

Luigi Cajani

Prof., Università, La Sapienza (Rome, Italie)

Pour un enseignement transculturel de l'histoire de l'humanité

L'enseignement de l'histoire dans une phase de transition

Depuis une dizaine d'années et partout dans le monde, l'enseignement de l'histoire est en crise. Le modèle ethnocentrique et identitaire, véritable instrument regni (?) forgé en Europe pendant le XIXe siècle et diffusé par la suite partout dans le monde, est de plus en plus contesté, en faveur d'un nouveau modèle qui doit avoir comme cadre de connaissance l'histoire de l'humanité et comme but pédagogique non plus la formation d'identités collectives, mais plutôt l'acquisition d'instruments d'analyse des sociétés humaines du passé et du présent.

C'est une crise qui s'élargit, bien que lentement et en suscitant de fortes résistances. Quelque succès (progres) a été néanmoins obtenu (fait). Cette crise a mûri sous l'impact de motivations historiographiques, philosophiques, sociales et culturelles. Motivations de nature différente, mais souvent liées entre elles (eux).

Sur le plan historiographique, il faut considérer le grand développement des recherches sur le monde vu comme un système, qui a eu lieu surtout aux Etats-Unis et qui a amené beaucoup d'historiens à porter leur attention sur les contextes globaux et sur les échanges entre les parties du monde. Après le travail pionnier *The Rise of the West*, publié par William H. McNeill, en 1963, on a eu une floraison d'études, qui ont introduit de nouveaux paradigmes et thèmes des recherches. Pour n'en citer que quelques uns, ceux de Leften L. Stavrianos, Fernand Braudel, Immanuel Wallerstein, Janet L. Abu-Loughod, André Gunder Frank, Alfred W. Crosby, Philip D. Curtin¹. En 1982 a été fondée la World History Association², lieu de rencontres et échanges scientifiques. L'importance acquise par ce domaine de recherche a été évidente en 2000 à l'occasion du XIXe Congrès international des sciences historiques, qui a consacré le premier de ses trois principaux thèmes à une réflexion sur la «Mondialisation de l'histoire: concepts et méthodologie»³.

Sur le plan philosophique, c'est le cosmopolitisme qui prend de nouveau de l'envergure, dans le contexte des débats sur la société globale⁴ et sur la

nature de l'identité individuelle et des identités collectives, et amène donc à envisager l'humanité entière comme sujet de l'histoire. Intéressantes sont dans ce sens les réflexions que l'on trouve dans un rapport sur l'éducation au XXI^e siècle, fait entre 1993 et 1996, à la demande de l'UNESCO par une commission présidée par Jacques Delors: «L'exigence d'une solidarité à l'échelle planétaire suppose que soient dépassées les tendances au repli identitaire, au profit d'une compréhension des autres fondée sur le respect de la diversité. La responsabilité de l'éducation à cet égard est à la fois essentielle et délicate, dans la mesure où la notion d'identité se prête à une double lecture: affirmer sa différence, retrouver les fondements de sa culture, renforcer la solidarité du groupe peuvent constituer pour l'individu une démarche positive et libératrice; mais, mal compris, ce type de revendication contribue également à rendre difficiles, voire impossibles, la rencontre et le dialogue avec l'autre.

«L'éducation doit, dès lors, s'attacher à la fois à rendre l'individu conscient de ses racines, afin qu'il puisse disposer de repères lui permettant de se situer dans le monde, et à lui apprendre le respect des autres cultures. Un certain nombre d'enseignements revêtent une importance fondamentale à cet égard. Celui de l'histoire, par exemple, a souvent servi à conforter les identités nationales en mettant en exergue les différences et en exaltant un sentiment de supériorité, essentiellement parce qu'il était conçu dans une perspective extrascientifique. [...] La connaissance des autres cultures conduit alors à une double prise de conscience: celle de la singularité de sa propre culture, mais aussi celle de l'existence d'un patrimoine commun à l'ensemble de l'humanité»⁵.

Deux autres motivations sont directement liées à l'expérience du monde de l'éducation. En premier lieu, la transformation en sens multiculturel de beaucoup de sociétés, qui est l'effet de migrations massives à l'échelle mondiale – un phénomène déjà établi et caractéristique aux Etats-Unis et au Canada – et qui touche désormais l'Europe aussi, bien qu'avec des temps et des dimensions très différents d'Etat à Etat. Le multiculturalisme a lancé un défi sur le plan social et donc aussi sur le plan éducatif, en posant le problème de la transformation de l'enseignement scolaire dans un sens interculturel, pour favoriser la compréhension réciproque entre immigrés et membres des sociétés d'accueil. Dans cette transformation l'histoire mondiale se voit attribuer un rôle majeur, parce qu'elle peut faire connaître le passé et donc le présent des cultures noneuropéennes et contribuer ainsi à éradiquer les préjugés liés à l'ignorance⁶.

En deuxième lieu, on remarque que les (mass) médias ont largement contribué à attirer l'attention générale de l'opinion publique sur le fait que toutes les questions politiques, économiques, sociales et écologiques actuelles ont une dimension mondiale, et cette attention pousse à interroger aussi le passé sur une dimension mondiale. L'école est donc appelée à répondre à cette nouvelle demande sociale de connaissance historique.

Il s'agit donc maintenant de réaliser une véritable révolution copernicienne de l'enseignement de l'histoire, qui élimine du récit historique toute approche ethnocentrique et soit capable de donner une vision globale, fondée sur des clés interprétatives universelles tant par rapport au temps que par rapport à l'espace.

L'enseignement de l'histoire mondiale: succès et déboires

Sur le plan théorique, dans les années 90, la Société internationale pour la didactique de l'Histoire a mis à l'ordre du jour de ses travaux l'enseignement de l'histoire mondiale, notamment grâce à Henri Moniot qui, en 1995, publia dans son bulletin l'article «Enseigner l'histoire mondiale?», une question à laquelle il donnait une première réponse positive⁷. La réflexion sur ce thème s'est développée pendant le congrès annuel de la Société en 1997⁸, et encore à l'occasion du XIXe Congrès international des sciences historiques d'Oslo en 2000. A cette dernière occasion, Moniot affirmait que dans le monde actuel «le cadre des nations et (est) sommairement celui d'une histoire humaine moulée sur un progrès tiré par l'Occident» qui a dominé la recherche et l'enseignement de l'histoire pendant les deux derniers siècles «n'est plus tenable»⁹, et il esquissait une structure curriculaire sur quatre niveaux: le niveau mondial, «niveau d'interrelations, d'interactions, d'intercommunication et d'intersubjectivités en marche»; le niveau intermédiaire, «de la taille d'aires continentales ou circummaritimes, d'aires de «civilisations» au sens braudélien»; le niveau national, qui prend son importance du fait qu'il est «le lieu de la vie culturelle et politique partagée la plus intense»; et, finalement, le niveau local en tant que lieu d'enjeux identitaires entre passé et présent¹⁰.

Sur le plan concret, cette révolution copernicienne de l'enseignement de l'histoire a été réalisée pour la première fois aux États-Unis au milieu des années 90, avec la publication des National Standards for World History. Ce fut une opération contestée par les conservateurs au nom du nationalisme et de l'exaltation du rôle historique des États-Unis, mais elle connut, néanmoins, un franc succès¹¹. Bien que les *National*

Standards for World History aient seulement une fonction d'orientation pour les curricula des Etats, qui restent autonomes en politique scolaire, ils ont plus en général une forte influence sur l'enseignement parce qu'ils inspirent les cours et les examens d'Advanced Placement, qui représentent la filière d'excellence de l'enseignement supérieur et sont unifiés au niveau fédéral¹². Le nombre de candidats à l'examen de World History est toujours croissant (20 955 en 2002, lors de la première édition, 34 286 en 2003 et 47 558 en 2004), ce qui montre un intérêt grandissant pour l'histoire mondiale. Un succès qui a engagé les universités et les écoles dans un intense travail de formation des enseignants¹³.

Peu après les Etats-Unis, l'histoire mondiale a fait son apparition sur la scène académique et scolaire italienne, victime cette fois d'une débâcle. La question a été posée dans la *Commissione*, que le ministre de l'Instruction publique, Tullio De Mauro (dans un gouvernement de centre-gauche), nomma en 2000 pour réaliser une réforme complète de l'école italienne, dans la structure comme dans les contenus et les pratiques d'enseignement. Le groupe qui travailla aux curricula d'histoire, de géographie et des sciences sociales pour l'école de base prépara un curriculum d'histoire mondiale: une première pour l'Ecole italienne¹⁴. Les réactions de la majorité des historiens italiens furent très négatives. On reprocha à cette ouverture à l'histoire mondiale (qui naturellement n'éliminait ni l'histoire européenne ni l'histoire italienne) un attentat à la constitution de l'identité collective nationale italienne. Très éloquent est à ce propos un curriculum alternatif rédigé à l'époque par Girolamo Arnaldi, Piero Bevilacqua, Massimo Firpo, Cosimo Damiano Fonseca, Nicola Tranfaglia et Giovanni Vitolo, intitulé *Progetto per l'insegnamento della storia nella scuola di base e quella superiore*, où l'on trouve l'affirmation – que je dirais tout à fait outrée – d'une supériorité italienne sur le reste du monde:

«Il s'agit de reconnaître [à l'histoire...] le statut de véritable structure fondamentale de l'école, aussi bien l'école de base que supérieure, quant à ses finalités de formation générale, surtout dans un pays comme l'Italie, où le fait que le christianisme et l'Église se soient greffés sur l'héritage du monde antique a garanti une continuité historique sans équivalent dans le monde»¹⁵.

Un italo-centrisme qui se greffait sur l'euro-centrisme:

«Velléitaire est... la prétention d'étendre l'étude de l'histoire à une dimension mondiale pour faire en sorte que l'histoire de l'Europe et celle des autres continents soient placées sur le même plan»¹⁶.

La traditionnelle fonction identitaire de l'enseignement de l'histoire était affirmée encore par un historien de gauche, Rosario Villari, dans le feu de cette polémique contre le curriculum d'histoire mondiale:

«L'étude de l'histoire coïncide avec l'exigence de connaître à fond l'identité de sa propre culture, de la nation et de la communauté civile à laquelle on appartient»¹⁷.

Malgré ces contestations, le ministre De Mauro confirma le curriculum d'histoire mondiale. Mais, tout de suite après, la victoire électorale de la coalition de centre-droit, dirigée par Silvio Berlusconi, le 13 mai 2001, marqua l'annulation de toute la réforme de l'école faite par le gouvernement de centregauche, avant qu'elle ne pût entrer en vigueur. Le nouveau ministre de l'Instruction fit élaborer une nouvelle réforme, toute différente. Le nouveau curriculum d'histoire¹⁸, en particulier, est axé sur les valeurs nationales, mêlées d'accents régionalistes et bien sûr avec une ouverture sur l'Europe et sur les valeurs chrétiennes¹⁹.

Le refus des historiens italiens, qui est politiquement transversal de gauche à droite, s'explique par le fait que dans leur grande majorité ils sont encore attachés à un modèle italo-centrique, ou dans le meilleur des cas eurocentrique, comme a remarqué l'historien Giuseppe Ricuperati, dans un commentaire sur cette polémique. Tout en avouant que ce curriculum est une «expérience intéressante et sérieuse»²⁰, il affirme que les historiens italiens le perçurent comme «une menace à l'identité de la discipline»²¹, parce que:

«... dans la recherche italienne non seulement manque une véritable tradition de World History, mais même une perspective historique «transnationale» n'est qu'un acquis tout récent»²².

Ethnocentrisme, vision identitaire de l'enseignement de l'histoire et retard historiographique se combinent donc – en différentes proportions selon les cas – autour du refus de l'enseignement de l'histoire mondiale. Un aperçu de la situation internationale nous montre que les dérives nationalistes, souvent mêlées au fondamentalisme religieux, sont toujours répandues, dans les Balkans, en Inde, au Pakistan, etc.²³ Mais en général, même dans des situations moins complexes et conflictuelles, il y a un affrontement entre deux conceptions de l'individu, de son rapport à la société dans laquelle il vit et du rôle de l'enseignement de l'histoire dans la structuration de ce rapport. D'une part, il y a la conception d'un individu autonome, qui définit et redéfinit, tout au long de sa vie et selon ses intérêts, les contextes sociaux d'action et de reconnaissance; d'autre part il y a la conception d'un individu membre d'une communauté

enracinée dans le passé, une communauté à laquelle il appartient – doit appartenir – par naissance, une communauté qui lui est enseignée, entre autres et d'abord à l'école par le biais de l'histoire. En d'autres mots: cosmopolitisme contre communautarisme.

Il est intéressant de signaler une autre expérience d'introduction de l'histoire mondiale dans l'enseignement, celle qui a été entamée en Allemagne, parce qu'elle représente une approche différente du changement. Le Georg-Eckert-Institut a proposé un projet, qui vise un dépassement graduel de l'approche eurocentrique par une approche multilatérale, c'est-à-dire en adoptant une démarche non seulement européenne mais multilatérale sur des thèmes qui dépassent évidemment les frontières européennes, tels que les rapports politiques et économiques entre l'Europe et le reste du monde après le XVe siècle²⁴. Il s'agit là d'une approche graduelle, on pourrait dire réformiste, différente de celle tentée en Italie, que l'on pourrait qualifier de révolutionnaire, où l'on met au premier plan un tableau mondial de l'histoire pour y insérer ensuite les histoires particulières. Si l'approche réformiste a l'éventuel avantage d'être plus facilement acceptée par une opinion publique eurocentrique dans le fond, elle présente toutefois un danger, celui de s'arrêter à mi-chemin. Partir de l'Europe pour insister ensuite sur les relations avec les autres parties du monde, en intégrant aussi leurs perspectives pour une meilleure connaissance des sociétés non européennes, peut bien satisfaire un désir d'inter-culture, mais sur le plan de la connaissance historique, le point de vue eurocentrique reste toujours le point de vue privilégié, justement parce qu'il demeure le point de départ. On aboutirait ainsi à un changement plutôt quantitatif que qualitatif: du reste du monde on parlera certes un peu plus qu'auparavant, mais toujours et seulement au moment et dans la mesure où il entre en contact avec l'Europe. On voit à l'horizon cette vision traditionnelle d'une «histoire mondiale de l'Européité», théorisée par Ernst Troeltsch, exemple de philosophe de l'histoire eurocentrique, qui était convaincu que «l'«humanité» n'existe pas comme sujet historique unitaire» et que «les contextes extra-européens manquent d'auto conscience historique et de connaissance critique du passé, et que seul l'esprit européen en a éprouvé le besoin»²⁵.

En dressant un bilan de ces expériences d'introduction de l'histoire mondiale dans les systèmes scolaires de quelques pays, on peut remarquer que la nature même de cet enjeu demande que l'on passe à une coordination globale des efforts et des débats des historiens pour aller au-delà des contextes particuliers et créer un langage commun, un schéma de

curriculum d'histoire mondiale qui fasse référence aux acquis de la recherche et qui puisse servir comme point de repère dans les différents contextes nationaux, tout en sauvegardant leurs exigences éducatives particulières. Un schéma de curriculum qui doit être transculturel, c'est-à-dire qui est capable d'aller au-delà des points de vue ethnocentriques, en partant d'un point de vue général, supérieur, «une vision de la Lune», selon une efficace métaphore de Leften Stavrianos²⁶.

Le schéma de curriculum que je vais montrer se veut une contribution à ce débat.

Pour un curriculum transculturel d'histoire mondiale

Un curriculum d'histoire mondiale doit être structuré sur deux niveaux, afin de répondre en même temps aux exigences d'unité sur le plan scientifique et aux exigences de flexibilité sur le plan didactique, en premier lieu pour pouvoir s'adapter aux différents contextes étatiques et culturels.

Le premier niveau, ou parcours de base, commun à tous les établissements scolaires, est constitué par un récit conceptuellement homogène, qui suit l'histoire de l'humanité depuis le début, qui n'ignore jamais aucune partie du monde et qui est organisé par des catégories interprétatives valables en tout temps et tout lieu.

Ce parcours de base donne sens et cohérence aux modules d'approfondissement qui s'insèrent dans ce premier niveau et en constituent le deuxième niveau. Ils seront choisis selon les exigences culturelles et didactiques de chaque école.

Examinons d'abord le parcours de base.

Pour accomplir ses fonctions didactiques, il doit être clairement structuré selon une triple continuité: conceptuelle, temporelle et spatiale.

Le plan conceptuel est axé sur les sociétés humaines suivant deux fils rouges: leur évolution interne et leurs interactions. Pour le premier thème, on considérera que toutes les sociétés peuvent être analysées et comparées entre elles en observant dans sa complexité l'ensemble des quatre aspects fondamentaux, qui toutes les caractérisent, des sociétés paléolithiques aux sociétés industrielles avancées:

1. le rapport à l'environnement, c'est-à-dire le processus dont les êtres humains tirent les ressources dont ils ont besoin: nourriture, matières premières, énergie, etc.;

2. les formes d'organisation politique et sociale, c'est-à-dire les modes de gouvernance des sociétés par le biais de la division du travail, l'exercice des pouvoirs et les rapports entre genres;

3. la culture, c'est-à-dire les expressions artistiques, religieuses, littéraires, musicales;

4. la géopolitique, c'est-à-dire les interactions – pacifique ou conflictuelle, avec le commerce ou les guerres – entre les différentes sociétés pour le contrôle des ressources de l'environnement.

Ce dernier point, la géopolitique, est le départ du second fil rouge qui traverse l'histoire mondiale, c'est-à-dire la dynamique des interactions entre les différentes sociétés; donc, les systèmes des échanges, qui par leur intensification progressive bien qu'irrégulière, avec un tournant majeur avec la découverte de l'Amérique par Colomb, ont amené jusqu'à la phase présente de la globalisation.

Passons à la continuité temporelle: la garder signifie étudier toutes ces sociétés et leurs interactions en suivant l'ordre chronologique, du passé vers le présent, parce que la chronologie est un élément fondamental de l'interprétation historique.

Continuité spatiale – enfin – signifie qu'aucune partie du monde ne doit jamais être absente, quel que soit le moment historiquement significatif choisi, comme une tâche blanche sans informations sur les sociétés qui y vivent.

Le parcours de base doit être structuré non seulement sur cette triple continuité, mais aussi selon une périodisation.

La définition d'une périodisation à échelle mondiale se heurte à une difficulté due au fait que plusieurs parties de la planète sont restées pendant longtemps presque ou totalement isolées entre elles et donc n'offrent pas de repères chronologiques communs, à la différence de ce qui arrive dans le cas d'une histoire politique traditionnelle. Ici, j'ai adopté le choix d'identifier en premier les grands changements dans le rapport entre l'homme et l'environnement à l'échelle mondiale: la révolution néolithique et la révolution industrielle, qui partagent l'histoire mondiale en trois grandes époques:

1. l'époque des chasseurs et récolteurs, qui prélevaient directement les ressources produites par l'environnement et avaient une technologie lithique;

2. l'époque des agriculteurs et des éleveurs, pendant laquelle les êtres humains ont commencé à produire leurs ressources alimentaires en intervenant sur les processus productifs naturels du monde végétal (agriculture) et animal (élevage) et ont commencé à développer une technologie (céramique, métaux, machines, énergie) qui a évolué à une vitesse plus grande qu'auparavant;

3. l'époque de l'industrialisation, quand les êtres humains ont énormément accéléré le développement technologique, de la mécanique à l'électronique, ont augmenté énormément la disponibilité d'énergie, en passant des combustibles fossiles au nucléaire et ont réalisé un bond substantiel dans la production de nourriture: ainsi, ils ont profondément modifié leur rapport précédent avec l'environnement.

Les premières manifestations de ces deux révolutions, bien que limitées dans l'espace, peuvent être considérées avec raison comme deux tournants au niveau mondial, non seulement par leurs conséquences qualitatives, mais aussi sur le plan quantitatif, parce qu'elles se sont assez vite répandues, plus qu'à l'époque précédente. Pour cette raison, je privilégie toujours la définition de révolution plutôt que celle de processus, défendue par d'autres historiens.

À ces deux grands tournants de périodisation du rapport entre les êtres humains et l'environnement s'ajoute un autre tournant majeur qui concerne le deuxième fil rouge de l'histoire mondiale, celui des échanges, instrument d'unification de l'Oecuménie: la découverte de l'Amérique par Christophe Colomb.

Cette périodisation générale se combine avec une autre, plus particulière, qui fait attention aux sociétés, à leur évolution interne et à leur rapports mutuels. Le résultat final est un découpage en neuf grandes époques historiques (voir table 1), auxquelles une dixième est ajoutée, qui concerne le futur proche. Cette dernière représente l'accomplissement de la réflexion sur le passé et le présent historique, dont on tire les catégories pour la prévision futurologique, et correspond aussi à une conception de la conscience historique individuelle comme synthèse de l'expérience des trois dimensions temporelles²⁷.

Cette périodisation doit servir de première grande grille conceptuelle, avec laquelle les élèves doivent pouvoir s'orienter dans l'histoire.

La première époque (*Le processus d'hominisation et le Paléolithique*) embrasse le processus d'hominisation et la longue aventure paléolithique de *Homo sapiens sapiens*. Cette époque est marquée sur le plan technologique par l'introduction de l'usage du feu²⁸ et l'évolution des premiers outils lithiques. Bien que cette époque soit très longue, très complexe et fort différenciée, avec une présence de plusieurs espèces d'hominoïdes, je crois qu'on a raison de la traiter didactiquement comme un ensemble, soit pour mettre évidence la continuité du processus d'hominisation, soit pour souligner que dans cette phase, qui précède la révolution néolithique, tous les hominoïdes ont partagé le même rapport

avec l'environnement, un rapport de prélèvement direct avec la chasse et la cueillette.

Sur le plan didactique, cette première époque est importante aussi parce qu'elle présente le premier phénomène à échelle mondiale, le peuplement de la Terre par *Homo sapiens sapiens*, jusqu'à l'Amérique, grâce aussi aux ponts intercontinentaux créés par la dernière grande glaciation. La fin de cette glaciation marque aussi l'isolement du continent américain du reste des terres émergées et la rupture de l'Oecuménie pendant des millénaires.

Un élément central dans le traitement de cette époque est le grand changement climatique, ce qui introduit efficacement la question de l'histoire du climat, qui reste aussi pour les époques suivantes un élément-clé du rapport entre l'homme et l'environnement.

Il y a deux autres thèmes de grande importance, connectés entre eux et très efficaces sur le plan didactique, qui ressortent pendant cette phase, en étroite relation avec les migrations: l'évolution génétique des populations de *Homo sapiens sapiens* et l'origine et l'évolution des langues.

La deuxième époque tire son nom de la révolution néolithique. L'arc temporel choisi, du IXe au IVe millénaire avant J.-C., sert à mettre en relief les différents moments et les différentes étapes du commencement et du développement de cette révolution en plusieurs endroits de la planète: avec l'agriculture, sèche et irriguée, dans le Croissant fertile, dans la vallée du Nil, dans la vallée de l'Inde, dans la vallée du Huang He, dans l'Asie du Sud-est, en Amérique centrale et dans les Andes; et avec le nomadisme pastoral dans les steppes d'Asie centrale et dans la péninsule arabique.

Ces deux premières époques sont en général négligées dans l'enseignement de l'histoire: elles sont considérées comme un prologue (donc une «préhistoire»!) sur lequel on ne s'arrête que brièvement, avant de passer à l'histoire «véritable», celle qui commence avec l'écriture. Il s'agit là d'une erreur conceptuelle très grave, liée à la dualité «civilisation-barbarie», à l'idée qu'il y a des «peuples avec histoire» et d'autres «peuples sans histoire», formulée en Europe au XIXe siècle. Bien au contraire, ce sont justement ces époques qui doivent être l'objet d'une grande attention dans l'enseignement scolaire, parce qu'elles permettent d'apprendre ces catégories interprétatives des sociétés, que l'on utilisera constamment par la suite et qui fondent une vision unitaire – dans le temps et dans l'espace – de l'histoire de l'humanité.

Pendant la troisième époque (*Des cités aux empires*), l'accent est mis sur un aspect particulier des suites de la révolution néolithique, c'est-à-dire le développement des sociétés sédentaires à travers des formes d'établissement de plus en plus complexes, des villages jusqu'aux villes, jusqu'à la constitution d'Etats et d'empires. Il s'agit donc de la révolution urbaine, conceptualisée par Vere Gordon Childe²⁹. Naturellement, cette focalisation ne saurait faire oublier les nomades en Eurasie et leurs rapports – d'échange et de conflit – avec les sociétés sédentaires, qui jouent un rôle très important aussi dans la quatrième époque (*Crise et restructuration des empires*). Ces deux époques, à vrai dire, partagent beaucoup de traits, et on pourrait aussi les considérer comme une seule époque, dans laquelle on suit l'évolution des sociétés après la révolution néolithique jusqu'à la découverte de l'Amérique, qui ouvre une phase accélérée d'échanges planétaires. La coupure autour du Ve siècle est significative pour l'Eurasie et pour l'Afrique méditerranéenne où l'on voit la crise générale et presque contemporaine des empires qui avaient été l'aboutissement du processus d'urbanisation. Une crise qui représente aussi un des moments les plus forts de l'affrontement entre nomades et sédentaires dans cette partie du monde. En Afrique subsaharienne et en Amérique, par contre, le processus d'urbanisation ne s'est pas produit en contemporanéité avec l'Eurasie et l'Afrique méditerranéenne, mais plus tard et avec des rythmes et des formes très différents. Il semble opportun, tout en gardant cette scansion chronologique, d'établir ici une segmentation horizontale qui marque l'autonomie du continent américain et de l'Afrique subsaharienne. Un élément important qui ressort de cette comparaison est la différence de rythme de développement dans ces trois grandes aires du monde après la révolution néolithique, ce qui explique le décalage technologique, économique et démographique qui jouera un rôle fondamental au moment où l'expansion européenne les mettra violemment les unes en face des autres.

Le titre de la cinquième époque (*L'expansion de l'Europe dans le monde et le début de la globalisation*) veut souligner les effets de la découverte de l'Amérique par Colomb, comme moment initial d'une expansion européenne plus générale, qui a marqué les siècles suivants, et en même temps comme commencement du processus de globalisation. Avec cette découverte se recompose la fracture de l'Oecuménie provoquée par la fin de la dernière grande glaciation et commence un échange d'êtres humains, plantes, animaux, agents pathogènes de dimension planétaire, qui débouche dans ce processus de globalisation

économique et géopolitique qui donne naissance au monde actuel.

Ce grand changement planétaire dans les interconnexions entre les sociétés est suivi par un autre changement dans le rapport entre l'homme et l'environnement: la révolution industrielle, qui donne le titre à la sixième époque. Dans ce contexte, on traitera aussi trois autres révolutions, connectées entre elles par plusieurs points: la révolution démographique, la révolution agricole et la révolution politique, avec la fin de l'Ancien Régime en Europe et, plus tard, des structures politiques traditionnelles hors d'Europe, sous l'impact du colonialisme européen. La combinaison de ces quatre révolutions a eu un impact planétaire, parce qu'elle a changé complètement et irréversiblement le contexte précédent.

Définies ainsi les coordonnées surtout économiques et démographiques de cette deuxième grande transformation, les deux époques qui suivent sont définies par une attention à l'évolution des rapports politiques internationaux. On remarquera ici l'attention particulière à l'histoire récente, un choix didactique courant, qui vise à donner au futur citoyen des informations plus détaillées sur le monde dans lequel il va agir.

La septième époque (*De l'Impérialisme aux guerres mondiales*) envisage comme une seule phase l'affirmation des Etats européens dans le contrôle du monde par le colonialisme et les deux guerres mondiales, qui représentent l'apogée et la fin des conflits européens pour l'hégémonie et des projets japonais d'hégémonie en Extrême-Orient. L'échec de ces deux tentatives amena l'émergence de l'URSS et des USA comme superpuissances. Le bipolarisme est ainsi la clé de lecture de la huitième époque (*Le monde divisé en deux blocs*), qui s'achève avec la chute du Mur de Berlin.

L'avant-dernière époque concerne l'histoire du temps présent, qui commence avec ce 1989 qui a marqué la plus importante rupture géopolitique après la fin de la Seconde Guerre mondiale et a inauguré une nouvelle phase, encore en cours aujourd'hui et dont les caractéristiques sont encore difficiles d'établir.

La dernière époque est le futur proche et concerne les possibles développements dans tous les domaines qui ont fait l'objet de l'étude de l'histoire jusqu'au présent: le rapport de l'homme avec l'environnement, les structures sociales, la science et la technologie, la démographie, les échanges et les conflits, vus dans leur dimension mondiale.

Examinons maintenant l'articulation didactique de ce curriculum entre le parcours de base et le niveau des approfondissements. Ce deuxième

niveau a pour double but de développer certains aspects du parcours de base, soit des sociétés, soit des thèmes transversaux et de longue durée, et d'accorder le curriculum avec la réalité sociale et culturelle de chaque école, en tenant compte du contexte spatial (local, étatique, macrorégional) où elle se trouve. En effet, l'enseignement de l'histoire doit fournir, à l'intérieur d'un tableau mondial de connaissances indispensables, d'autres connaissances plus détaillées sur le contexte où vivent les élèves, de façon qu'ils puissent en reconnaître critiqueusement les traits historiques: société, pouvoir politique, beaux-arts, environnement, etc.

Pour donner un exemple, les grandes lignes de l'histoire de l'Empire Romain, de l'expansion de l'Islam, de l'Empire des Incas ou de la restauration Meiji ne peuvent être ignorées par aucun curriculum d'histoire nulle part dans le monde mais en même temps, ces thèmes auront un degré d'approfondissement assez différent dans une école de Rome, de Rabat, de Lima ou de Tokyo.

Les deux niveaux du curriculum doivent donc être articulés en combinant les différentes échelles spatiales de l'histoire selon un ordre qui part de l'échelle mondiale et qui passe à des horizons de plus en plus restreints: les grandes aires régionales, les états, la dimension locale. On doit remarquer ici que dans certains systèmes scolaires, comme aux États Unis, il y a deux curricula parallèles et séparés d'histoire, un pour l'histoire nationale et l'autre pour l'histoire des autres pays, tandis que dans d'autres systèmes, comme en Italie, ces deux histoires sont intégrées dans un seul curriculum. Ces deux modèles influencent l'organisation technique du curriculum d'histoire, mais non sa substance, pourvu que dans le premier modèle d'histoire mondiale précède celui de l'histoire nationale, qui se pose comme un élément de deuxième niveau.

Les approfondissements, qui forment le deuxième niveau, sont le lieu privilégié, quoique non exclusif, d'une didactique active, variablement calibrée selon l'âge des élèves, sous forme de laboratoire historique, qui développe l'approche critique des élèves par le contact avec les procédures de la recherche historique et avec l'historiographie. Ces approfondissements, à la différence du parcours de base, doivent avoir un caractère modulaire, c'est-à-dire, être interchangeables, et doivent être choisis de façon à combiner les aspects opérationnels (travail avec sources textuelles, audiovisuelles, iconographiques, statistiques ou avec des textes historiographiques) avec les aspects thématiques, purement historiques ou interdisciplinaires. De cette manière, il sera

possible d'établir le dialogue entre le parcours de base et les modules d'approfondissement. On peut, par exemple, traiter en détail des sociétés déjà abordées dans le parcours de base, comme l'Empire romain ou la Chine des Ming, ou développer des thèmes de longue durée: démographie, institutions, religions, famille, guerres, beaux arts...

Quelques remarques, pour finir, concernant l'outillage didactique et la programmation interdisciplinaire.

Concernant l'outillage, un rôle majeur est joué par la cartographie historique, qui combine très efficacement l'idée de la continuité spatiale avec celle de la continuité temporelle. La cartographie historique est un outil très puissant pour la rhétorique même de l'image³⁰, qui est facilement reçue de façon moins critique qu'un texte. On a déjà établi les effets cachés d'une cartographie historique, qui se concentre seulement sur certaines parties du monde, en ignorant le reste: ce qui se passe normalement, parce que l'ethnocentrisme des manuels d'histoire se reflète aussi dans leur cartographie et dans les atlas historiques³¹. La dimension mondiale de l'histoire doit donc être ancrée dans l'esprit des élèves par des planisphères dès le début de l'étude de l'histoire et constamment reprise et gardée par la suite. Le planisphère doit toujours être un point de référence de tout événement étudié, non seulement pour représenter des phénomènes à l'échelle mondiale, mais aussi comme contexte, dans lequel insérer les cartes partielles des approfondissements. Dans le parcours de base, une série de planisphères thématiques doit synthétiser l'état du monde dans les moments les plus significatifs par rapport aux coordonnées indiquées, en mettant en lumière les changements et les permanences. Par exemple, un planisphère dédié au rapport entre l'homme et l'environnement pendant la révolution néolithique montrera la diffusion de l'agriculture et le développement du nomadisme pastoral, mais aussi la permanence des sociétés de chasse et cueillette. Un autre planisphère dédié au développement des Etats pendant la troisième époque (*Des cités aux empires*) montrera leur localisation, mais mettra aussi en relief les autres formes de contrôle du territoire présentes ailleurs.

En partant de ces planisphères thématiques, on développera des cartes partielles, aussi bien dans le parcours de base que dans les modules d'approfondissement: par exemple, dans le contexte de la troisième époque, on se concentrera sur le Proche-Orient, l'Egypte, les steppes d'Asie centrale, la Grèce classique, l'ancienne Rome et son empire, l'Inde Maurya, l'unification de la Chine, les royaumes de Kush et Méroé en Afrique, la migration bantoue et, en Amérique, la culture Adena, les

Table 1. Curriculum de base d'histoire de l'humanité

	Epoque	Chronologie
1	Le processus d'hominisation et le Paléolithique	Jusqu'au IX ^e millénaire avant J.-C.
2	La Révolution néolithique	IX–IV ^e millénaires avant J.-C.
3	Des cités aux empires	IV ^e millénaire avant J.-C. – V ^e siècle après J.-C.
4	Crises et restructuration des empires	V ^e – XV ^e siècles
5	L'expansion de l'Europe dans le monde et le début de la globalisation	XV ^e – moitié du XVIII ^e siècle
6	La Révolution industrielle	Moitié du XVIII ^e – moitié du XIX ^e siècles
7	De l'Impérialisme aux guerres mondiales	Moitié du XIX ^e siècle – 1945
8	Le monde divisé en deux blocs	1945–1989
9	L'histoire du temps présent	1989 – aujourd'hui
10	Perspectives du futur	

Olmèques, les Maya préclassiques, les sociétés Moche et Nazca, et Chavín; et, enfin, la première phase de la colonisation des îles du Pacifique. Dans le contexte de la quatrième époque, on suivra l'évolution des événements dans ces régions, toujours par le moyen de planisphères thématiques, mais on se concentrera aussi sur le Japon, le Royaume Khmer et le monde arabe.

La combinaison des planisphères thématiques et des cartes partielles connectées aux premiers devient ainsi un outil pour lier le premier et le deuxième niveaux du curriculum.

L'usage constant de la cartographie historique suggère immédiatement une programmation interdisciplinaire avec la géographie, qui permet aussi de jouer le rapport passé-présent, très efficace sur le plan didactique.

Une autre hypothèse interdisciplinaire très riche d'opportunités combine histoire et beaux arts. Ces derniers sont normalement vus sous

un angle ethnocentrique: dans les écoles d'Europe, seules les sociétés européennes semblent avoir eu une architecture, une sculpture, une peinture. Par contre, les beaux arts représentent une constante de toutes les sociétés humaines depuis le paléolithique. Et, comme on l'a déjà dit, il est impossible de décrire une société quelconque sans considérer sa dimension culturelle, dont les beaux arts sont une partie fondamentale. Donc déjà le curriculum d'histoire doit constamment faire place à l'esthétique figurative des sociétés, qu'un travail interdisciplinaire entre histoire et histoire de l'art permet ensuite d'approfondir. Parmi les ressources didactiques utiles à cet égard, il est à signaler le catalogue du Patrimoine de l'Humanité, établi par l'Unesco.

Notes

¹ Un panorama historiographique complet est esquissé par Patrick Manning, *Navigating World History. Historians Create a Global Past*, New York, Palgrave Macmillan, 2003.

² Cette association publie depuis 1990 le *Journal of World History*.

³ Voir Patrick Karl O'Brien, Introduction à la première séance, sous l'intitulé *Une histoire universelle est-elle possible?* dans *Proceedings 19th International Congress of Historical Sciences – Actes XIXe Congrès International des Sciences Historiques*, Oslo, University of Oslo – Université d'Oslo, 2000, p. 3-18, suivie des résumés des interventions, *ivi*, p. 19-27; et encore Jerry H. Bentley, Introduction à la deuxième séance, sous l'intitulé *Les rencontres culturelles entre les continents à travers l'histoire*, *ivi*, p. 29-45, suivie des résumés des interventions, *ivi*, p. 46-52.

⁴ Voir par exemple Ulrich Beck, *Der kosmopolitische Blick oder: Krieg ist Frieden*, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 2004.

⁵ Jacques Delors, *L'Education. Un trésor est caché dedans*, éditions de l'Unesco, 1996, p. 48.

⁶ Antonio Brusa, Anna Brusa, Marco Cecalupo, *La terra abitata dagli uomini*, Bari, Progedit, 2000.

⁷ In *International Society for History Didactics, Informations – Mitteilungen – Communications*, vol. 16, (1995), n. 2, p. 93-98.

⁸ Le titre du colloque était: «Historisch-politisches Bewußtsein in einer globalisierten Gesellschaft. Von der Lokalgeschichte zur Weltgeschichte». Les communications sont publiées dans *International Society for History Didactics, Informations – Mitteilungen – Communications*, vol. 19 (1998), n° 1.

⁹ Henri Moniot, *De l'histoire locale à l'histoire mondiale: Le renouvellement de l'enseignement de l'histoire par la pluralité résolue de ses horizons*, dans *Historical Consciousness and History Teaching in a Globalizing Society. Geschichtsbewusstsein und Geschichtsunterricht in einer sich globalisierenden Gesellschaft*, edited by Karl Pellens together with Göran Behre, Elisabeth

Erdmann, Frank Meier and Susanne Popp, Frankfurt am Main – Berlin – Bern – Bruxelles – New York – Oxford – Wien, Peter Lang, 2001, p. 121-129, p. 124 pour la citation.

¹⁰ *Ibid.*, p. 124-126.

¹¹ Voir Gary B. Nash, Charlotte Crabtree, Ross E. Dunn, *History on Trial. Culture Wars and the Teaching of the Past*, Alfred A. Knopp, New York, 1999.

¹² Sur ce programme voir Access to Excellence. *A Report of the Commission on the Future of the Advanced Placement Program*, The College Board, s. l., 2001.

¹³ Patricia Lopes Don, «Establishing World History as a Teaching Field: Comments from the Field», in *The History Teacher*, vol. 36, n° 4 (August 2003), p. 505-525.

¹⁴ Luigi Cajani, «Combat pour l'histoire mondiale: un projet pour l'école italienne», dans *Cartable de Clio*, n° 2, 2002, p. 97-113.

¹⁵ Le texte de ce Progetto... a été publié dans la revue *Lineatempo*, 2001, n° 1, p. 106-112, p. 106 pour la citation.

¹⁶ *Ibid.*, p.108.

¹⁷ Paolo Conti, «Villari: caro ministro, ecco perché la tua riforma è sbagliata», dans *Corriere della Sera*, 13.2. 2001.

¹⁸ Decreto legislativo 19 febbraio 2004, n° 59, «Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione, a norma dell'articolo 1 della legge 28 marzo 2003», n° 53, dans *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana*, 2/3/2004.

¹⁹ Luigi Cajani, «L'insegnamento della storia in mezzo al guado: alcune puntualizzazioni sul dibattito italiano attuale», dans *Società e Storia*, fasc. 103, 2004, p. 137-143.

²⁰ Giuseppe Ricuperati, «A proposito di «Whose History?», e di uso pubblico della storia. Lo scontro sui piani di studio negli Stati Uniti (e in Italia)», dans *Rivista storica italiana*, CXV (2003), p. 771 et suiv.

²¹ *Ibid.*, p. 772.

²² *Ibid.*, note 128.

²³ Marc Ferro, *Comment on raconte l'histoire aux enfants à travers le monde entier*, Paris, Payot, 1986 (1981), et plus récemment Giuliano Procacci, *Carte d'identità. Revisionismi, nazionalismi e fondamentalismi nei manuali di storia*, Roma, Carocci, 2005.

²⁴ Matthias Middel, Susanne Popp, Hanna Schissler, «Weltgeschichte in deutschen Geschichtsunterricht. Argumente und Thesen», in *Internationale Schulbuchforschung – International Textbook Research*, XXV (2003), n° 1-2, p. 149-154.

²⁵ Ernst Troeltsch, *Lo storicismo e i suoi problemi*, III, Napoli, Guida editori, 1993, p. 26, 24 et 27 (ed. or. *Der Historismus und seine Probleme*, Tübingen, Mohr, 1922).

²⁶ Cité par Gilbert Allardyce, «Toward World History: American Historians and the Coming of the World History Course», dans *Journal of World History*, 1/1 (1990), p. 23-76, ici p. 40.

²⁷ Poette vision de la conscience historique, voir la synthèse de Karl-Ernst Jeismann, *Geschichtsbewusstsein – Theorie*, dans *Handbuch der Geschichtsdidaktik*, herausgegeben Klaus Bergmann, Klaus Fröhlich, Annette Kuhn, Jörn Rüsen, Gerhard Schneider, Seelze-Velber, Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung, 1997, p. 42-44.

²⁸ Pour une mise à point critique de la question, voir Steven r. James, «Hominid Use of Fire in the Lower and Middle Pleistocene: A Review of the Evidence», dans *Current Anthropology*, vol. 30, n° 1, February 1989, p. 1-26.

²⁹ Vere Gordon Childe, «The Urban Revolution», dans *Town Planning Review*, 21 (April 1950), p. 1-17.

³⁰ Antonio Brusa, «Histoire-récit, histoire-image: les déplacements de la rhétorique. Les cartes et les mythes fondateurs», dans *Internationale Schulbuchforschung – International Textbook Research*, XIX (1997), n° 4, p. 399-412.

³¹ Detlef Mittag, «Schulgeschichtsatlanten – eine Quelle ethnozentrischer Selbstbilder?», dans *Internationale Schulbuchforschung – International Textbook Research*, XXI (1999), n° 3, p. 217-234.

Луиджи Кайани

проф., Университет «Ла сапьенца»,
сопредседатель Международного Общества
Дидактики Истории (Рим, Италия)

К созданию учебников, отображающих межкультурную историю народов мира

Первая часть доклада посвящена современным дискуссиям относительно межкультурного взаимодействия, т.е. перехода элементов одной культуры в другую. Кроме того, рассматривается взаимосвязь между преподаванием истории как предмета и развитием личности учащегося. По мнению автора, главная мысль заключается в том, что в современном мире, где растет скорость общения между представителями разных народов, общество той или иной страны становится все менее постоянным и однородным по своему этническому составу. Следовательно, индивидуальная личность также меняется в сравнении с традиционными культурными представлениями о ней, что явилось вызовом не только традиционным культурам, но и самой практике межкультурного взаимодействия, и, прежде всего, в сфере образования.

Такая социальная и культурная трансформация особенно влияет на преподавание истории, которое, начиная с середины девятнадцатого века, традиционно использовалось в целях формирования и укрепления коллективной национальной принадлежности – в своих учебниках авторы подчеркивали историю народа. Однако, примерно 30 лет назад, с новым развитием в исследовании мировой истории, такой этноцентричный подход к освещению истории стал оспариваться. Революция в научном мире сходит с новыми взглядами на обучение, основанными на космополитизме и критическом подходе к преподаванию истории. Во второй части доклада автор объясняет, что он имеет в виду под межкультурным видением преподавания истории, подразумевая подход, который выходит далеко за пределы всех концепций, основанных на какой-либо одной, определенной культуре, и формирует общий взгляд на историю человечества. В заключение приводится анализ того, как история отображается в современных учебниках.