

L'enseignement de l'histoire et des questions sensibles.

Anna Zadora

Docteure en science politique

Chercheure associée

Chargé d'enseignements à l'Université de Strasbourg

Chercheure associée à l'Université de Genève

Résumé.

L'enseignement de l'histoire est inévitablement lié aux questions sensibles, questions à l'origine des clivages sociaux et qui ne connaissent pas un consensus scientifique. La sensibilité s'explique par les missions sociales dont l'enseignement de l'histoire est chargée : catalyser la construction identitaire, bâtir les frontières entre "nous" et "l'autre - l'étranger", légitimer d'un discours historique et de politiques, voire de choix géopolitiques. Les questions abordées en cours d'histoire sont des "bombes à retardement". Enseigner l'histoire suppose la transposition du débat social en salle de cours et la prise en charge de la dimension politique du sujet.

L'enquête par questionnaires destinées aux enseignants du secondaire sur les enjeux politiques et les questions sensibles de l'enseignement de l'histoire nous a permis d'analyser les pratiques des acteurs principaux de l'enseignement – des enseignants face aux injonctions officielles, à la pression du programme, à la réaction des élèves et de leurs parents. Le présent article est une tentative d'analyser les résultats obtenus.

Mots-clés : questions sensibles, enseignement de l'histoire, France

Abstract

The teaching of history is inevitably linked to sensitive issues, which are at the origin of social divisions and which do not have scientific consensus. Sensitivity is explained by the social missions of history teaching: to catalyse the construction of identity, to build a border between "us" and "the other - the stranger", to legitimate a historical discourse, political and even geopolitical choices. The questions addressed during the course of history are "time bombs". Teaching history implies the transposition of social debate into the classroom and the taking over of the political dimension of the subject.

The survey on political issues and sensitive questions of history teaching allowed to analyse the practices of the main actors in education - teachers - in the face of official injunctions, the

pressure of the program, the reaction of pupils and their parents. This article is an attempt to analyse the results.

Keywords

Sensitive issues, history teaching, France

Introduction.

Les enseignants d'histoire sont obligés de traiter les questions identitaires, les questions sensibles, socialement vives autour desquelles il n'y a ni convergence scientifique, ni consensus social¹. L'effet social du traitement ou de l'évitement de ces questions est très important : la crispation identitaire, voire la radicalisation peuvent en résulter. L'enjeu de l'analyse des pratiques de l'enseignement des questions sensibles repose sur la multitude des échelles d'analyse. Analyser la transmission du message historique et identitaire au prisme de l'acteur central de cette transmission implique de questionner conjointement les logiques collectives et individuelles.

La focalisation sur les pratiques des enseignants est guidée tout d'abord par les enjeux politiques inhérents à la construction identitaire via le système éducatif. Cette dimension politique tient en partie au fait que, terrain en prise avec l'actualité, il est un objet important de l'action publique, de la politique éducative et du débat politique : la question identitaire revêt une acuité toute particulière.

L'analyse répond aussi à des enjeux cognitifs et théoriques qui visent à appréhender les acteurs - les enseignants d'histoire - et les conditions sociales de l'enseignement des questions sensibles et des effets sociaux de son assimilation.

L'État est un " identifieur " puissant, car il dispose des ressources matérielles et symboliques qui lui permettent d'imposer les catégories d'identification à la nation. Un discours identitaire véhiculé par une institution forte et dotée de ressources quasi-monopolisées, comme l'État, à travers des instruments puissants d'inculcation, comme le système éducatif², véritable fabrique³ identitaire⁴, a plus de chance de s'affirmer, qu'un discours véhiculé par des

1 LEGARDEZ, Alain (dir.) *L'école à l'épreuve de l'actualité, enseigner les questions vives*. Issy-les-Moulineaux: ESF, 2006.

2 GREEN, Andy, *Education, globalization and the Nation state*. London. MacMillan: 1997, p. 4.

3 BEN-AMOS, Avner, *Israel. La fabrique de l'identité nationale*. Paris : CNRS Editions, 2010.

entrepreneurs ne pouvant pas compter sur un support institutionnel. Une immense industrie pédagogique œuvre sans relâche à obliger la jeune génération à assimiler le message historico-identitaire⁵. Il faut ajouter toutefois que de nombreux acteurs disputent à l'État la construction et le développement du sentiment national, que la logique du marché⁶ a progressivement gagné toutes les sphères sociales, et que les institutions deviennent des acteurs de marché qui offrent⁷ des services et des "rituels" dans un milieu concurrentiel de consommation. Comme le note Gérard Noiriel, "l'Etat n'a jamais été le seul pouvoir identifiant dans l'histoire. La sphère économique a été sur ce plan particulièrement inventive⁸", et la mémoire économique est souvent qualifiée de "première forme de mémoire sociale⁹". Parmi les sources de communalisation distinguées par M. Weber, c'est la source économique¹⁰ liée au marché de consommation qui triomphe actuellement, à la différence des siècles précédents où le levier politico-culturel était la source principale qui imposait la base de communalisation chargée de générer le sentiment d'appartenance à la communauté¹¹. Certains auteurs défendent l'idée que les identités ne sont pas des variables explicatives indépendantes, mais fonction de processus socio économiques culturels et politiques complexes¹².

4 Crivello, M. Offenstadt. N. (dirs.), *Concurrence des passés. Usages politiques du passé dans la France contemporaine*. Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence, 2006, p. 15.

5 ANDERSON, Benedict, *L'imaginaire national*. Paris : La Découverte, 1996.

6 MARTIN, Denis Constant (dir.), *L'identité en jeux*. Paris : Karthala, 2010, p. 17.

7 ANDRIEU, Claire, LAVABRE, Marie-Claire, *Politiques du passé. Usages politiques du passé dans la France contemporaine*, Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence, 2006, p. 21.

8 NOIRIEL Gérard (éd.), *L'identification. Genèse d'un travail d'Etat*. Paris, Belin, 2007, p. 7.

9 NAMER, Gérard, *Halbwachs et la mémoire sociale*. Paris : L'Harmattan, 2002, p. 230.

10 GERTZ, Hans Heinrich and MILLS, Charles Wright (eds.), *From Max Weber : Essays in sociology*. London: Routledge, 1969, p. 176.

11 WEBER, Max, *Economie et société*, tome 2. Paris : Plon, 1995, p. 124.

12 DIECKHOFF, Alain (dir), *La constellation des appartenances*. Paris : Presses de la FNSP, 2004.

La manière d'aborder les questions sensibles et identitaires par les enseignants dépend grandement de leur propre identité, de leur parcours, de leur motivation, de leur formation. Leur éventuelle autonomie professionnelle dans le contexte économique tendu où le métier d'enseignant peut devenir un choix "par défaut" offrant une garantie de l'emploi "à vie" permettrait d'enrichir la connaissance sur la formation des enseignants. Le métier d'enseignant comme tout métier s'inscrit dans une logique de l'économie de marché, et analyser le modèle économique de ce métier peut être intéressant. Il est judicieux de mettre cet aspect en parallèle avec la souffrance des enseignants¹³ soulignée par les chercheurs et confirmée par la recherche.

Les questions vécues comme sensibles.

Pour répondre à ces questions, une enquête par questionnaire dans le cadre du programme COST a été menée en 2017 dans 10 pays. 188 enseignants d'histoire – géographie de différentes régions, de différents types d'établissements secondaires de France ont répondu au questionnaire. L'objectif de l'article est d'analyser les réponses fournies par les enseignants dans le cadre de l'enquête qui peuvent être en contradiction avec la vision établie de certaines questions.

Respectant les règles d'organisation d'une enquête par questionnaire, le questionnaire débutait par une question ouverte qui devait laisser la liberté de réponse spontanée aux enseignants, éviter la contrainte des réponses formatées, voire imposées des questions fermées, devait provoquer l'intérêt et l'adhésion pour l'enquête.

Ainsi, la première question invitait les enseignants à nommer spontanément les questions vécues comme sensibles dans leur pratique d'enseignement. Parmi les questions sensibles spontanément évoquées par les enseignants, la première place (47% des réponses) revient à la religion dans toute sa complexité : histoire du fait religieux, croisades, Etat islamique, laïcité, caricatures du prophète, voile, question des origines de l'homme et de l'évolution... L'histoire coloniale (24%), les conflits au Proche et Moyen Orient (18%), l'immigration (12%), la Shoah (17%), le génocide arménien (11%) sont identifiés comme des sujets sensibles par les enseignants. Les réponses des enseignants évoquent les questions qui ne sont pas seulement prévus dans le programme, les sujets évoqués se réfèrent au " curriculum caché¹⁴ ", aux sujets médiatisés qui font l'objet de débat dans la société.

13 LANTHEAUME, Françoise, *La souffrance des enseignants : une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Paris : PUF, 2008.

14

Les aspects d'éducation civique des élèves (Falaise, B. Heimberg, Ch., Oliver Loubes, 2013) ont été également soulignés par 45 % des enseignants : " Discrimination et respect des différences ", " Liberté d'expression, esprit critique ", " se sentir citoyen, aller voter ", " Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen ", " liberté d'expression suite aux attentats du 7 janvier ", " la démocratie, les systèmes politiques ".

Les problèmes de construction de l'identité citoyenne dans une démocratie sont mis en avant par les enseignants : "Les élèves n'ont pas le sentiment de faire partie des citoyens, ce qui explique leur démotivation ", " Il y a la crainte chez certains élèves de s'engager quand on ne possède pas de culture de la démocratie ", " Une partie des élèves (surtout 1ères et terminales techniques) est persuadée que les hommes politiques sont tous pourris. " Le terme complot est cité par 7% des enseignants dans les réflexions portant sur les raisons de la sensibilité : " Certains élèves ont une famille qui appartient aux mouvements salafistes ; certains élèves tiennent pour évident les mensonges de la presse et voient des complots partout ".

Parmi les questions touchant aux aspects politiques et civiques, le problème de l'égalité homme/femme a été évoqué par 17% des répondants. Les enseignants ont souligné la difficile construction du volet " genre " de l'identité personnelle qui ressort lors de l'enseignement et les débats autour des questions liées à la place de la femme dans la société, à l'avortement, à l'homosexualité. " La question de la liberté sexuelle pose très souvent problème car beaucoup d'élèves tiennent des propos ouvertement homophobes, quelle que soit leur origine sociale ou religieuse ".

De nombreux sujets ont été cités par les enseignants de façon marginale du point de vue statistique (moins d'un pourcent de réponses) : les nouvelles conflictualités, la ruralité, l'action sociale en France, la puissance des Etats-Unis, la Résistance. Pourtant, ces exemples montrent le spectre très large et le degré de difficulté des questions abordées en cours d'histoire : des questions liées au vécu, à l'expérience quotidienne jusqu'aux grandes questions politiques et géostratégiques. La mission sociale de l'enseignant d'histoire est d'une très grande complexité : l'enseignant doit maîtriser des questions vastes et complexes.

Le questionnaire a proposé de réfléchir sur les pratiques d'enseignement de trois sujets sensibles : l'histoire coloniale, la Seconde guerre mondiale, l'immigration. Les résultats sont présentés dans le tableau N°1.

Tableau N°1.

Question: À quel point avez-vous vécu la question comme sensible dans votre propre pratique de l'enseignement?

	Histoire	Seconde guerre mondiale	Immigration
--	----------	-------------------------	-------------

	coloniale		
Pas du tout	14.1 %	30.8 %	16.7 %
Plutôt pas	34.6 %	43.6 %	34.6 %
Assez	37.2 %	16.7 %	32.1 %
Très	12.8 %	7.7 %	16.7 %
Je ne sais pas/ Je ne me souviens pas	1.3 %	1.3 %	0 %

Selon la qualification "La question est très sensible", les thématiques les plus problématisées pour les enseignants sont celles de l'immigration et de l'histoire coloniale. La Seconde guerre mondiale n'est pas considérée comme particulièrement sensible par les répondants, alors que la complexité du sujet et son enseignement est reconnue et attestée par un nombre considérable de publications en France et ailleurs. Les trois sujets identifiés comme sensibles par le questionnaire sont régulièrement enseignés par la majorité des répondants (85%).

Le questionnaire proposait aux enseignants de mettre en rapport leur perception de la difficulté d'enseigner l'histoire coloniale, la Seconde guerre mondiale et l'immigration avec la vision des collègues. Les résultats sont présentés dans le tableau N°2.

Tableau N°2.

Quelle est votre impression : combien d'autres enseignants en France ont pu vivre cette question comme sensible?

	Histoire coloniale	Seconde guerre mondiale	Immigration
Plutôt personne	2.6 %	12.8 %	3.8 %
Peut-être certains	20.5 %	32.1 %	29.5 %
Une partie des collègues	66.7 %	47.4 %	60.3 %
Beaucoup	0 %	0 %	1.3 %
Aucune idée	9 %	7.7 %	5.1 %

L'appréciation de la difficulté d'enseigner les trois questions citées des répondants et l'idée de l'appréciation par les collègues convergent. Les réponses identifient la Seconde guerre mondiale comme peu sensible pour les collègues, alors que l'immigration et l'histoire coloniale sont difficiles pour une grande partie des collègues.

L'immigration n'est pas seulement un objet enseigné, elle est également vécue par les enseignants qui ont dans leurs effectifs des élèves issus de l'immigration, comme le montre le tableau N°3.

Tableau N°3.

Quel est le pourcentage approximatif d'élèves dont les parents sont issus de l'immigration dans vos classes?

Entre 0% et 30% des élèves	48%
Entre 40% et 70% des élèves	34%
Plus de 70% des élèves	16%
Je ne sais pas	2%

La question sur les sujets oubliés/politiquement découragés a divisé les enseignants, et le tableau №4 en témoigne.

Tableau №4.

À votre avis, y a-t-il dans votre pays un enjeu important de l'histoire qui est oublié, négligé dans le curriculum ou découragé politiquement?

OUI	46.2 %
NON	53.8 %

La question fermée " À votre avis, y a-t-il dans votre pays un enjeu important de l'histoire qui est oublié, négligé dans le curriculum ou découragé politiquement? " a été suivie de la question ouverte "Si oui, s'il vous plaît, nommez la question et expliquez pourquoi."

26% des enseignants n'ont évoqué aucune question oubliée, négligée ou politiquement découragée. Si de prime abord, dans le contexte démocratique, il est difficile de citer des questions passées sous silence (53,8% de non), comme c'est le cas des régimes totalitaires et autoritaires, lorsqu'on réfléchit à l'enseignement des questions sensibles, aux modalités subtiles de décourager certaines questions et aux enjeux politiques de l'enseignement de l'histoire, les exemples viennent à l'esprit des enseignants. L'histoire sociale et économique en tant que sujet injustement négligé est citée par 8% des enseignants. *"On abandonne l'histoire économique au collège. Exit la crise de 1929, très importante pour comprendre le nazisme ; exit les chocs pétroliers, la notion d'inflation. Idem, on a renoncé aux études par pays en géographie, c'est dommage"*. Les enseignants critiquent le fait que *" L'histoire et certaines questions sont artificiellement gonflées et instrumentalisées "*, ce qui se fait au détriment des questions négligées: *" On réduit l'histoire des révolutions et de la Révolution, on n'étudie jamais la Commune, on écarte a priori toute l'histoire moderne quand ce n'est pas les poncifs... "*.

Les enseignants soulignent les changements de programmes nuisibles à la qualité de l'enseignement : *" Le programme change selon les options politiques, on diminue le temps consacré à la Révolution, aux grands mouvements ouvriers du 19ème siècle, à la crise de*

1929, on s'étale sur la technologie, les questions de repentance, et il n'y a plus aucun fil directeur logique".

Les éléments méthodologiques qui souffrent d'injonctions politiques sont également critiqués par les enseignants:

" A mon avis, il n'y a pas questions négligées, mais le problème, c'est la méthode. Pas de progression chronologique, mais vision éclatée et morcelée du temps historique; la volonté de déconstruction des grands "récits" traditionnels. Enjeu: enseigner une histoire qui soit proche des débats universitaires et historiographiques (pas sûr que ce soit très positif) "; " L'enseignement des faits historiques, aujourd'hui remplacé par des discussions improbables autour de documents ". Le problème de "développement d'un véritable esprit critique vis-à-vis des sources" est également évoqué.

D'autres sujets "oblitérés" sont cités : "les usages politiques de l'histoire" (7%), "trop peu de temps pour la Seconde guerre mondiale" (4%), "la place des extrêmes" (3%), la colonisation (3%) "(trop peu de temps et fin de programme) ", "les crimes français en Algérie", "histoire de l'Etat, lien entre la religion et la politique", "la Première Guerre mondiale", "génocides du Cambodge et au Rwanda" (1%).

Si certains enseignants citent les questions qui manquent de temps pour être abordés et un certain cloisonnement de l'enseignement : "je crois, malgré les débats récurrents et très médiatisés sur la perte d'une histoire nationale en France, que l'on ne laisse pas assez d'espace pour l'enseignement d'une histoire plus ouverte sur les autres civilisations, une histoire connectée, globale", d'autres dénoncent "les programmes trop chargés" et "peu d'attention à l'histoire de France du fait d'ouverture de programmes".

Les raisons de la sensibilité.

Les enseignants ont été invités à réfléchir sur les raisons de la sensibilité et de la difficulté d'enseigner ces questions.

Selon les répondants, les raisons de la sensibilité sont liées avant tout à la réaction des élèves du fait de leur appartenance confessionnelle (24%), leur origine ethnique (15%), leurs convictions (32%), et de l'histoire et la mémoire transmise par la famille (9%). Les enseignants témoignent que " il est difficile d'enseigner le génocide arménien pour les élèves d'origine turque ", il est difficile d'enseigner la décolonisation, lorsque " mon grand-père a fait l'Algérie ". Par rapport au vécu de la famille, "les acteurs et leurs descendants sont encore à fleur de peau". La force des convictions des élèves est un élément qui rend l'enseignement des questions sensibles délicat : " ces questions étaient sensibles pour les élèves, qui ne voulaient pas entendre de paroles contraires à leurs convictions ", les enseignants pointent :

"le rejet systématique de toute parole de l'enseignant avant même de pouvoir ouvrir la bouche". Les enseignants sont conscients du fait que l'âge des élèves, l'âge où l'identité de la personne se construit (Ericson, E. 1959), où "les élèves s'interrogent sur le bien et sur le mal", "certaines questions renvoient les élèves à leur propre identité" est un élément qui complique la relation "enseignant-élève". Certaines questions sont complexes et déprimantes pour les élèves, car elles les "obligent à une responsabilité vis-à-vis de leur place dans la société, dans le monde que certains ne veulent pas voir".

Lorsque la réflexion rationnelle est rejetée, sa place est prise par les affects et les émotions des élèves qui compliquent le travail de l'enseignant (7%) : "*trop d'émotivité de sensibilité et pas assez de recul*". Pour la très délicate question du respect des croyances religieuses : "*cela est compliqué, et les élèves s'enflamment vite. Il est donc important de dépassionner le débat, de poser des règles et des éléments de loi, et de pouvoir discuter*".

Les convictions deviennent un obstacle à l'enseignement et à l'apprentissage : "*les tensions viennent souvent d'une méconnaissance du sujet de la part de certains et de la force des clichés...*". Le racisme et le manque de tolérance des élèves comme une entrave sont cités par 6% des enseignants : "*racisme envers des peuples différents, idée de supériorité des Européens pour les élèves*", "*racisme, manque de tolérance et de nuances*", "*tensions assez vives entre élèves, ceux issus de l'immigration et ceux imprégnés par les discours populistes, voire franchement racistes*".

Les thèses complotistes et à la méfiance à l'égard du discours officiel des programmes, des manuels et des enseignants sont soulignées par 11% des enseignants : "*Très forte perméabilité des élèves à des théories complotistes ou fantaisistes lues sur Internet*", "*défiance de plus en plus naturelle à l'égard de la parole du professeur, considérée au mieux comme naïve ou partielle, au pire comme complice du complot*" a été soulignée.

La difficulté à dissocier pratique historique et vécu religieux est mise en avant également. Le vécu des élèves et le vécu familial sont cités en tant qu'origine de la difficulté d'enseigner certaines questions : "*Les tensions viennent souvent d'une méconnaissance du sujet de la part de certains (force des clichés...)*".

La saturation des élèves est également citée par les enseignants, alors nous verrons plus loin que les avis des enseignants sont partagés quant aux contacts des élèves en dehors du système éducatif : 56% défendent l'idée selon laquelle les élèves ont "*beaucoup de contacts*" avec l'histoire en dehors de l'école, alors que 44% pensent que les élèves n'ont pas assez de contact avec l'histoire en dehors du cadre scolaire. Il est intéressant de noter la "force de l'inertie" évoquée par les enseignants. L'inertie peut être un frein pour aborder les questions sensibles,

car l'enseignement des questions sensibles demande un investissement de temps pour se documenter, pour avoir des arguments pour discuter avec les élèves, il faut avoir le courage d'affronter les réactions des élèves.

23% des enseignants déclarent n'esquiver aucun sujet sensible. *" Je n'esquive aucun sujet par principe ", " je n'évite aucun sujet. Je les aborde par un décorticage de notions et de vocabulaire qui permet de fonder un terrain solide ; prendre à la racine l'explication, entrer dans la connaissance permet de repousser les conclusions simplistes qui bloquent les élèves dans des réactions primaires ", " je ne me pose pas de tabous, au contraire c'est une possibilité de défaire des préjugés ", " aucun sujet sensible n'est évité pour ma part ", " je n'évite pas les sujets dits sensibles. J'espère les aborder avec le tact nécessaire ", " en respectant les élèves, je me sens capable d'aborder n'importe quel sujet en justifiant les cours ou les activités proposées".*

Un des résultats des plus importants de l'enquête est le fait que 77% des enseignants évitent les questions sensibles.

En détaillant les raisons de l'évitement des questions sensibles, 12% des enseignants ont évoqué les aspects religieux, 6% les origines et la famille des élèves, 6% signalent un manque d'information sur les sujets, en particulier la question des génocides, colonisation/décolonisation, guerre d'Algérie 11%, immigration 5%.

"Sur le génocide des Arméniens et la question Kurde, je me suis senti dans l'obligation de lire de nouveau des ouvrages sur la question, de chercher des informations "didactiques" et "pédagogiques" sur la manière d'aborder en classe ces sujets."

3% des enseignants indiquent les émotions des élèves comme obstacle. 2% des enseignants soulignent la difficulté *"d'aborder certains sujets sans donner son point de vue sur la question"*.

La question ouverte a été suivie d'une série de questions qui interrogeaient la raison de la sensibilité des questions citées.

Tableau №5. Raison de la sensibilité des questions.

Question : Pourquoi considérez-vous la question comme sensible?	Réponses
Je crains que les sentiments de quelqu'un puissent être blessés	67%
La discussion avec les élèves pourrait devenir trop émotionnelle	64%
Le sujet était sensible ou controversé en général	63%
J'étais incertain/e quant à la réponse aux éventuels questions ou commentaires de mes	60%

étudiants	
Je n'étais pas sûr/e de ce que les parents d'élèves pourraient penser du sujet	55%
La discussion en classe pourrait prendre trop de temps	54%
Le sujet était trop politique	50%
Le sujet concernait la religion	46%
Il y avait des problèmes avec le traitement du sujet par les manuels (insuffisant, non-adéquat)	46%
Le sujet concernait la religion	46%
J'ai trouvé ma connaissance du sujet insuffisante	46%
Il n'y avait pas de consensus parmi les historiens ; la connaissance impartiale sur le sujet manquait	43%
Je n'étais pas sûr/e de pouvoir rester neutre dans le traitement du sujet	36%
Je ne maîtrise pas de méthode d'enseignement appropriée	35%
Je n'avais pas le matériel d'enseignement approprié	33%
Mon avis personnel sur le sujet était trop flou	33%
Pour moi, il était émotionnellement difficile d'enseigner le sujet	29%
J'étais préoccupé/e par l'éventuelle réaction de mes collègues	26%
J'étais préoccupé/e par l'éventuelle réaction de mon supérieur hiérarchique, inspecteur, syndicat	24%
Je redoutais une incidence négative de l'enseignement de la question sur ma carrière	19%

Parmi les freins majeurs pour aborder les sujets sensibles sont cités : la crainte de blesser les sentiments (67%), l'inconfort face aux questions et commentaires des élèves (60%), le risque d'être confronté à une discussion excessivement émotionnelle en classe (64%), le caractère sensible (63%) et politisé du sujet (56%), la réaction des parents (55%).

Tableau № 6.

L'approche globale des questions sensibles.

Question	Réponse : totalement d'accord
J'ai de bons arguments que je peux utiliser dans les discussions avec les élèves	40%
Mes connaissances sur les questions sont	33%

suffisantes	
J'ai une vision claire sur les questions	31%
Je maîtrise les méthodes d'enseignement appropriées	26%
J'ai le matériel pédagogique suffisant	25%
Si l'enseignant s'en tient au fondement strictement académique, aucune question n'est sensible	15%
Il y a des directives claires données par les autorités	11%
Il y a un consensus académique suffisant sur les questions	10%
Il n'y a pas de questions sensibles dans mon pays	3%

La question sur l'appréciation globale des questions sensibles et de leur place dans la société indique que la majorité des répondants estiment qu'il y a des questions sensibles en France (seuls 3% estiment qu'il n'y en a pas), et ces questions sont un objet de discorde, car 90% pensent qu'il n'y a pas de consensus académique sur les questions sensibles et 89 % estiment qu'il n'y a pas de directives claires des autorités. 85% des répondants jugent que le "*fondement strictement académique*" n'est pas une solution dans le traitement des questions sensibles.

Il est intéressant de comparer la perception de la maîtrise des questions sensibles par les enseignants: 40% affirment avoir de bons arguments pour discuter avec les élèves, 33% jugent leurs connaissances des questions socialement vives suffisantes, 31% affirment avoir une vision claire de ces questions, 26% maîtrisent les méthodes d'enseignement appropriées et 25% pensent disposer du matériel pédagogique suffisant.

Le pourcentage de réponses positives diminue lorsque la formulation des questions va de la perception abstraite (avoir des arguments et des connaissances 30-40%) vers les éléments pratiques et concrets comme méthodes et matériel (25-26%).

Le hiatus classique entre les pratiques et les perceptions des pratiques peut être un élément qui explique la difficulté d'enseigner les questions sensibles. Les enseignants pensent pouvoir traiter les questions vives, ce qui freine la remise en cause des pratiques quotidiennes et un travail approfondi sur les méthodes efficaces pour enseigner les questions sensibles et répondre aux questions épineuses des élèves.

Les méthodes d'enseignement des questions sensibles.

Les questions sur les méthodes utilisées et leur efficacité ont permis d'identifier les méthodes les utilisés et les plus efficaces.

Tableau №7.

Les méthodes d'enseignement des questions sensibles.

Question	Réponse : J'ai utilisé la méthode et elle a bien fonctionné
Film documentaire	56%
Analyse des sources historiques conflictuelles	56%
Visiter les musées ou sites historiques où il y a des leçons thématiques, inviter les éducateurs/spécialistes de l'extérieur	47%
Travail sur les témoignages écrits ou audio personnels	46%
Projet de recherche réalisé par les élèves	42%
Inviter les témoins	42%
Utilisation de l'histoire familiale/ recherche personnelle des élèves	35%
Lecture en classe	33%
Jeu de rôles	22%
Utilisation des ressources contredisant le manuel	21%
Fiction littéraire	26%
Mise en scène "tribunal" ou débats	19%
Lecture et résumé du manuel	18%

Parmi les méthodes qui sont utilisées et jugées efficaces par les enseignants, le film documentaire et l'analyse des sources historiques conflictuelles arrivent en première position (56%), suivis par les visites des musées, des sites historiques et l'invitation des spécialistes de l'extérieur (47%), le travail sur les témoignages écrits ou audio (46%), l'invitation des témoins (42%).

La référence aux sources conflictuelles, aux films éducatifs, aux sites historiques et aux experts externes peut être interprétée comme la volonté d'objectiver l'apprentissage, d'apporter des preuves et des arguments ayant une solidité objective scientifique, nécessaire pour traiter les questions sensibles où le frein majeur sont la perception personnelle subjective, les émotions et les croyances. C'est la raison pour laquelle les experts externes sont davantage valorisés par rapport aux témoins où la mise en récit du vécu peut être déviée par les éléments subjectifs. Le témoignage écrit ou audio est plus efficace que la discussion directe avec les témoins, car moins sujet à l'influence du subjectif d'un échange de vive voix. Les projets de recherche réalisés par les élèves bénéficient de 42% d'appréciation positive et le recours à l'histoire familiale de 35%, ce qui peut être lié à la difficulté de "dépassionner" le travail de

recherche, à la prégnance des convictions personnelles des élèves et de leurs familles déjà énoncées.

Les méthodes qualifiées d'inefficaces sont la lecture et résumé du manuel (efficacité jugée à 18%), la lecture en classe (33%) et la fiction littéraire (26%), l'utilisation des ressources contredisant le manuel (21%). Le manuel paraît comme une source de connaissances peu crédible et peu efficace, alors que l'utilisation des sources historiques contradictoires est une des méthodes les plus probantes.

Concernant les sources écrites, leur efficacité dépend de leur statut (la lecture en classe est appréciée par 33% des enseignants) : la fiction littéraire est une source valide pour 26% des répondants, alors que les sources historiques (les documentaires en font partie) le sont à 56%. Le jeu de rôles (22%), comme la mise en scène "tribunal" ou débats (19%) sont peu efficaces, car le jeu donne davantage de place aux sentiments et jugements des élèves au détriment des arguments objectifs.

Les enseignants ont été invités à s'exprimer sur les contacts des élèves avec l'histoire en dehors de l'école. Le tableau N°8 montre les résultats.

Le tableau N°8. Les contacts des élèves avec l'histoire en dehors de l'école

Question	Traiter les questions sensibles à l'école est important pour les élèves, car
ils ont beaucoup de contacts avec ces questions en dehors de l'école	56%
ils ont très peu de contacts avec ces questions en dehors de l'école	44%

Il est intéressant de comparer la réponse à la question pourquoi il est important de traiter les questions sensibles à l'école. Bien que les avis soient partagés, la majorité des enseignants estime qu'il y a une "overdose de questions sensibles en dehors de l'école".

Que pensez-vous du fait de révéler votre opinion personnelle dans la salle de classe ?

Tableau N°9.

Question	Réponse
Je pense que l'opinion personnelle de l'enseignant	<i>ne doit pas être révélée</i>
Sur la préférence politique de l'enseignant	78%
sur les questions sensibles émotionnellement	46%
Sur une question actuelle politiquement sensible	45%
Sur une question historique qui est encore	44%

contestée / controversée	
--------------------------	--

Les réponses à la question sur la place de l'avis personnel de l'enseignant dans la classe sont assez surprenantes. Si la préférence politique de l'enseignant ne doit pas être révélée pour 78% des répondants, 46% pensent qu'il n'y a pas de place pour l'avis du professeur sur les questions émotionnellement sensibles et 45% sur les questions politiquement sensibles à l'heure actuelle. Cela signifie que plus de la moitié des enseignants trouvent une justification à la présence de l'opinion personnelle de l'enseignant en classe. Si l'enjeu de l'enseignement de questions sensibles est de passer des avis personnels et des émotions, freins principaux aux apprentissages et sources d'hostilité et de rejet des avis divergents, aux débats argumentés et dépassionnés, l'avis personnel de l'enseignant ne constitue-t-il un élément qui complique davantage l'enseignement de ces questions ?

Tableau №10.

Etes-vous d'accord avec les affirmations suivantes ?	Réponse : "absolument d'accord"
La vérité historique est toujours liée à une perspective	24%
Une interprétation peut être plus valable que l'autre	17%
Dans l'histoire, les faits parlent d'eux-mêmes et ne nécessitent pas d'interprétation	1%
La vérité historique est essentiellement une question d'opinion ou de préférence	1%

Les opinions et les préférences sont considérées comme incompatibles avec la vérité historique par 99% des enseignants, et seuls 46% considèrent que l'avis personnel de l'enseignant n'a pas de place en classe, comme l'a montré la question précédente, ce qui constitue un paradoxe.

De même, la grande majorité (99%) considèrent que les faits historiques ne parlent pas d'eux-mêmes et nécessitent une interprétation et 17% pensent que les interprétations ne sont pas égales en termes de validité. 24 % des répondants affirment le lien entre la vérité historique et une perspective. Une fois de plus, l'écart entre la perception des pratiques et les pratiques est révélé. Les opinions personnelles sont des obstacles pour la vérité historique, mais ne sont pas écartées des pratiques.

Les objectifs les plus importants à atteindre dans l'enseignement de l'histoire sont la capacité à critiquer les sources (81%) et la pensée critique en général (77%), suivis par l'acquisition de compétence de discussion et d'argumentation et l'intégration de valeurs démocratiques (67%),

l'acquisition de connaissances (60%), apprendre du passé (47%) devenir de meilleurs citoyens (40%). Il y a donc une convergence entre l'apprentissage des méthodes d'analyse critique des sources historiques, le développement de la pensée critique et d'argumentation et l'apport de la pensée pour devenir un citoyen éclairé acquis aux valeurs démocratiques.

Les objectifs qui n'ont qu'une importance réduite aux yeux des enseignants sont le patriotisme (6%), le développement de vertus morales (14%), le développement de l'identité personnelle et de l'identité nationale, ainsi que l'intérêt pour l'histoire (30%). Une situation paradoxale ressort une fois de plus. Sans qu'il y ait lien direct automatique, l'enseignement de l'histoire active la réflexion sur les questions qui sont des bases de la construction identitaire personnelle et nationale. Eviter de mentionner la construction identitaire comme objectif de l'enseignement relève-t-il de la volonté d'éviter les débats ouvertement identitaires ? Ou s'agit-il d'une stratégie d'évitement, de refus de reconnaître l'enseignement de l'histoire comme un élément formateur de l'identité¹⁵ ? Ce fait, est-il lié à la difficulté d'enseigner l'histoire empaillée de questions sensibles ?

Le constat le plus surprenant est le manque de volonté de transmettre la passion ou à défaut, l'intérêt pour l'histoire. Comment un enseignant qui a priori doit aimer sa matière, n'aspire pas à partager l'intérêt pour cette discipline ? Est-ce le résultat des conditions difficiles dans lesquelles les enseignants exercent leur profession ? Est-ce la lassitude face aux réactions des élèves lorsque l'enseignant est contesté avant même de pouvoir prendre la parole ? Le résultat est lié à une autre réponse surprenante à la question qui portait sur l'identification professionnelle : "Dans quelle mesure vous sentez-vous professeur d'histoire ?".

La réponse "J'enseigne seulement l'histoire" qui traduit le degré minimal d'identification avec la profession a recueilli 8% des réponses et rejoint le paradoxe de désintérêt vis-à-vis de la discipline et le désengagement professionnel.

Tableau N°12.

L'identité professionnelle des enseignants.

Question: Dans quelle mesure vous sentez-vous professeur d'histoire?	Réponse
J'enseigne seulement l'histoire	8 %
Je me sens principalement comme professeur d'histoire	31%
Je me sens professeur d'histoire et d'une autre discipline dans la même mesure	56%
Je me sens principalement comme enseignant d'une autre discipline	5%

15 NABLI, Bélig. *La république identitaire*, Paris: Editions du cerf, 2006.

Je ne me considère pas comme professeur d'histoire du tout	0 %
------------------------------------------------------------	-----

Le fait que 21% des enseignants ne souhaitent suivre aucune formation sur les questions sensibles complète l'analyse de la situation paradoxale : des enseignants conscients des difficultés d'enseigner les questions vives, mais ne considérant pas la formation comme une réponse appropriée. Ce refus relève-t-il de la lassitude ? Est-ce le manque de confiance dans la formation en tant que solution ? La préférence pour l'autoformation ? La certitude d'avoir tous les outils nécessaires pour traiter les questions sensibles ?

Si le fait religieux arrive en tête des sujets sensibles cités spontanément dans la première question (47%), seuls 5% des enseignants souhaitent une formation sur ces questions.

La formation la plus plébiscitée (10%) est liée au renouvellement des connaissances et réflexions épistémologiques des disciplines enseignées, les mises au point scientifiques sur les sujets sensibles.

4% voudraient être formés à la manière de répondre aux théories de complot, 3% veulent approfondir leurs connaissances sur l'immigration. Seuls 3% des répondants veulent apprendre davantage sur la gestion des aspects émotionnels de l'enseignement des questions sensibles, alors que la peur que "*la discussion avec les élèves pourrait devenir trop émotionnelle*" est énoncée comme un facteur d'évitement de questions sensibles par 64% des enseignants et les émotions sont citées à plusieurs reprises comme un véritable obstacle à l'apprentissage.

Le questionnaire a invité les enseignants à décrire une leçon sur les questions sensibles qui a été une réussite pédagogique. Parmi les sujets décrits par les enseignants figurent la colonisation/décolonisation/la guerre d'Algérie (30%), suivi par les conflits au Moyen Orient (23%) ; 16% ont décrit une leçon sur le génocide arménien, 14% ont parlé de l'immigration, et 4 % ont évoqué la religion.

Parmi les méthodes les plus utilisées figurent le travail sur les documents (27%), la discussion-argumentation (14%), le recours aux témoins et aux témoignages (20%), 11% évoquent les visites des sites historiques. L'usage de films est cité par 10% des enseignants, 6% des enseignants utilisent des tableaux comparatifs, cartes, chronologies, 3% organisent des travaux de groupe.

Parmi les répondants, les hommes et les femmes ont rempli dans une proportion comparable, le pourcentage de femmes est légèrement plus élevé.

Tableau №13.

Le sexe des répondants.

Les répondants	Pourcentage
Homme	46.2%
Femme	53.8%

Nous avons demandé l'expérience d'enseignement des répondants.

Tableau № 14. L'expérience d'enseignement des répondants.

Nombre d'années d'enseignement	Pourcentage
1-5 ans	6%
5-10 ans	8%
11-20 ans	17%
Plus de 20 ans	69%

Bien que nous ayons les réponses des enseignants débutants et des enseignants avec une importante expérience d'enseignement, la grande majorité des répondants sont ceux qui ont plus de 11 ans de carrière en tant qu'enseignants d'histoire

67% des enseignants ont laissé un commentaire sur le questionnaire, 45% ont souligné l'importance de mener des recherches sur les questions abordées dans le questionnaire. Certains commentaires méritent d'être publiés.

"Il me semble que certains élèves dans mon lycée privé ont un état d'esprit déplorable concernant le génocide et les questions sensibles. Je m'appuie sur des observations pendant des projections. Je n'ai pas pu faire remonter par 2 fois des propos extrêmement déplacés parce que la direction ne veut pas affronter des familles particulièrement irrespectueuses des enseignants. Je peux considérer que leurs propos en classe étaient irréfléchis mais je reste avisée sur leur jugement. Votre recherche ne propose peut-être pas de réflexion sur la radicalisation ou la formation du jugement en famille. Les lycéens montrent désormais un peu d'immaturité et des préjugés face à ces questions par défaut de raisonnement. Nous nous passionnons pour l'histoire mais malgré un très bon encadrement des IO et des IPR, il semble ponctuellement que nous soyons face à des familles qui sabotent la très belle mission qui est la nôtre."

" L'expérience est un précieux atout pour désamorcer certaines réactions d'élèves mais ne fait pas tout... Ce qui se passe à l'extérieur des établissements scolaire et sur internet rend notre tâche plus difficile. Cependant, les réactions d'élèves de lycée sont assez dépassionnées lorsqu'on leur explique la complexité des choses et que l'on brise leurs visions manichéennes ou leurs préjugés

La plupart des répondants sont des professeurs très expérimentés. L'objectif de libérer le débat de l'emprise des émotions est l'objectif premier pour pouvoir aborder les questions sensibles. "

"Les programmes très lourds ne permettent le plus souvent qu'un saupoudrage d'esprit critique, le risque est souvent de simplifier et caricaturer pour finir le programme. Ce n'est qu'un vernis"

Les questions sensibles sont de véritables " bombes à retardement"¹⁶ .

La question soulevée est très pertinente : y a-t-il les conditions propices pour enseigner les questions sensibles ? Les programmes et les enseignants surchargés, les enseignants sous la pression de la hiérarchie, des parents, de la société, démotivés, sans formation appropriée sur les questions sensibles peuvent-ils désamorcer les bombes ?

"Prendre la parole au sérieux avec tout l'humour nécessaire, construire patiemment des explications pour tout ce qui est lancé et toujours aller au bout des idées en apportant les indices et connaissances solides permettent de tout traiter avec n'importe quel public. C'est une œuvre passionnante."

Pour la première fois, l'humour est mentionné en marge du questionnaire. Former les enseignants aux subtilités du régime émotionnel¹⁷, à l'humour et autres méthodes et outils permettant de déconstruire les hostilités irrationnelles, basées sur les émotions serait une nécessité.

Les résultats de l'enquête dévoilent les difficultés auxquelles sont confrontées les enseignants pour enseigner les questions sensibles - manque de formation, manque de temps, différentes pressions auxquelles ils sont exposés - expliquent la faible prise en charge des questions socialement vives - "des bombes à retardement".

Conclusion.

Le questionnaire a permis d'identifier la complexité et l'éventail large des questions sensibles abordées en cours d'histoire : de la religion jusqu'aux aspects liés à la sexualité et reproduction (homosexualité, avortement...). Les réponses ont montré un écart entre la perception des pratiques et les pratiques elles-mêmes. La religion est identifiée spontanément par 47% les enseignants en tant que sujet sensible, par contre personne n'a cité les questions

16 KAUFMANN, Jean-Claude, *Identités, la bombe à retardement*. Paris : Textuel, 2004.

17 MACKIE, Diane, "Intergroup Emotion Theory". T.D. Nelson (Ed.) *Handbook of Prejudice, Stereotyping, and Discrimination*. New York: Psychology Press, 2009, p. 285-308.

liées à la religion comme objet d'une formation spécifique qui pourraient renforcer leurs pratiques d'enseignement et les armer contre les questions difficiles des élèves. 21% des répondants ne veulent suivre aucune formation sur les sujets sensibles, alors que tous les enseignants sont confrontés au traitement de ces questions, et la majorité se sentent dans une situation peu confortable, ce qui peut être lié au manque d'outil affinés, innovants, efficaces. 77% des enseignants contournent les sujets sensibles, la majorité des "bombes à retardement" ne sont donc pas désamorçées dans le cadre du système éducatif. L'effet de l'enseignement des questions socialement vives sur les questions d'éducation civique est spontanément souligné par les enseignants et, malgré la conscience du lien direct entre les questions sensibles et la socialisation politique de jeunes citoyens, les enseignants délaissent les questions sensibles.

Bibliographie.

ANDERSON, Benedict, *L'imaginaire national*, Paris, La Découverte, 1996.

AUDIGIEZ, François. TUTIAUX-GUILLON, Nicole. (dir.). *Compétences et contenus. Les curriculums en question*. Bruxelles : De Boeck, 2008.

BEN-AMOS, A. *Israël. La fabrique de l'identité nationale*. Paris : CNRS Editions, 2010.

DIEKOFF, Alain. (dir) *La constellation des appartenances*. Paris : Presses de la FNSP, 2004.

DUBAR, Claude, *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Armand Colin, 2004.

ERICSON, Eric. *Identity and Lifecyle*. New York : International Universities Press, 1959.

KAUFMANN, Jean-Claude. *Identités, la bombe à retardement*, Paris : Textuel, 2014.

LEGARDEZ Alain (dir.) *L'école à l'épreuve de l'actualité, enseigner les questions vives*. Issy-les-Moulineaux : ESF, 2006.

MACKIE, Diane, "Intergroup Emotion Theory". T.D. Nelson (Ed.) *Handbook of Prejudice, Stereotyping, and Discrimination*. New York: Psychology Press, 2009

NABLI, Bélich. *La république identitaire*, Paris: Editions du cerf, 2006.