ces derniers (les Hutu) dans la pauvreté et l'éternelle souffrance liée à leurs soumissions aux Batutsi. Les professeurs, les parents, et surtout les jeunes Hutu avaient des émotions négatives lorsqu'ils apprenaient, à travers les manuels scolaires, la manière dont leurs grands-parents, leurs parents, etc., se sont vengés contre les Batutsi. Les manuels soulignent combien les Hutu ont tué, massacré, pillé, détruit, etc., les Batutsi⁴. Ces faits provoquaient non seulement un sentiment de culpabilité, de frustration, d'humiliation, de mépris, mais aussi de vengeance génératrice de la souffrance physique, morale et psychologique (psychique et psychosociale) entre parents, élèves et tous les acteurs de l'éducation Bahutu. En effet, comme le montre ailleurs Constantin Xypas (226), « la honte, la colère et l'indignation ressenties face à l'injure ou au mépris constituent la motivation affective dans laquelle s'enracine la lutte pour la reconnaissance » (226). Selon l'auteur, l'homme a honte de lui-même, lorsqu'il ne lui est pas attribué la valeur qu'il pensait avoir. Il poursuit en soulignant que le jugement négatif de la valeur sociale de certains groupes conduit aussi au mépris.

Quant aux Batutsi, ils éprouvent des émotions négatives par la manière dont ils étaient représentés dans le contenu des manuels scolaires. Ils étaient considérés comme des étrangers et terroristes ayant envahi le pays des Batwa et des Bahutu⁵. Les manuels les représentaient aussi comme étant des dictateurs gouvernant le Rwanda par la force, le joug et l'esclavagisme⁶ Pour reprendre les mots de Gauléjac, le contenu des manuels scolaires était l'une *des sources de la honte* pour les jeunes élèves, le corps enseignant, les parents, d'origines ethniques Tutsi qui apprenaient à travers l'enseignement de l'histoire, la manière dont ils avaient traité les autres membres des groupes ethniques (Bahutu et Batutsi).

Les acteurs de l'éducation issus des groupes Batutsi avaient des émotions négatives lorsqu'ils apprenaient comment ils avaient subi douleurs et mépris pendant la période de la Révolution de la masse Bahutu de 1959 jusque dans les années 1970⁷. Les manuels montrent qu'ils ont été pillés, tués, massacrés, jusqu'à prendre le chemin de l'exil. Ils souffraient aussi des injustices faites à leur égard et de la manière dont on les traitait dans la société rwandaise en général⁸, mais aussi dans l'enseignement de l'histoire du Rwanda en particulier. Le manuel de *l'Histoire du Rwanda II^e Partie* (1989) les présentait comme des ennemis du Rwanda, voire comme des terroristes qui voulaient écraser la République. Dans ce manuel, les Tutsi sont

même animalisés. Ils sont appelés *inyenzi* (les cancrelats).

Cette manière de raconter l'histoire du groupe ethnique hutu et tutsi dans l'enseignement de l'histoire suscite non seulement des émotions de colère, de haines, d'angoisse, de mépris, etc., mais aussi, elle pouvaient pousser ces deux groupes à faire des actes meurtriers. En effet, Amin Maalouf (37) montre que lorsque les membres du groupe sentent que leur mémoire collective, c'est-à-dire leurs intérêts, leur ordre d'idée, leurs préoccupations, leur tradition, etc., sont menacés, ils peuvent poser des actes libérateur et de vengeance. Cet auteur identifie des faits qui rendent *les identités meurtrières*. Il indique la conception qui réduit l'identité à une seule appartenance, installe les hommes dans une attitude partielle, sectaire, intolérante, dominatrice, quelquefois suicidaire, les transformant ainsi en tueurs ou en partisans des tueurs. Nous pouvons illustrer ces mots de l'auteur par la manière dont les manuels ont enseigné les événements qui caractérisent l'histoire nationale en montrant que les Bahutu et les Batutsi étaient humiliés, méprisés. Cela pouvait provoquer ce que Maalouf appelle *la folie meurtrière*. En effet, Maalouf explique qu'on a tendance à se reconnaître dans son appartenance la plus attaquée, soit qu'on ne se sente pas la force de la défendre, soit qu'on l'assume et la proclame avec fracas. L'appartenance qui est en cause envahit alors l'identité entière. Dans ce cas, ceux qui la partagent se sentent solidaires, se rassemblent, se mobilisent, s'encouragent mutuellement, s'en prennent à ceux d'en face. Dans ce cas, affirmer son identité devient dès lors un acte de courage, un acte libérateur (37). C'est ainsi qu'apparaissent les meneurs dont la mission est de canaliser la rancœur montante. À ce stade, tout est prêt pour que survienne ce que l'auteur appelle *la folie meurtrière*. Par folie meurtrière, il faut entendre cette propension qu'ont les hommes à se muer en massacreurs lorsqu'ils sentent leur groupe menacé. A partir de cet instant agit le sentiment de peur qui n'obéit pas toujours à des considérations rationnelles. Il arrive qu'il soit exagéré et même paranoïaque.

Conclusion

Ces différentes analyses prouvent que l'apprentissage de l'enseignement de l'histoire peut susciter des émotions négatives. Ces dernières sont souvent liées, dans l'histoire enseignée, aux sentiments de frustration, de honte, d'humiliation, d'angoisse, de mépris, d'oubli, de culpabilité et de vengeance. D'où la nécessité de penser, d'élaborer et de dispenser le contenu de l'enseignement de l'histoire, de manière à dépasser toutes sortes d'émotions négatives, de « rêves agressifs », de sentiments d'appartenance ethnique pouvant favoriser la formation d'une communauté de souffrances (Fane cité par Renault 33) chez les élèves et acteurs éducatifs.

Cependant, élaborer un enseignement de l'histoire qui dépasse ces émotions négatives à l'école ne signifie pas oublier, rabaisser, nier ou bien faire ce qu'Axel Honneth appelle un « déni de la reconnaissance » ou un « mépris » des souffrances passées des uns et des autres, mais plutôt permettre la réalisation d'un communautarisme au détriment d'« une communauté des citoyens » (Schnapper).

Pour éviter les émotions négatives dans l'enseignement de l'histoire, Jürgen Habermas, cité par Michel Blanchard, Caillé et Lazzeri (23) nous donne quelques pistes. Il explique qu'il faut dans un premier temps, considérer les individus comme étant tous égaux, peu importe leur communauté d'appartenance et, dans un second temps, corriger les inégalités entre les individus. En effet, la nation est constituée par plusieurs personnes issues de groupes culturels et ethniques différents. Par conséquent, l'histoire enseignée d'une nation devrait pratiquement être à l'image de la nation et s'ouvrir à la diversité des héritages et aux multiples apports offerts par toutes les générations sans recourir aux inégalités, à la haine, aux conflits et toutes sortes d'émotions négatives liées à des appartenances quelconques.

L'histoire scolaire devrait donc non seulement être une porte d'entrée dans la diversité et dans le multiculturalisme, mais aussi et surtout dans l'interculturalité concrète et non dans des concurrences de mémoires suscitant des émotions négatives. Durpaire dira que tout comme la langue, l'histoire d'une nation doit être ressentie comme la maison commune. C'est pourquoi, l'enseignement de l'histoire nationale devrait tenir compte de l'ensemble des composantes de la nation. Il devrait aussi permettre de comprendre et d'expliquer la solidarité caractérisée non seulement par le sentiment des sacrifices qu'ils ont faits ensemble, la souffrance qu'ils ont subie ensemble, mais aussi la joie et la gloire qu'ils ont partagées tout au long de leur histoire (Renan). Ces conditions sont sine qua non pour éviter « les émotions négatives dans l'apprentissage de l'histoire ».

Bibliographie

- Amselle, Jean- Loup. « Ethnie ». *Encyclopaedia Universalis*. Paris : Corpus 8, 2002. 886-887.
- Audigier, François. « Histoire ». *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris : Nathan, 1994. 492-496.
- Balleyguier, Geneviève. *Le développement émotionnel et social du jeune enfant*. Paris : P.U.F, 1996.
- Blanchard, Martin. « Habermas chez les autochtones : droits collectifs et reconnaissance ». *La Reconnaissance aujourd'hui*. Dir. Alain Caille et Christian Lazzerri. Paris : CNRS, 2009. 143-170

- Breton, Roland. *Les ethnies*. Paris : P.U.F, 1981.
- Barampama, Angelo. « Apprendre à vivre ensemble grâce à l'enseignement de l'histoire et de la géographie au Burundi : idéal et limité ». *Apprendre à vivre ensemble grâce à l'enseignement de l'histoire et de la géographie*. Genève : np, 1998. 53-64.
- Caillot, Michel. « La théorie de la transposition didactique est-elle transposable ? » *Au-delà des didactiques, le didactique : débats autour de concepts fédérateurs*. Dir. Claude Raisky et Michel Caillot. Paris : np., 1996. 19-35.
- Caritey, Christophe. « Manuels scolaires et mémoire historique au Québec. Questions de méthodes ». *Histoire de l'éducation* 58.5 (1993) : 137-164.
- Carr, Edward Hallett. *Qu'est-ce que l'histoire*. Paris : Découvertes, 1988.
- Chevallard, Yves. *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : Pensée sauvage, 1985.
- Citron, Suzane. *Enseigner l'histoire aujourd'hui, la mémoire perdue et retrouvée*. Paris : Editions ouvrières, 1984.
- Dantzer, Robert. *Les émotions*. 3e édition. Paris : PUF, 2005.
- De Gaulejac, Vincent. *Les Sources de la honte*. Paris : Desclée de Brouwer, 1996.
- Durpaire, François. *L'enseignement de l'histoire et diversité culturelle. Nos ancêtres ne sont pas les Gaulois*. Paris : Hachette Education, 2002.
- Ferro, Marc. *Comment on raconte l'histoire aux enfants dans le monde entiers*. Paris : Payot, 1981.
- Halbwachs, Maurice. *La mémoire collective*. Paris : P.U.F, 1950.
- Heremens, R. *Introduction à l'histoire du Rwanda*. Bruxelles : de Boeck, 1973.
- Honnet, Axel. *La lutte pour la reconnaissance*. Trad. de l'allemand Pierre Rusch. Paris : CERF, 2002.
- Koulouri, Christina et Ekaterini Venturas. « Les manuels scolaires dans l'Etat grec, 1834-1937 ». *Histoire de l'éducation* 58 (1993) : 9-26.
- Maalouf, Amin. *Les identités meurtrières*. Paris : Grasset, 1999.
- Martineau, Robert. *L'histoire à l'école, matière à penser*. Québec : Harmattan, 1999.
- Martiniello, Marco. *L'ethnicité dans les Sciences Sociales Contemporaines*. Paris : P.U.F, 1995.
- Minisiteri y'amashuri abanza n'ayisumbuye. *Ubumenyi bw'isi, Amateka, Uburere mboneragihugu, umwaka wa 8, Igitabo cy'umwarimu, Ibiro by'Integanyanyigisho z'Amashuri Abanza n'Agamije Amajyambere y'Imyuga*. Kigali : Imprimerie scolaire, 1982.

- . *Ubumenyi bw'isi, Amateka, Uburere mboneragihugu, umwaka wa 5, Igitabo cy'umwarimu, Ibiro by'Integanyanyigisho z'Amashuri Abanza n'Agamije Amajyambere y'Imyuga*. Kigali : Imprimerie scolaire, 1983.
- . *Ubumenyi bw'isi, Amateka, Uburere mboneragihugu, umwaka wa 6, Igitabo cy'umwarimu, Ibiro by'Integanyanyigisho z'Amashuri Abanza n'Agamije Amajyambere y'Imyuga*. Kigali : Imprimerie scolaire, 1985.
- Ministère de l'enseignement primaire et secondaire. *Histoire du Rwanda, 1e partie*. Kigali : Direction des programmes de l'enseignement secondaire, 1987.
- . *Histoire du Rwanda, IIe partie*. Kigali : Direction des programmes de l'enseignement secondaire, 1989.
- Murego, Donat. *La révolution rwandaise 1959 – 1962*. Louvain : P de l'institut des Sciences Politique et Sociales, 1975.
- Mutabazi, Eric. « Histoire savante, histoire enseignée dans une nation multiethnique et conflictuelle. Le cas du Rwanda ». Thèse de Doctorat en Sciences de l'éducation. Nantes : U de Nantes, 2010.
- . « Echec du vivre-ensemble au Rwanda : Quelle est la responsabilité des manuels scolaires d'histoire » *Apprendre à vivre ensemble par l'éducation et la formation. Regards africains, français et québécois*. Dir. Nancy Bouchard et Ronald Morris. *McGill Journal of Education/ Revue des sciences de l'éducation de McGill* 48.1 (2013) : 131-154.
- Renan, Ernest. *Qu'est-ce qu'une Nation*. Paris : Pocket, 1992.
- Reyntjens, Filip. « Pouvoir et droit au Rwanda ». Thèse de Doctorat : U d'Anvers, 1984.
- Schnapper, Dominique. *La communauté des citoyens, sur l'idée moderne de la nation*. Paris : Gallimard, 1994.
- Stray, Chris. « Quia nominor leo : vers une sociologie historique du manuel ». *Histoire de l'éducation* 58.5 (1993) : 71-102.
- Van Zanten, Agnès. *Dictionnaire de l'éducation. 1e édition*. Paris : PUF, 2008.
- Weber, Max. *Economie et Société*, tome 2. Paris : Plon, 1971.
- Wieviorka, Michel. « Retours de mémoires ». *Le monde des débats* 19/25F (2000) : 10-12.
- Xypas, Constantin. « La fonction politique de l'école au défi des jeunes issus de l'immigration ». *Ecole et citoyenneté : un défi multiculturel*. Dir. Yves Lenoir, Constantin Xypas et Christian Jamet. Paris : Armand Colin, 2006. 223-235.

NOTES

¹ Les manuels de 5^e primaire, de 6^e primaire, de *l'Histoire du Rwanda 2^e partie* et de *l'Introduction à l'histoire du Rwanda* de Heremans montrent que les colonisateurs allemands et belges ont soutenu les Tutsi au détriment des autres ethnies, Hutu et Twa. Ces derniers auraient subi les injustices et les mépris de ce duel Colonisateur – Tutsi.

² Voir les manuels de 6^e primaire, de 8^e primaire et de *l'Histoire du Rwanda 1^e partie* ainsi que les ouvrages de Maquet (1954), Heremans (1973), et Murego (1975).

³ Voir les manuels de 5^e primaire (163), de 8^e primaire (135), de *l'Histoire du Rwanda II^e partie* (110-126) et de *l'Introduction à l'histoire du Rwanda* de Heremans (87).

⁴ Voir les Manuels de 6^e P (133-139) et (185-202), de 8^e P (97-102), de *l'Histoire du Rwanda 1^e partie* (9-92) et de *l'Introduction à l'histoire du Rwanda* de Heremans (21-41). Voir aussi Faustin Rutembesa (2005 : 16).

⁵ Voir le manuel de *l'Histoire du Rwanda II^e Partie*, 1989.

⁶ Voir le manuel de *l'Histoire du Rwanda II^e Partie*, 1989.

⁷ Voir les manuels de 5^e primaire, de *l'Histoire du Rwanda II^e partie* et de *l'Introduction à l'histoire du Rwanda* de Heremans.

⁸ Le manuel de *l'Histoire du Rwanda II^e Partie* (1989) décrit les injustices, les tueries, les pillages, etc., qui ont été faits à l'égard du groupe ethnique Batutsi.