

L'enseignement de l'histoire et les relations intercommunautaires en Irlande du Nord et en Belgique

Marie Mc Andrew, professeure titulaire
FSE, Université de Montréal

Introduction

Comme on peut le voir dans ce numéro spécial, le défi de concilier l'existence de mémoires distinctes, le respect des savoirs et le développement des compétences citoyennes dans l'enseignement de l'histoire se pose avec acuité au sein des sociétés où deux communautés nationales ont été ou sont encore en compétition et ne partagent pas un même récit identitaire. La définition même de ce qui devrait constituer l'histoire nationale peut être problématique, puisqu'il n'existe souvent pas de consensus entre les groupes sur leur allégeance première. Dans le cadre de cet article, qui reprend des analyses présentées ailleurs de manière plus approfondie¹, nous nous penchons sur deux sociétés : la Belgique et l'Irlande du Nord. Les deux communautés nationales, respectivement définies à partir des marqueurs linguistique et religieux, mais opposées dans un conflit essentiellement politique, jouissent d'un poids démographique équivalent, ce qui les distingue du cas québécois. Cependant, on y a connu, comme au Québec, un renversement majeur des rapports ethniques ces trente dernières années : le groupe traditionnellement « minorisé », soit respectivement les néerlandophones en Belgique et les catholiques en Irlande du Nord, est en pleine ascension tant sur les plans socioéconomique que politique. Pourtant, les dynamiques à cet égard ont été bien différentes. En Belgique, les deux groupes ont connu et connaissent encore des crises politiques récurrentes, mais ils coexistent dans l'évitement au sein de la société civile². En Irlande du Nord, trente ans de guerre civile ont laissé des blessures profondes, mais ont paradoxalement constitué un fort incitatif à expérimenter des voies nouvelles pour le « vivre ensemble »³. Les deux sociétés ont aussi des approches opposées en matière d'éducation. En Irlande du Nord, les protestants et les catholiques contrôlent un réseau scolaire propre qui demeure largement ségrégué, mais le curriculum est commun et les parents qui le désirent peuvent aussi choisir une école intégrée⁴. En Belgique, à l'exception de Bruxelles où prévaut le libre choix de la langue d'enseignement et donc une certaine traversée des frontières scolaires entre francophones et néerlandophones, le contrôle communautaire sur l'éducation est absolu, tant en ce qui concerne la régulation de réseaux linguistiques fortement ségrégués que la définition des programmes⁵. Dans cet article, nous nous intéresserons à l'enseignement de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté au secondaire, en abordant d'abord le curriculum formel dans les deux contextes et les débats qu'il a suscités, puis la recherche évaluative menée en Irlande du Nord sur le curriculum réel et son impact sur les élèves, dont le développement remarquable s'explique largement par le caractère central du conflit intercommunautaire dans cette société.

Le curriculum formel dans les deux sociétés et les débats qu'il a suscités

En Irlande du Nord

L'histoire au secondaire fait l'objet d'un enseignement obligatoire au premier cycle et d'un enseignement facultatif au second cycle. La première question qui s'est posée était celle de l'unité de référence. Avant la réforme de 1989, le secteur protestant enseignait essentiellement l'histoire de la Grande-Bretagne et le secteur catholique, celle de l'Irlande. Dans la foulée du *History School Project* en Angleterre, qui insistait sur une meilleure reconnaissance de la diversité des récits identitaires et la promotion d'approches plus actives, on a reconnu la double intégration de l'Irlande du Nord à la Grande-Bretagne et à l'Irlande, tout en plaçant son histoire dans un contexte plus large européen et mondial. On espérait que la promotion d'une identité européenne commune aux deux groupes contribue à leur compréhension mutuelle. Pour l'essentiel, cet accent sur une histoire irlandaise insérée dans des cercles concentriques de plus en plus larges a été maintenu dans le nouveau curriculum de 2003. Le premier programme a été élaboré sous la « *Direct Rule* » de la Grande-Bretagne et le second, sous l'autorité du nouveau gouvernement responsable nord-irlandais. La continuité à cet égard, tout comme l'absence de débat, témoigne du consensus qui semble s'être établi sur cette question⁶.

La seconde question, nettement plus complexe, a porté sur l'équilibre des perspectives des deux groupes, notamment en ce qui concerne les enjeux controversés qui couvrent la presque totalité de l'histoire de l'Irlande du Nord : la Conquête britannique et l'établissement des Loyalistes au 17^e siècle, les rapports conflictuels entre l'Irlande et la Grande-Bretagne au 19^e siècle, la partition de 1922 ainsi que la guerre civile de 1968 à 1998, nommée de manière diplomatique en Irlande du Nord « *The Troubles* ». Dès la réforme de 1989, et encore davantage lors de l'élaboration du nouveau programme en 2003, deux stratégies complémentaires ont été mises en œuvre. La première, attendue, est l'insistance sur la méthode historique dans l'examen des faits, des interprétations et même des perceptions préalables des élèves. La seconde, plus spécifique à l'Irlande du Nord, est l'extrême sensibilité au respect de l'équilibre intergroupe dans l'enseignement de l'histoire ainsi qu'à la nécessité d'assurer que celui-ci ait un apport positif en matière de rapports intercommunautaires. Ainsi, le programme prévoit l'étude des motivations, des rôles et des impacts de personnes ou de groupes-clés, à partir d'une liste fermée qui reflète l'expérience des deux groupes. De plus, la marge de manœuvre des enseignants quant aux choix d'approfondissement de certaines périodes ou enjeux

spécifiques est balisée. Par ailleurs, le fait que le curriculum nord-irlandais repose sur une perspective transdisciplinaire a pour effet de lier étroitement l'enseignement de l'histoire à l'éducation pour la compréhension mutuelle, ainsi qu'à deux méga-objectifs structurant l'ensemble du programme d'études, le développement individuel des élèves et leur contribution future à la société. L'enseignement de l'histoire doit, entre autres, leur permettre de « comprendre comment celle-ci a influencé leur identité personnelle, leur culture et leur manière de vivre ou encore comment elle a été interprétée de manière sélective pour créer des perceptions stéréotypées et justifier des visions et des actions. » De plus, ils exploreront « les causes et les conséquences actuelles de la partition de l'Irlande et évalueront critiqueusement l'influence des médias dans la représentation d'événements historiques importants⁷. »

Un dernier enjeu, encore non résolu à ce jour, concerne l'enseignement de l'histoire récente, notamment celui de la guerre civile, dont les victimes ou les familles des victimes font partie du milieu immédiat des élèves. L'extrême prudence manifestée par les autorités à cet égard témoigne du fait, déjà constaté dans d'autres contextes, que pour devenir des savoirs scolaires, les questions historiques chaudes ont besoin de passer par une *période de refroidissement*. D'une part, on a réservé cet enseignement au *Key Stage 4*, soit celui qui regroupe les élèves de 14 à 17 ans, dans lequel le programme d'histoire est facultatif. D'autre part, alors que le programme de 1989 prévoyait originalement un volet entier sur l'étude du conflit, dès 1996, en réponse aux résistances et aux inquiétudes des enseignants et de certains parents, il a été édulcoré, de façon à ce que le choix de toucher ou non à la guerre civile soit celui des enseignants. C'est un compromis qui perdure, malgré deux réécritures. Cette situation a été maintes fois dénoncée par les spécialistes de l'enseignement de l'histoire ainsi que par les personnes engagées en faveur du rapprochement intercommunautaire. Cependant, certains aspects de la guerre civile sont abordés dans le cadre du programme d'éducation à la citoyenneté, obligatoire durant toute la scolarité secondaire et distinct, en Irlande du Nord, du programme d'histoire⁸.

L'objectif énoncé est de « développer la capacité des jeunes à participer de façon positive et efficace à la société, à influencer les processus démocratiques et à prendre des décisions informées et responsables » en tant que « citoyens locaux et globaux tout au long de leur vie. » Cependant, on n'a pas défini le concept de citoyenneté ni, surtout, précisé à quelle unité géopolitique on se réfère. Étant donné les termes de l'*Accord de Paix de 1999*, qui reconnaît la coexistence des deux citoyennetés, on peut penser que l'on s'attend à ce que les jeunes participent tous à la société et aux institutions nord-irlandaises, mais à des degrés divers à celles de la République d'Irlande ou de la Grande-Bretagne. Quatre thèmes centraux sont ciblés : la diversité et l'inclusion, l'égalité et la justice sociale, la démocratie et la participation active ainsi que les droits de la personne et la responsabilité sociale. Ainsi, sous le thème de la diversité et de l'inclusion, les élèves auront l'occasion « d'explorer les facteurs religieux et politiques qui influencent les identités individuelles et groupales, de comprendre comment les individus ou les

groupes expriment cette identité, » y compris à travers le processus politique et, finalement, « d'explorer comment et pourquoi le conflit, de nature sectaire ou raciste, peut émerger dans une collectivité. »

De même, sous le thème des droits de la personne et de la responsabilité sociale, ils devront « se pencher sur des cas, tant locaux qu'internationaux, où les droits de la personne ont été sérieusement compromis » et aussi « comprendre comment différents droits doivent être équilibrés au sein d'une société démocratique. » Finalement, sous le troisième thème, l'égalité et la justice sociale, les jeunes devront « explorer les inégalités basées sur les conditions socioéconomiques ou générées par une appartenance groupale, ethnique ou religieuse⁹. » Tout comme le programme d'histoire, le programme d'éducation à la citoyenneté locale et globale n'a pas suscité de controverses majeures. On peut penser que par sa non-spécification de l'État national auquel se réfère cette citoyenneté, l'inclusion de la question des rapports intercommunautaires dans la perspective plus large de la diversité ainsi que la marge de manœuvre qu'il laisse aux enseignants d'aborder ou non certains enjeux, il est suffisamment souple pour répondre aux besoins, intérêts ou craintes de chacun. Cependant, ces mêmes aspects ont été critiqués par certains universitaires et organismes actifs dans le rapprochement intercommunautaire qui craignent que cet enseignement ait peu d'impact sur la ségrégation et les stratégies d'évitement qui sont en train de remplacer graduellement les conflits du passé.

En Belgique

Le rôle de l'enseignement de l'histoire dans le maintien de récits distincts, le rapprochement intercommunautaire ou le renforcement d'un sentiment d'appartenance commun à la Belgique n'a pas fait l'objet de débats ou de controverses majeures. À cet égard, les études contrastant les programmes et les pratiques brillent par leur absence dans les deux communautés.

Dans la communauté française, au premier cycle du secondaire, l'enseignement de l'histoire s'inscrit dans un programme d'éveil pluridisciplinaire où l'on retrouve également la géographie et la formation à la vie sociale et économique. Il est structuré autour de compétences de base et laisse énormément de marge de manœuvre aux divers piliers communautaires, religieux ou communaux responsables de l'offre de services. Le contenu est axé sur le vécu immédiat de l'élève et accorde donc une certaine attention à ce qu'on pourrait caractériser comme des réalités *belges*. Toutefois, celles-ci sont appréhendées à travers le concept ambigu de *nos régions* qu'une lecture plus attentive du document permet d'interpréter comme la Région wallonne et la Région de Bruxelles-Capitale. La Belgique, ou l'État fédéral, n'est mentionnée qu'à quelques occasions, par exemple sous le thème de l'accession à l'indépendance. Quant à la Flandre, elle est complètement absente¹⁰.

Aux deuxième et troisième cycles du secondaire, l'histoire est une discipline spécifique qui a fait l'objet d'un décret en 1999. Celui-ci ne fixe que les compétences terminales et les savoirs requis, laissant aux divers réseaux d'enseignement la liberté d'agencer les contenus matière, d'opérationnaliser

les énoncés et de mettre en œuvre les méthodes et les moyens nécessaires. L'énoncé du Décret confirme deux virages pris respectivement en 1972 et 1994. Il s'agit, d'une part, de ne plus enseigner spécifiquement l'histoire de la Belgique, mais de l'intégrer au fil de l'histoire générale en laissant à cet égard une grande marge de manœuvre à l'enseignant, et, d'autre part, de substituer à l'histoire de la Belgique celle de nos régions, dont on a vu plus haut l'ambiguïté. La priorité est accordée à l'histoire occidentale, mais celle-ci doit s'ouvrir sur des perspectives mondiales plus larges, d'une part, et sur les réalités régionales, d'autre part. L'accent est également fortement mis sur la méthode historique et son apport à la formation intellectuelle des jeunes. Le rôle de l'enseignement de l'histoire dans l'éducation à la citoyenneté, qui ne fait toutefois pas l'objet d'un programme particulier, est reconnu. Cependant, il s'agit d'une citoyenneté qui devra s'exercer dans le monde de demain, sans que la communauté politique où elle devrait s'incarner soit spécifiée²¹.

Dans l'ensemble du programme, la Belgique n'est mentionnée qu'au 20^e siècle alors que la Flandre est totalement absente. Un moment-clé : « la Belgique dans l'Europe et dans le monde : supranationalité, fédéralisme et identité régionale » ainsi qu'un outil conceptuel : « analyser, caractériser, comparer, évaluer une opinion ou un système d'inspiration nationaliste, fédéraliste ou universaliste » pourraient permettre aux enseignants de débattre de la question des rapports intercommunautaires. Cependant, dans le document qu'elle a élaboré pour concrétiser ces compétences terminales et savoirs requis en un véritable programme d'histoire comprenant des activités pédagogiques, la Fédération de l'enseignement secondaire catholique, qui regroupe 60 % des élèves en communauté française, n'a pas repris cet enjeu. Le thème de la Belgique dans l'Europe et dans le monde entre 1945 et 1989 y est désormais réduit à celui de l'Europe dans le monde. De même, parmi les exemples d'activités pédagogiques, un ensemble de leçons portant sur les grandes étapes de l'histoire de Bruxelles, du 10^e au 18^e siècle, dont les contenus sont très détaillés, ne fait aucune mention de la composition linguistique de la ville à ces époques. Il s'agit d'une omission pour le moins étonnante. On connaît, en effet, le rôle central que joue la francisation ultérieure de Bruxelles dans le récit identitaire flamand et, de façon plus large, dans celui de nombre d'autres communautés linguistiques fragiles²².

Quant au programme flamand, il s'inscrit encore davantage, si cela est possible, dans une perspective où les compétences sont centrales et les contenus, à peine esquissés. Au secondaire, bien que l'enseignement de l'histoire fasse l'objet d'un programme spécifique, on y précise, en introduction, que les réalités historiques ainsi que les sociétés étudiées peuvent être choisies librement et que seules les compétences visées sont obligatoires. Parmi la trentaine de concepts couverts durant toute la scolarité, on retrouve celui des groupes linguistiques, mais rien n'indique que cette question doive être abordée dans le contexte spécifique de la Belgique ou de la Flandre. À quelques endroits, on trouve des contenus relatifs à la réalité nationale ou aux rapports interethniques, mais ceux-ci sont formulés de façon extrêmement large, par exemple, au premier cycle du secondaire, soit pour les élèves d'environ 11 à 13 ans, « connaître l'histoire et la culture de la

Flandre, » au deuxième cycle, soit pour les élèves d'environ 13 à 15 ans, « indiquer à quelles époques notre région et ses développements culturels ont eu un impact suprarégional, » et enfin au troisième cycle, soit les élèves d'environ 15 à 17 ans, « analyser les divisions dans l'évolution de la société belge depuis 1830. » Cependant, vu l'absence de recherches sur le curriculum réel relatif à l'enseignement de l'histoire dans les classes flamandes et surtout de ses liens avec les rapports intergroupes, il est difficile de savoir avec précision à quel type de stratégies et de pratiques pédagogiques de tels énoncés donnent lieu²³.

À l'opposé de la communauté française, la communauté flamande a toutefois défini des compétences à atteindre en matière d'éducation à la citoyenneté, et ce, depuis la fin des années 1990²⁴. Le programme le plus récent énonce une série de compétences liées, selon l'âge des élèves, à la participation dans la communauté immédiate, à la compréhension des droits de la personne et à la prise de décision dans des sociétés démocratiques ou encore à la participation dans les instances politiques formelles. Dans l'ensemble, on ne trouve qu'une référence à la Belgique lorsqu'on discute des instances formelles. Dans le reste du document, il est clair que la communauté politique ou la société de référence est la Flandre. Celle-ci est toutefois définie comme une société multiculturelle où le pluralisme doit avoir droit de cité et où les élèves doivent être formés afin de répondre à ce défi. Mais la lecture du document montre bien qu'il s'agit exclusivement de la diversité générée par les immigrants et les réfugiés. Aucune compétence ne réfère explicitement à la coexistence avec les francophones, au conflit linguistique ou encore au partage de l'État fédéral.

Le curriculum réel et son impact sur les élèves : l'expérience nord-irlandaise

En ce qui concerne les perspectives et les pratiques des enseignants d'histoire, trois études, dont la méthodologie varie de simples entrevues à une observation plus approfondie des périodes d'enseignement, révèlent les constats suivants. Tout d'abord, bien que l'ensemble des enseignants aborde l'histoire de manière globalement équilibrée en évitant les perspectives partisans, de grandes différences se manifestent en ce qui concerne les approches pédagogiques et la disposition à débattre de questions controversées. Cinq grandes positions professionnelles ont été identifiées : l'affirmation des perspectives de son propre groupe, la contestation de celles de l'autre groupe, la promotion d'une identité civique neutre et d'une histoire commune, la mise en valeur d'identités alternatives de façon à limiter la salience [NDLR l'importance accordée par l'individu à son identité groupale] des identités groupales et, finalement, la redéfinition des récits identitaires respectifs de façon à ce que les élèves des deux communautés se reconnaissent comme légitimes plutôt que de s'opposer. Cependant, il n'existe pas de consensus sur le modèle dominant. Une première recherche rapporte que la majorité des enseignants partagent davantage les deux dernières perspectives et doutent fortement de la possibilité de mettre de l'avant une histoire commune. Une deuxième, au contraire, montre qu'une majorité d'enseignants voient le cours d'histoire comme une oasis de paix et ne souhaitent guère débattre des blessures du passé. Même s'ils



n'y croient pas vraiment, nombre d'enseignants choisiraient donc une perspective de culture civique et d'histoire commune. Selon une troisième étude, deux grands facteurs expliqueraient les différences d'approches privilégiées par les enseignants : leur position normative quant à la valeur intrinsèque ou extrinsèque de l'enseignement de l'histoire, d'une part, et le type d'élèves auxquels ils enseignent, d'autre part. Paradoxalement, ce sont dans les écoles sélectives, qui regroupent des élèves de classe moyenne, que les enseignants font le plus de liens entre l'enseignement de l'histoire et le présent et emploient des approches axées sur le questionnement, alors que dans les écoles ordinaires, situées dans des quartiers ouvriers où les identités groupales sont les plus marquées, le traditionalisme prévaudrait¹⁵.

Un autre constat concerne le jugement pessimiste des enseignants quant à leur impact auprès des jeunes. Une très forte majorité croit, en effet, que même si l'histoire peut aider à améliorer les relations interethniques, leur enseignement aurait peu d'influence sur les conceptions préalables des élèves, acquises dans leur famille ou dans la société. Les enseignants n'exploiteraient donc pas pleinement le potentiel de l'histoire dans l'analyse critique du conflit, parce qu'ils doutent pouvoir avoir un effet réel sur leurs élèves¹⁶. Deux enquêtes ont évalué la mise en œuvre de l'éducation à la citoyenneté locale et globale. La première a cherché à connaître la perspective des enseignants d'histoire quant à l'introduction de cette nouvelle discipline. Parmi les quelque 200 enseignants du secondaire qui ont répondu au questionnaire, plus des deux tiers considéraient ces deux enseignements comme complémentaires et avaient l'intention de collaborer avec l'enseignant d'éducation à la citoyenneté lors d'activités pédagogiques communes. Parmi le tiers des enseignants qui manifestaient des résistances, on invoquait surtout des oppositions de principe. Signalons tout particulièrement le danger d'une instrumentalisation de l'histoire au profit d'objectifs sociaux comme la promotion de relations interethniques positives et l'incompatibilité d'une perspective basée sur la normativité, comme celle de la citoyenneté, avec la méthode historique où prédomine la critique¹⁷.

Quant à la recherche portant spécifiquement sur la mise en œuvre de l'éducation à la citoyenneté, elle tend à corroborer les constats portés sur l'enseignement de l'histoire. Ainsi, dans un suivi systématique de l'implantation de la réforme dans 25 écoles secondaires de 2003 à 2007, les chercheurs de l'Université de l'Ulster ont constaté de grandes différences d'interprétation sur la nature même de cet enseignement, non seulement entre les établissements de différents réseaux, mais à l'intérieur même des écoles. Ces différences portaient, entre autres, sur l'équilibre entre la dimension locale et la dimension globale, souvent plus rassurante pour les enseignants, ainsi que sur le poids respectif des connaissances par rapport aux attitudes et aux compétences. On a aussi conclu à d'importants besoins de formation. En effet, si la première cohorte d'enseignants du programme expérimental a été recrutée parmi des volontaires, à partir de 2007, cet enseignement, désormais étendu à toutes les écoles de l'Irlande du Nord, est offert par des personnes qui ne sont pas nécessairement intéressées aux relations civiques¹⁸.

Malgré les réserves quant à la mise en œuvre effective de ces

deux programmes, la réception des élèves semble globalement positive. Une première étude, qui portait sur un échantillon de plus de 1 737 élèves des écoles catholiques et protestantes, a montré que les jeunes Nord-Irlandais valorisent les cours d'histoire qu'ils reçoivent à l'école, davantage que les jeunes Britanniques, et leur reconnaissent une influence marquante dans leur développement identitaire et politique, ce qui contraste avec le jugement plutôt pessimiste des enseignants¹⁹.

Une seconde recherche a exploré les liens entre l'enseignement de l'histoire et la construction de l'identité d'élèves de 11 à 14 ans qu'on a suivis durant trois ans ainsi que l'arbitrage qu'ils font des récits historiques contrastés qu'ils reçoivent de l'école et de la communauté. Une méthodologie originale a été utilisée : des groupes d'élèves représentatifs des secteurs scolaires et des types de quartiers, conflictuels ou non conflictuels, devaient classer des images représentant des monuments, symboles ou artefacts historiques, politiques et culturels et indiquer ceux auxquels ils s'identifiaient. La recherche a d'abord montré que si l'appartenance communautaire a un impact certain sur les symboles que les élèves considèrent comme importants, elle est loin d'être l'influence principale lorsqu'ils conceptualisent leur relation à l'histoire. En effet, seulement le tiers des choix était lié à une histoire protestante unioniste ou catholique nationaliste. Les autres choix relevaient de l'histoire familiale, de l'héritage local ou de l'histoire mondiale. Toutefois, l'identification au récit identitaire de sa communauté augmente à travers la scolarité. De plus, les élèves plus âgés semblent avoir appris à utiliser sélectivement le contenu historique présenté en classe pour justifier mais, parfois aussi, pour complexifier leurs allégeances communautaires. Les élèves manifestent donc une relation active avec l'histoire scolaire, naviguant entre deux pôles extrêmes caractérisés par les auteurs comme l'appropriation et la résistance. Par ailleurs, les élèves apprécient l'engagement des enseignants à mettre de l'avant des perspectives multiples, ce qui leur permet de développer des récits différents par rapport aux histoires politisées auxquelles ils sont exposés en dehors de l'école. Les auteurs font valoir que, puisque les étudiants feront de toute façon des liens entre l'histoire scolaire et les récits communautaires, ce processus devrait être soutenu d'une médiation par les enseignants afin qu'il soit moins sélectif et plus critique²⁰.

L'étude a également illustré que le rapport à l'histoire varie fortement en fonction du sexe des élèves, du type d'école qu'ils fréquentent ainsi que du degré de conflit qui prévaut dans leur région. Les garçons manifestent davantage d'intérêt pour l'histoire politique militaire ou partisane alors que les filles préfèrent l'histoire sociale ou régionale. Les élèves protestants s'identifient davantage avec le passé plus ancien, soit les événements et symboles du 17^e siècle au 20^e siècle, alors que les élèves des écoles catholiques accordent plus d'intérêt à l'histoire des 30 dernières années. De plus, lorsqu'ils habitent des régions où il y a peu de conflits intercommunautaires, les élèves des deux groupes considèrent la guerre civile comme un élément central d'une identité nord-irlandaise commune, alors que dans les zones de conflit, ce sont davantage les perspectives partisans qui prévalent. On propose donc que l'enseignement de l'histoire soit plus varié en ce qui concerne les thèmes et les périodes

étudiés et fasse davantage de liens entre le passé et le présent. On incite également les enseignants à ne pas confondre curriculum commun et enseignement identique en modulant leur enseignement en fonction des conceptions préalables et des intérêts des élèves. L'impact du nouveau programme d'éducation à la citoyenneté sur les connaissances, attitudes et compétences des élèves a aussi fait l'objet d'une exploration, dans le cadre de l'évaluation mentionnée plus haut. Celle-ci montre que cet enseignement influence, d'abord et avant tout, le rapport qu'entretiennent les élèves aux autres cultures, aux droits de la personne, ainsi que leur engagement en faveur des valeurs démocratiques et de la lutte à l'exclusion. Il aurait peu d'impact sur leur participation politique, leurs identités communautaires ou leur perception du conflit entre catholiques et protestants, même si le pourcentage d'élèves se déclarant citoyens du monde augmente à travers la scolarité. Ces résultats s'expliquent largement par l'accent de l'enseignement, tel que perçu par les élèves. Ceux-ci rapportent qu'ils ont essentiellement entendu parler de racisme, de protection de l'environnement et d'engagement communautaire, mais peu du sectarisme religieux ou de la résolution des conflits. Les auteurs ont conclu que le programme semble avoir une influence positive sur les attitudes et les comportements des élèves dans leur milieu immédiat, mais que son impact à plus long terme sur les relations ethniques et la participation démocratique n'est pas démontré²¹.

Conclusion

En Irlande du Nord, l'histoire vise à confronter et à dépasser les mémoires opposées afin de susciter un nouveau type plus social de citoyenneté. Cet objectif jouit d'un relatif consensus et, malgré la persistance de récits antagonistes dans la société, on note des avancées significatives chez les élèves. À l'opposé, en Belgique, le consensus s'est plutôt établi autour de la promotion, au sein de systèmes scolaires ségrégués, de récits contradictoires qui s'ignorent et d'une citoyenneté qui fait abstraction de la communauté politique où elle s'incarne. L'évitement est ici préféré à la confrontation. Mais on peut penser, surtout par rapport aux développements constitutionnels récents dans ce pays, que l'apport potentiel de l'enseignement de l'histoire au rapprochement intercommunautaire y est dramatiquement sous-utilisé. Les décideurs québécois auraient donc tout intérêt à s'inspirer davantage du cas nord-irlandais afin que les timides avancées visant à un traitement plus adéquat de la communauté anglophone qu'on trouve dans le nouveau curriculum s'intensifient.

Par ailleurs, en Irlande du Nord, les études évaluatives ont permis de conclure à un impact positif de l'enseignement de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté sur les attitudes des élèves, malgré des résultats inégaux liés aux faiblesses de certains programmes et à la dynamique sociale plus large. Elles semblent donc confirmer que ces enseignements peuvent donner lieu à un exercice critique fondamental où les élèves d'origines diverses confrontent leur vision du passé. Sans nécessairement la remettre en question, ils peuvent accéder à un niveau d'analyse plus complexe des phénomènes ainsi qu'à une meilleure compréhension des perspectives réciproques. Cependant, pour ce faire, il faut que les enseignants n'hésitent pas à

aborder les enjeux litigieux et reconnaissent pleinement les représentations préalables des élèves. Le rapport dynamique qui s'établit alors entre la méthode historique et les récits respectifs peut ainsi constituer la base du développement d'une véritable *conscience historique* chez l'élève qui réconcilie deux réalités également nécessaires au vivre ensemble, les mémoires et les savoirs.

Notes

- 1 M. Mc Andrew et F. Gagnon (2000), *Relations ethniques et éducation dans les sociétés divisées : Québec, Irlande du Nord, Catalogne, Belgique*, Paris, L'Harmattan; M. Mc Andrew (2010), *Les majorités fragiles et l'éducation : Belgique, Catalogne, Irlande du Nord*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal.
- 2 M. Martinello et M. Swynghedouw (1998), *Où va la Belgique? Les sous-breux de la petite démocratie européenne*, Paris, L'Harmattan; O. Bailly et M. Sefiho (2005), « La crise belge vue de Wanze et de Kruikebeke : cloisonnement identitaire entre Flamands et Wallons », *Le Monde diplomatique*. Site : www.monde-diplomatique.fr/2005/06/bailly/12521.
- 3 F. Cochrane (2000), « Guerre et paix : l'évolution des relations ethniques en Irlande du Nord », in M. Mc Andrew et F. Gagnon (dir.), *op. cit.*, p. 39-62; C. Mitchell (2003), « From victims to equals? Catholic identification in Northern Ireland after the Agreement », *Irish Political Studies*, 51-71.
- 4 S. Dunn (2000), « L'éducation dans une société divisée : le cas de l'Irlande du Nord », in M. Mc Andrew et F. Gagnon (dir.), *op. cit.*, p. 161-182; T. Gallagher (2004), *Education in Divided Societies*, Basingstoke, Palgrave Macmillan.
- 5 M. Mc Andrew et R. Janssens (2004), « The role of schooling in the maintenance and transformation of ethnic boundaries between linguistic communities: Contrasting Quebec and Belgium », *Études ethniques au Canada*, numéro spécial, G. Bourgeault, M.H. Chastenay et M. Verlot (dir.), *Relations ethniques et éducation dans les sociétés divisées : comparaison Belgique-Canada*, 36(3), 61-83; B. Côté et L. Mettewie (2008), « Les relations entre communautés linguistiques en contexte scolaire et communautaire : regard croisé sur Montréal et Bruxelles », *Éducation et francophonie*, 36(1), 5-24.
- 6 R. Phillips (1998), *History Teaching, Nationhood and the State: A Study in Educational Politics*, London, Cassell; M. Smith (2005), *Reckoning with the Past: Teaching History in Northern Ireland*, Lanham, USA, Lexington Book; Government of Northern Ireland (2007), *The Education (Curriculum Minimal Contents) Order, Statutory Rules 2007*, n° 46, Northern Ireland. Site : www.opsi.gov.uk/Sr/Sr2007/nisr_20070046_en_1
- 7 Council for the Curriculum Examinations and Assessment (2003a), *Proposals for Curriculum and Assessment at Key-Stage 3, Part 1, Background Rational and Details*, Belfast; Council for the Curriculum Examinations and Assessment (2003b), *Proposals for Curriculum and Assessment at Key-Stage 3, Part 2, Discussion Papers and Case Study*, Belfast; Council for the Curriculum Examinations and Assessment (2007a), *The Statutory Curriculum at Key-Stage 3: Supplementary Guidance*, Belfast; Council for the Curriculum Examinations and Assessment (2007b), *Program of Study for History at Key-Stage 3*, Belfast.
- 8 A. McCully, N. Pilgrim, A. Sutherland et T. McMin (2002), « Don't worry, Mr. Trimble, We can handle it: Balancing the rational with the emotional when teaching Irish history », *Teaching History*, 105, 6-12; A. Kitson et A. McCully (2005), « You hear about it for real in school. Avoiding containing and risk-taking in the history classroom », *Teaching History*, 120, 32-37; Council for the Curriculum Examinations and Assessment (2007b), *op. cit.*; D. McCall (2007), « Reflections on the teaching of History in post-primary schools in Northern Ireland from 1984 to 2006 », in A. McCully (dir.), *Recent Research on Teaching History in Northern Ireland: Informing Curriculum Change*, Unesco Center Education for Pluralism, Human Rights and Democracy, Coleraine.
- 9 Council for the Curriculum Examinations and Assessment (2007a), Council for the Curriculum Examinations and Assessment (2007c), *Learning for Life and Work: Local and Global Citizenship, Statutory Minimum Requirements at Key-Stage 3*, Belfast.
- 10 Ministère de la Communauté française (1998), *Guide de l'enseignement obligatoire en communauté française*, Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique; Ministère de la Communauté française (1999a), *Socles de compétences. Éveil. Formation historique et géographique comprenant la formation à la vie sociale et économique*, Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique, Enseignement fondamental et premier degré de l'enseignement secondaire; Ministère de la Communauté française (2002), *Programmes des études. Enseignement fondamental*, Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique; Commission d'observation et de pilotage de l'Enseignement (2006), « Éveil - Formation historique et géographique », Dossier spécial, *Les Nouvelles de l'Observatoire*, 55, 1. Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique.
- 11 Ministère de la Communauté française (1997), *Loi 21557, Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre*, Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique; Ministère de la Communauté française (1999b), *Compétences terminales et savoirs requis en histoire. Humanités générales et technologiques*, Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique; J. L. Jadouille, M. Bouhon et A. Nys (2004), *Conceptualiser le passé pour comprendre le présent : Conceptualisation et pédagogie de l'intégration en classe d'histoire*. Coll. « Apprendre l'histoire », n° 7. Louvain-la-Neuve : Unité de didactique et de communication en histoire.
- 12 Fédération de l'enseignement secondaire catholique (2000), *Histoire - Formation historique, 2^e et 3^e degrés, Humanités générales et technologiques*; Communauté française de Belgique (2007), *L'enseignement en chiffres : 2006-2007*, Service des statistiques de l'ETNIC, 18 octobre 2008. Site : www.statistiques.etic.be/publications.php.
- 13 Ministry of the Flemish Community (2001), *Cross-Curricular Teams in Flemish Secondary Education*; Ministry of the Flemish Community (2002a), *Core Curriculum, Final Objectives of the First Grade Secondary Education, History*; Ministry of the Flemish Community (2002b), *Final Objectives of the Second Grade of Mainstream Secondary Education, History*; Ministry

SUITE À LA PAGE 52