

L'éducation et la construction nationale dans l'Afrique du Sud des années 1990

Comment réformer l'enseignement de l'histoire pour l'après-apartheid

Les enjeux du débat

SI une vaste réforme de l'éducation en Afrique du Sud dans les années 90 est, à la quasi-unanimité, jugée nécessaire, les avis divergent énormément lorsqu'il s'agit d'en préciser le sens, compte tenu de l'évolution politique actuelle. Ainsi Nelson Mandela a réclamé une répartition des dépenses d'éducation égale pour tous les groupes raciaux, afin d'amener les Noirs au niveau des Blancs (1). Cela suppose de définir une politique et des objectifs adaptés et de porter un regard critique sur leur mode d'élaboration. Cela implique aussi de ne pas perdre de vue, en cours de route, les objectifs politiques qu'on s'est choisis.

Des délégations de haut niveau, composées de spécialistes de l'enseignement, d'hommes politiques, de syndicalistes et d'organisations ecclésiastiques ont exigé une réforme de l'enseignement. Depuis le début de 1991, cette exigence a pris un certain caractère d'urgence. Le professeur Jakes Gerwel, recteur de l'université du *Western Cape*, rédigea un mémorandum, remis fin janvier au président De Klerk qu'il « pressait de supprimer, sans attendre, la ségrégation dans le système d'éducation et de créer un ministère unique de l'éducation ». Des dispositions furent prises pour qu'une délégation de haut niveau rencontre F.W. De Klerk en février (2).

Ces préparatifs aboutirent le 25 février à une rencontre entre le gouvernement et l'ANC, au cours de laquelle un large accord se dégagea quant à la nécessité de traiter ces questions, mais les détails des discussions ne furent pas rendus publics (3). La première réunion du Groupe de travail mixte (JWG), qui fut formé à cette occasion, aurait eu lieu le 9 mars (4).

En outre, de nombreux signes indiquent que l'État lui-même a pris des initiatives en ce sens. Le chef de l'État a affirmé le 1^{er} février 1991, au cours de son discours prononcé à l'occasion de l'ouverture de la session parlementaire, que :

« Le gouvernement a parfaitement conscience que l'éducation est confrontée à des problèmes ; ceux-ci l'inquiètent extrêmement et il reconnaît que la réforme de l'éducation est cruciale... L'actuel système sera modifié, il le faut... Nous sommes décidés à ce que le nouveau système d'éducation emporte l'adhésion et bénéficie du soutien de la majorité de la population.

... L'avenir de chacun d'entre nous dépend de l'éducation. Si nous voulons construire une Afrique du Sud sans discrimination et où l'égalité des chances règne, il faudra également qu'il en soit de même de l'éducation (5). »

Selon F.W. De Klerk, la réalisation de cet objectif dans les termes de son modèle de réforme repose sur trois considérations. Tout d'abord, à propos de l'élaboration détaillée du nouveau système, « une grande attention devra être portée à l'heure actuelle à certains domaines du système d'éducation afin de s'assurer qu'il correspond à l'évolution des besoins et des tendances de la société ». La liste des points délicats se présentait ainsi : place insuffisante réservée à la formation professionnelle dans les programmes scolaires, fragmentation de l'administration, nécessité d'une égalité de traitement de tous les élèves vu l'état de leurs ressources, découverte de nouvelles sources de financement de l'éducation, apport adéquat d'équipements, liaison entre l'enseignement officiel et le secteur informel.

Deuxième point, alors qu'on procédait à la modification du « système d'éducation sur les plans politique et éducatif, avec une

* Ce texte est une série d'extraits d'une communication présentée au quatrième symposium international sur la recherche en éducation tenu à l'Université du Swaziland (Kwaluseni) en juillet-août 1991.

(1) Entretien diffusé sur la SATV le samedi 2 février 1991.

(2) *South*, 1^{er} janvier 1991 ; voir également « Single Educational Ministry for SA ? », *Cape Times*, 31 janvier 1991 ; « FW and ANC to Meet on Schooling », par Peter

Fabrious (correspondant politique), *Star*, 26 janvier 1991.

(3) « Govt and ANC Agree to Change Black Education », *Cape Times*, 26 février 1991.

(4) « Education Group Meets Today », *Cape Times*, 9 mars 1991.

(5) « FW's speech » et « Equal Education Own Group and Option », par Michael Morris, *Argus*, 1^{er} février 1991.

stratégie globale de réforme de l'enseignement (« Comprehensive Educational Renewal Strategy », dorénavant connue sous son acronyme ERS), le gouvernement réclamait de ses vœux « la coopération constructive de tous ceux concernés par l'éducation » afin que celle-ci puisse « fonctionner dans la sérénité ». Enseignants et élèves devaient être incités à « exploiter les possibilités offertes par l'éducation, et à ne pas permettre son utilisation à des fins politiques » (6).

Ces remarques reflètent un point de vue intéressant que l'on put discerner lors d'un entretien avec Stoffel Van Der Merwe, environ une semaine avant le discours de F.W. De Klerk. Confirmant que le nouveau système d'éducation devait être intimement lié à une « nouvelle optique politique », il déclara que « le gouvernement tenterait de convaincre l'ANC de donner son aval à un système intérimaire où la société participerait plus activement à l'éducation » (à noter ici le renversement des rôles : le gouvernement donne des leçons de civisme et de démocratie à l'ANC !). En résumé, le gouvernement inviterait l'ANC à accepter l'idée que « *l'établissement d'un système d'enseignement unique est un problème extrêmement complexe qui nécessite des négociations poussées* ». Bien que S. Van Der Merwe escomptât des désaccords au cours des futures négociations, il déclara être « *plus optimiste* » à propos de l'éducation des Noirs qu'il ne l'était en 1990, parce qu'« *il existait de bien meilleures relations entre le ministère et toutes sortes d'organisations* », « *une bien meilleure compréhension des réalités chez toutes les parties intéressées, et la volonté chez les dirigeants noirs d'inciter les enfants, non seulement à retourner à l'école, mais d'apprendre, et les enseignants, à enseigner [!]* ». Selon le ministre, l'évolution observée tenait son importance du fait qu'à la fois le gouvernement et les organisations populaires exhortaient les enseignants et les élèves à reprendre le chemin de l'école. Pour le ministre, il était de la plus haute grande importance que « *le ministère (DET) et les leaders noirs tinssent le même discours* » (7).

Le troisième et dernier point est particulièrement important du point de vue des arguments présentés dans cet article. Certes le discours de F.W. De Klerk s'inscrit dans la tradition des droits de l'homme et de l'individu mais, de toute évidence, il continue aussi à souscrire à la pérennisation d'une variante de l'apartheid dans l'enseignement.

L'argumentation se présente à peu près de la manière suivante : nous appartenons tous à une seule et même nation, nous sommes

(6) « Equal Education Own-Group and Option », par M. Morris, *Argus*, 1^{er} février 1991 ; Department of National Education (juin 1991), *Educational Renewal Strategy: Discussion Document*.

(7) « F.W. and ANC to Meet on Schooling », *Star*, 26 janvier 1991.

tous confrontés aux mêmes problèmes : donc, nous devons trouver des solutions communes ! Ceux qui détiennent les meilleures solutions sont les experts qui *savent* parce qu'ils sont experts, et qu'ils sont les seuls à posséder assez de connaissances pour pouvoir résoudre ces problèmes colossaux. Dans ces conditions, le mouvement de libération se trouve pratiquement démuné, car tout repose sur les experts qui trouveront la solution le moment venu ; seuls s'imposent la bonne foi, la confiance et l'absence d'*attitude négative*, c'est-à-dire de « critique non constructive ». Tout s'arrangera pour le plus grand bien de chacun. Quand l'expertise fait défaut sur le plan national, c'est l'État qui est le mieux placé pour obtenir informations et expertise à l'étranger, car il peut faire appel à des organismes, comme le FMI et la Banque mondiale, pour une aide en matière éducative, une fois intervenue la « normalisation » des relations avec l'étranger.

Ces arguments sous-entendent que les experts et les bureaucrates (nationaux ou internationaux) sont les meilleurs juges et que le type d'expertise qu'ils détiennent permet de répondre à la situation actuelle (8).

Fin janvier, le docteur Stoffel Van Der Merwe, ministre de l'Éducation et de l'aide au développement, confirmant des rumeurs qui circulaient à l'étranger depuis fin 90, annonça que le gouvernement était prêt à définir les grandes lignes des changements mentionnés, avec un ministère unique. « La politique du gouvernement est de supprimer la discrimination. Notre politique éducative n'est pas favorable à l'apartheid, mais lui est opposée. » Mais il reconnut également que l'élimination de « l'héritage de l'apartheid » demanderait du temps et de l'argent. Il souligna que, compte tenu de considérations pratiques et logistiques, le remplacement d'un système « qui renfermait de substantielles inégalités fondées sur la race » par un système unifié ne pouvait se réaliser du jour au lendemain (9).

Le gouvernement a fait des efforts considérables afin de dégager des ressources en vue d'« éliminer les retards historiques » en 1990, réservant un montant de 750 millions de rands à l'éducation. Bien que Stoffel Van Der Merwe ne pût dire si d'autres contributions spéciales seraient disponibles plus tard, il fit entrevoir, en janvier, « l'éventualité d'une relance de l'ancien plan décennal gouvernemental visant à supprimer les écarts de financement de l'éducation » (10).

(8) Ces questions furent soulevées, dès 1981, dans les critiques adressées à l'encontre du Rapport De Lange (*Provision of Education in the RSA*, Pretoria, HSRC). Cf. Peter Buckland, « Technicism and De Lange: Reflections on the Process of the HSRC Investigations », in Kallaway P.,

Apartheid and Education, Johannesburg, Ravan Press, 1984.

(9) « Single Education Ministry for South Africa ? », par Anthony Johnson, *Cape Times*, 31 janvier 1991.

(10) *Ibid.*

L'enquête de la Commission de travail du HSRC sur les cours d'histoire en RSA

Cet article résulte de l'expérience de notre participation aux travaux de la Commission de travail du HSRC (*Human Science Research Council*) sur les cours d'histoire, de 1988 à mars 1991. Le débat public découlant de l'enquête est sur le point de s'engager au moment où ces lignes sont écrites. Il s'agit de l'une des commissions d'enquête sur l'éducation qui, au cours de la dernière décennie, ont suivi l'importante enquête du HSRC (1981), réalisée sous la présidence du professeur De Lange (11). Ces enquêtes doivent être considérées comme un élément essentiel de la stratégie à long terme du Parti national, stratégie visant à entreprendre la réforme de l'éducation, confrontée à la crise de l'école et du marché du travail, à la suite de l'échec reconnu des politiques d'enseignement et d'emploi au sein de l'éducation en régime d'apartheid (12).

La Commission de travail sur *l'Enseignement de l'histoire en RSA* se réunit pour la première fois en mars 1987 sous la présidence du docteur Schalk W.H. Engelbrecht, membre éminent de la commission De Lange, qui devait devenir responsable du Programme de recherches sur l'éducation du HSRC pour l'année 1990.

Elle était composée d'historiens, de spécialistes de l'éducation, de chercheurs et de responsables de l'éducation. Plus de la moitié des dix-huit membres, environ qui assistaient régulièrement aux réunions étaient fonctionnaires des divers ministères de l'éducation. D'autres avaient été, à un moment ou un autre, examinateurs d'histoire, pour ces ministères, au *senior certificate* (*NDT: correspond au baccalauréat*), ou avaient été associés au *Joint Matriculation Board*, en sa qualité de responsable des programmes et des examens d'histoire. Certains de ses membres avaient également participé, d'une manière ou d'une autre, à la rédaction des manuels d'histoire. Le professeur Noël Garson, du département d'histoire de l'université du Witwatersrand, avait été, ces vingt dernières années, responsable de l'histoire au JMB. Le docteur J. Stemmet, du ministère de l'Éducation de l'État libre d'Orange, qui a joué un rôle essentiel

(11) HSRC, Provision of Education in the RSA, Pretoria, HSRC, 1981 (connu sous le nom de Rapport De Lange). Le professeur De Lange est recteur de la *Rand Afrikaans University* et appartient à la direction du Broederbond.

(12) Bien entendu, affirmer qu'on assiste à une tentative de mise au point par l'État d'une stratégie dans le domaine de l'éducation ne revient pas à dire qu'il existe un plan d'ensemble détaillé que le chercheur doit

« découvrir ». Le processus est bien plus subtil et complexe que cela car les nationalistes eux-mêmes étudient des solutions pragmatiques, au gré des échéances politiques à venir. En fait, je fais valoir que ces politiques et ses stratégies doivent énormément au processus de recherche et de négociations, et que c'est justement là que réside leur force, une force qui doit être comprise par les adversaires des mouvements politiques mettant en œuvre ces stratégies.

dans le domaine de l'élaboration et de l'évaluation des programmes d'histoire pendant une période similaire, occupa souvent le poste de porte-parole des départements de l'éducation de l'État, en particulier celui du département « blanc » de l'éducation et de la culture au sein de la Chambre des députés.

Manifestement, la quasi-totalité des travaux concernés et l'ensemble des initiatives de réformes trouvaient leur origine au niveau de la Chambre des députés, le DET notamment, lui étant étroitement lié, bien que parfois cela n'alla pas sans difficultés (13).

Les détails de la procédure de sélection des membres de la commission restent plus ou moins un point d'interrogation, mais en toute justice, on ne peut affirmer qu'elle écarta ceux qui étaient considérés comme des spécialistes dans ce domaine. On tenta d'y inclure des représentants des syndicats d'enseignants (14) et ceux qui participaient à la formation des professeurs d'histoire à l'université et dans les établissements d'enseignement. Aucun enseignant ne fit son entrée dans la commission — bien que plusieurs d'entre eux y furent employés comme chercheurs ; aucune femme non plus. Du point de vue de la composition raciale, un tiers de ses membres pouvaient être considérés comme des « Noirs », au sens où ce terme est actuellement employé (15).

Le principe de l'addition de nouveaux membres à la commission fut accepté par le président dès les premiers travaux. Je tentais à plusieurs reprises de persuader le *National Education Crisis Committee* (NECC) de participer aux discussions au vu de la sensibilité du sujet abordé, mais je m'aperçus que cela était impossible pour des raisons pratiques et politiques, en dépit du fait qu'il reconnaissait la signification stratégique fondamentale de ce domaine de l'éducation et la portée virtuelle, pour une nouvelle politique, de l'enquête.

La commission de travail se réunit huit fois, entre février 1989 et début 1991, au siège du HSRC à Pretoria. Un point crucial abordé dès le début de l'enquête était la pertinence des travaux effectués que nous avons menés par rapport à l'élaboration de la politique éducative au sein des divers départements de l'éducation représentés ou non. Le docteur Engelbrecht déclara très clairement que l'enquête du HSRC, au travers de l'enquête scientifique, visait à peser sur la politique définie, mais il souligna que le HSRC n'occupait pas une place privilégiée dans ce processus de prise de décision.

(13) La commission d'enquête ne comprenait pas de représentants des ministères de l'Éducation des *Homelands*.

(14) M. Tuanyane, de la TUATA (*Transvaal United African Teachers' Association*), assista à une ou deux réunions.

(15) Le terme « Noir » se réfère ici à tous les Sud-africains qui ne sont pas officiellement considérés comme « Blancs ».

Quatre enquêtes furent lancées sous les auspices de la Commission de travail. Les rapports, dont la rédaction fut achevée en octobre 1990, portaient les titres suivants :

— 1) *Une enquête de « recherche empirique » sur l'enseignement de l'histoire dans les écoles secondaires de la RSA.*

Il s'agit d'une vaste étude réalisée par le service de la recherche du HSRC et dirigée par le docteur André van der Merwe. Malgré la valeur fort considérable de cette étude fouillée, unique en son genre, de l'enseignement de l'histoire dans les écoles sud-africaines, cette partie du rapport ne sera pas abordée dans le présent article.

— 2) *L'enseignement de l'histoire en RSA*, par le professeur Martin Trumpelmann du département des sciences de l'éducation de la *Rand Afrikaans University*.

— 3) *Enquête sur l'enseignement de l'histoire dans les écoles secondaires sud-africaines*, par le professeur P. Kapp du département d'histoire de l'université de Stellenbosch.

— 4) *Évaluation de l'histoire dans le second cycle*, par une équipe de recherche dirigée par les professeurs Peter Kallaway et Rob Sieborger de la faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Cape Town. Chercheurs : Jean Bottaro, *Westerford High School*, et Dave Hiscock, *Diocesan School*, Rondebosch.

Après un long débat sur le bien-fondé de présenter un projet de programme, la rédaction de ce dernier fut entreprise par les professeurs Trumpelmann et Kapp, mais messieurs Kallaway et Sieborger refusèrent d'y participer.

Il existait un sens aigu d'une identité d'intérêts par rapport aux objectifs généraux de l'enseignement de l'histoire, malgré les divisions politiques très sérieuses qui s'étaient manifestées à plusieurs reprises au cours des dernières phases de discussions. Une « culture de recherche », renforcée par la sensibilité du président aux tensions à l'intérieur du groupe et le désir de sauvegarder les progrès réalisés, avait vu le jour dans ce contexte difficile.

Car les désaccords au sein du groupe ne manquaient pas d'être considérables. Ceux-ci émergèrent pendant les dernières sessions au cours desquelles il fallut prendre des décisions à propos de la version définitive du rapport abrégé dont allait prendre connaissance l'opinion publique et la presse, et la question de savoir s'il fallait y inclure un projet de programme.

Les désaccords

Les membres de la Commission de travail en vinrent à s'opposer assez radicalement au sujet des relations entre :

- a) les critères proposés pour le choix du contenu d'un futur programme d'histoire et
 b) les rapports de ces critères avec l'ancienne pratique de l'enseignement de l'histoire sous l'apartheid.

Certains des membres firent valoir qu'il n'était pas opportun qu'à ce stade la Commission entreprît, à la suite de nos discussions, de préciser le contenu ou les thèmes d'un futur programme d'histoire. D'autres soutinrent au contraire que c'était là l'aboutissement nécessaire de nos discussions. Nous nous trouvâmes en désaccord total sur la question de savoir si les attributions de la Commission de travail lui permettaient de se lancer dans de telles recommandations. A ceux qui étaient en faveur de la rédaction d'un projet de programme dans le cadre des procédures statutaires normales de révision utilisées en vue d'établir les grandes lignes des programmes nationaux valables à compter de l'année 1991-1992, il fut répondu que l'état dans lequel se trouvait actuellement le processus politique en Afrique du Sud ne permettait pas d'apporter des « solutions d'experts » à de tels problèmes, politiquement délicats. Ne serait-il pas de notre part outrepassant d'essayer de préjuger la forme des débats, en proposant un programme d'histoire pour la future Afrique du Sud ? N'était-ce pas plutôt là matière à un travail intensif de préparation et à un débat public, suivant les grandes lignes tracées par le professeur Kapp.

Comme indiqué plus haut, l'enseignement de l'histoire sous l'apartheid a longtemps été la cible de critiques qui soutenaient que ce sujet servait de vecteur à la propagande du Parti national dans les écoles. Cette interprétation du rôle de l'enseignement de l'histoire qui y voyait un aspect essentiel de l'histoire de l'enseignement sous l'apartheid est irréfutable. La *partialité* dévoilée ainsi résultait de la prescription de « L'interprétation afrikaner de l'histoire sud-africaine » (16) comme élément imposé de l'enseignement de l'histoire à l'école, pour tous les Sud-Africains. Il faut noter que la critique de l'histoire sous l'apartheid consiste essentiellement à l'heure actuelle, non pas à affirmer qu'il y avait déformation *déli-bérée* du passé — dans le sens où les rédacteurs des manuels se livraient à des mensonges délibérés — mais, plutôt, que la mythologie nationaliste afrikaner était imposée à *tous* les Sud-Africains. Les spécialistes de l'éducation qui rédigeaient les programmes, les auteurs des manuels et les examinateurs partageaient cette conception de l'histoire. S'appuyant sur la puissance de l'État, ils firent en sorte qu'elle soit imposée au « menu » de tous les enfants, dans le vain espoir qu'elle les inciterait à souscrire à l'idéologie véhicu-

(16) F.A. Van Jaarsveld, *The Afrikaner's Interpretation of South African History*, Cape Town, Simondium, 1964.

lée par elle. Cependant, ironiquement, cet objectif était entaché d'une contradiction. La philosophie et l'historiographie, au centre de la légitimisation de la nation afrikaner, qui contribuaient à construire l'identité de cette dernière par l'ostracisme et défendaient sa position privilégiée dans l'organisme politique, ne pouvaient pas par définition être soutenues par le reste des Sud-africains. La quête de droits politiques et économiques les situaient comme des ennemis de cette perspective historiographique. Ils virent dans l'enseignement de l'histoire, placé sous la bannière de l'Éducation nationale chrétienne, un élément essentiel de la stratégie idéologique de l'État et l'un des éléments fondamentaux de l'appareil idéologique de l'apartheid. Cette version de l'histoire qui fit son apparition dans les programmes et les manuels scolaires pendant l'ère de l'apartheid était donc incapable de fournir une base à un large processus de « formation de la nation » sud-africaine. Elle était en effet perçue par l'immense majorité de la population comme faisant partie de l'infrastructure idéologique raciste de l'apartheid, elle-même conçue — pour des motifs idéologiques — en vue de diviser cette population sur une base ethnique et de défendre les privilèges de la minorité blanche, surtout les partisans du Parti national. Tant que les aspects négatifs de ces politiques n'auront pas été correctement perçus et que le ressentiment éprouvé à leur égard, dans le domaine de l'enseignement de l'histoire, n'aura pas été compris ou reconnu, la réforme de l'éducation ne pourra commencer à satisfaire les besoins de la majorité des Sud-Africains durant la période post-apartheid. Toute tentative de nier ou d'ignorer le caractère crucial de cette question, toute tentative de réformer l'enseignement de l'histoire qui ne tiendrait pas suffisamment compte de ce point, sera vouée, à plus ou moins longue échéance, à rencontrer une opposition résolue. Certaines personnes ont suggéré que ce problème ne pourrait être résolu que si le Parti national était prêt à reconnaître sa responsabilité morale et politique face à l'apartheid.

Lorsque les débats de la Commission de travail tournaient autour de la définition de critères afférents à la formation en histoire et à son enseignement dans les établissements du secondaire et les lycées, un certain consensus était possible. Dès qu'il fallut traduire ces buts et objectifs sous forme de critères de classement et de sélection des sujets d'histoire — lesquels sont à retenir, lesquels doit-on proscrire ? —, les désaccords devenaient manifestes. L'un des points essentiels de l'éducation post-apartheid sera donc le débat autour de l'élaboration des programmes. Cette réforme, dans ses grandes lignes, n'aura pas seulement trait aux buts et aux objectifs, ainsi qu'il a été précisé plus haut, mais plus fondamentalement, à l'adoption d'une approche différente de l'historiographie, à la sélection de thèmes historiques et à un *contenu* différent qui privilégierait en premier lieu l'héritage africain de l'Afrique du Sud

et sa définition, au niveau des relations internationales, en tant que nation du tiers-monde, par opposition à l'accent qui était mis auparavant sur l'histoire coloniale, l'histoire et l'historiographie nationaliste afrikaner, l'histoire des Blancs, et l'expansion du capitalisme.

Dans ces conditions, quel pourrait être l'équilibre entre les divers aspects de l'histoire mondiale ? Quel type d'histoire locale et sociale serait choisi ? Quel équilibre adopterait-on entre l'histoire des Européens et celles des Africains ? Un élément fondamental de ce processus de révision et de réforme, et de la mise au point d'un programme scolaire d'histoire, pourrait être la nécessité de mettre l'accent sur l'histoire de la formation de la nation, en privilégiant particulièrement le fait que nous possédons en commun un héritage et, en tant que nation, un passé historique. Une telle démarche nous éloignerait radicalement des objectifs de l'éducation sous l'apartheid qui souligne les différences entre les héritages culturels de chaque groupe ou *nasie* (nation, en afrikaans, NDT). Cette distinction nous aide à montrer la nature profondément politique et idéologique du problème, comme cela est apparu lors des débats de la Commission de travail.

L'éducation au service de la formation d'une nation unitaire ou de la diversité multiculturelle ?

Parmi les caractéristiques des quatre documents, étudiés ici et proposés comme modèles pour l'enseignement de l'histoire dans la période post-apartheid, il faut relever leur total soutien à la notion d'un programme unique d'histoire destiné à tous les Sud-Africains, traduisant l'unité de l'expérience nationale — un programme d'histoire, au service de la formation de la nation, enseigné dans un système scolaire unitaire. Et pourtant je voudrais démontrer que les Projets de programme général de l'Administration : Chambre des députés — *Draft Core Syllabi of the Administration : House of Assembly* — (c'est-à-dire prévus pour l'enseignement destiné aux Blancs) pour les *standards* 5, 6 et 7 (1990) et les *standards* 8, 9 et 10 (ces standards correspondent approximativement aux classes des premier et second cycles français, NDT) (1990), les deux rapports rédigés, à la demande du HSRC, par les professeurs Trumppelmann et Kapp, ainsi que leur « Programme d'histoire illustrée destiné au cycle supérieur de l'enseignement secondaire », visent plus à perpétuer les aspects essentiels de l'éducation en vigueur sous l'apartheid qu'à la réformer. Ils introduisent le critère de l'Opportunité pour les groupes ou les communautés (*Gemmeenskapsgerigtheid*) à l'élaboration du programme d'histoire dans le cadre de la notion de droits pluriculturels. Cette évolution de la notion de

droits communautaires, qui servait à imposer l'idéologie des nationalistes afrikaners au sein d'un système politique autoritaire, vers un argument en faveur de la sauvegarde de droits culturels et sociaux de groupements ou minorités culturels dans une Afrique du Sud démocratique débarrassée de l'apartheid, doit être récusée. Il se pourrait même que l'apparition de programmes étonnamment semblables dans une variété de situations apparemment dissemblables soit plus qu'une coïncidence.

Les lignes qui précèdent montrent assez clairement que se dégageait au sein de la Commission de travail un large consensus autour des principes fondamentaux permettant l'élaboration des programmes et l'enseignement de l'histoire sur une base saine. Je voudrais maintenant passer à un point sur lequel mon collègue Rob Sieborger et moi-même nous distinguons fondamentalement des autres groupes de recherche. Il s'agit de leur refus de situer leurs investigations et leurs recommandations dans un contexte historique, de reconnaître l'existence de rapports liant leurs recommandations à l'héritage de l'éducation sous l'apartheid et à l'historiographie nationaliste afrikaner dans les écoles. Les deux rapports des professeurs Trumpekmann et Knapp témoignent d'une inquiétante disposition à reproduire le système d'éducation de l'apartheid, sous de nouveaux atours.

Ils paraissent en fin de compte espérer que les idées des rapports qu'ils avancent et l'histoire de l'apartheid passeront inaperçus. Tous ceux qui désirent passionnément mettre fin à l'héritage de l'éducation sous l'apartheid doivent, sans autre forme de procès, rejeter leurs recommandations.

L'enseignement de l'histoire, instrument de la formation de la nation

Rares seront les gens en désaccord avec le professeur Trumpekmann lorsqu'il recommande que « l'histoire joue un rôle majeur dans la formation de la nation sud-africaine, en soulignant à la fois le *caractère universel* de notre héritage et sa *diversité* ». Il affirme que les caractéristiques uniques de l'enseignement de l'histoire lui donnent, à cet égard, une valeur toute particulière dans une société plurielle (17). « *La fonction intellectuelle de l'école, et donc le point focal de l'enseignement de l'histoire, est par conséquent de faire assumer à l'école la responsabilité rationnelle de la formation des futurs citoyens à leur rôle dans une société divisée* (18). »

Le rapport du professeur Kapp souligne également l'importance de « *L'enseignement de l'histoire dans une société divisée* ». L'un des

(17) *Samevattende Verslag*, p. 10.

(18) *Ibid.*, pp. 9-2.

objectifs principaux de l'enseignement de l'histoire est de développer l'intelligence politique. Cela sous-entend la connaissance et la compréhension des origines, du développement et de l'évolution de la vie culturelle, des valeurs, du rôle et du sens de la vie culturelle au sein d'une société particulière.

Reconnaissant que les buts et les objectifs de l'enseignement de l'histoire ne peuvent être atteints qu'après une sélection minutieuse, il affirme que les spécialistes de l'éducation ne sont pas les seuls à être concernés par la nature de l'enseignement de l'histoire.

Il souligne par conséquent la nécessité pour l'Afrique du Sud d'adopter ce qu'il dit être l'exemple de « tous les pays développés », qui mettent en exergue le besoin et l'importance des valeurs, des coutumes et des traditions héritées du passé, dans le cadre du programme scolaire. Celles-ci, fait-il valoir, constituent les moyens par lesquels les jeunes s'intègrent totalement à la société, en assurant ainsi sa permanence et son unité.

Ces recommandations impliquent qu'une communauté, qu'elle soit grande ou de taille restreinte, dénigrée ou sous-estimée, possède sa propre histoire et le droit d'exister.

L'importance d'une telle démarche est également soulignée par rapport à l'obligation de motiver les enfants dans ce domaine. L'approche définie permet d'assurer aux enfants, est-il suggéré, la valeur, l'utilité ou la pertinence de l'histoire à l'école (19). Sur ce point, les Afrikaners possèdent leur culture, et donc leur propre version de l'histoire sud-africaine, tout comme les Britanniques, les Zoulous, les Xhosa, les Indiens, etc. Chacun de ces groupes semble donc constituer une menace pour son voisin. Selon le professeur Kapp, dans la « nouvelle Afrique du Sud », où il n'existe encore aucun système centralisé de préparation des programmes qui permettrait de créer une identité unique propice à la formation d'une nation unitaire, on se trouve actuellement face à un défi, celui de traiter ces questions de manière complète, sans tomber dans le piège de l'endoctrinement (20). Dans le passé (sans doute sous le régime de l'apartheid), on estimait que chaque « communauté », comprise comme groupement ethnique ou racial, possédait sa « propre » histoire — complète, avec ses héros populaires, sa langue, sa culture, sa structure familiale, sa religion etc. — et elle voyait donc son histoire en des termes qui l'éloignaient d'une identité nationale et d'une « mythologie » historique communes. Dans ce système :

« les programmes d'histoire servent d'instruments de pouvoir : les gouvernements successifs imposèrent leur image de l'histoire aux autres groupes. En raison du bouleversement de la situation en

(19) Rapport Kapp, p. 25.

(20) *Samevattende Verslag*, pp. 10-11.

Afrique du Sud, une nouvelle perspective historique et une nouvelle orientation sont nécessaires... Sud-Africains, nous devons disposer d'une présentation historique qui transcende les barrières raciales. Au lieu d'une perspective historique individualiste, nous devons créer une histoire sud-africaine globale qui appartienne à tous les Sud-Africains et permette à chacun de sentir qu'il fait partie d'une nation, la République sud-africaine » (21).

Il semble exister, dans le rapport Trumpelmann, une allusion au fait que mettre à la disposition de tous une seule et unique « Histoire populaire » constituerait une source potentielle de conflit car elle n'évoquerait pas les différences sociales affectant le « monde vital naturel » de tout enfant ou de toute communauté, ce qui provoque « une source de conflits qui éloignera encore plus les groupes et classes de notre société les uns des autres » (22). Outre la responsabilité de préparer l'enfant à occuper sa place dans le cadre unitaire de la formation de la nation, Trumpelmann souligne aussi l'importance du rôle que l'éducation joue lorsqu'elle prépare l'enfant à vivre dans une société multiculturelle et à accepter la *diversité* que cela implique.

L'éducation ne doit pas seulement préparer l'enfant à accepter le statu quo, elle doit également offrir les moyens d'évaluer les possibilités de changement radical. L'argument essentiel semble être que l'éducation multiculturelle offrirait le moyen de *résoudre les conflits* entre les différents « groupes » de la société, ainsi que celui d'arriver à se comprendre et à apprécier les valeurs de l'autre. Un programme multiculturel attirant l'attention sur les différences entre les « groupes » constituant l'organisme social consisterait donc à soutenir l'initiative de « formation de la nation », tracée plus haut.

Du point de vue du programme d'histoire à l'école, cela signifierait que certains chapitres seraient consacrés à la formation de la nation, prise au sens large — des chapitres que tous les enfants devraient étudier parce qu'ils sont essentiels pour pouvoir comprendre la citoyenneté nationale. Ils en constitueraient les thèmes centraux. Leur contenu serait choisi en fonction de leur « capacité spécifique à construire l'éthos d'une société plurielle ». Ce serait des thèmes considérés comme ayant « rapport à l'existence » (23), leurs concepts clés comptant par exemple des notions comme « gestion des conflits dans une société plurielle » et « révolutions politiques » (24).

(21) Rapport Trumpelmann, citant F.A. Van Jaarsveld (1989 : 19-21).

(22) Rapport Trumpelmann, pp. 21-22, citant H. Giliomee (1986, p. 34). Il est intéressant de noter que des termes comme « monde vital naturel de l'enfant » se trouvent au centre de la philosophie de la Pédagogie fondamentale.

(23) Rapport Trumpelmann, p. 43.

(24) *Ibid.*, p. 43. La raison pour laquelle les sociétés multiculturelles sont censées être plus prédisposées aux révolutions que les autres n'est pas précisée.

En dehors de ces thèmes centraux, d'autres thèmes, facultatifs, pourraient répondre à la diversité culturelle de la société. Ils pourraient permettre l'entrée de l'histoire africaine, là où elle est utile, et la possibilité d'études fouillées destinées à combler une lacune chez l'élève. Ce choix ponctuel est également défendu pour des motifs pédagogiques. Dans le programme proposé par les professeurs Trumpelmann et Kapp, cet aspect de leurs propositions est présenté avec une certaine précision.

Pour conclure très simplement, je dirai que la nature de la réforme dans le domaine de l'éducation, en Afrique du Sud post-apartheid, est extrêmement incertaine. Au lieu de viser à élaborer un programme d'histoire dans la perspective de formation de la nation dans le cadre d'un État unitaire, les travaux présentés et résumés ici montrent que les divers départements de l'éducation nationale, placés sous la direction de l'administration « blanche » de la Chambre des députés réfléchit à la constitution d'un programme national qui abandonne les hypothèses racistes de l'éducation sous l'apartheid. Simultanément, cependant, elle envisagerait la possibilité d'une stratégie qui assurerait la préservation de « droits des groupes » ou de droits culturels, c'est-à-dire la sauvegarde des droits culturels des minorités au sein d'une société démocratique. Une telle stratégie, si elle était retenue par les responsables de l'éducation après le démantèlement de l'apartheid, permettrait à la communauté (aux communautés ?) nationaliste(s) et aux intérêts culturels afrikaners, ou aux nationalistes zoulou — pour ne prendre que deux exemples — d'obtenir, comme ressortant de leurs droits démocratiques, une éducation à leur mesure, un droit éventuellement inscrit dans la constitution.

Lors de l'apprentissage de sa « responsabilité rationnelle en tant que citoyen d'une société plurielle », et d'une « vision critique de la société », l'élève acquerrait des instruments d'analyse et de compréhension critiques, suivant les grandes lignes indiquées plus haut. Simultanément, les enfants seraient initiés à leur « propre culture », dans le cadre de la vie en société. Du point de vue du discours contemporain sur l'éducation multiculturelle, cette stratégie éducative pourrait se concevoir. Pourtant, compte tenu de la situation réelle en Afrique du Sud, elle permettrait d'accorder des privilèges et des droits particuliers au « groupe culturel » afrikaner, ce qui préserverait son statut privilégié en matière d'éducation. Pour ce qui concerne l'enseignement de l'histoire, cela conduirait au maintien de l'histoire de la *nasie* afrikaner comme élément distinct du programme, alors que le défi politique, compte tenu des circonstances actuelles, devrait consister à inscrire l'histoire des divers groupes (que ceux-ci soient définis en termes d'ethnie, de religion, de sexe, d'appartenance géographique ou de classe) *au sein* d'un même passé national. Telles qu'elles sont rédigées, ces propositions réi-

fient aussi la notion de culture, terme qui a pris en Afrique du Sud une connotation particulière en régime d'apartheid. Les recommandations des professeurs Trumpelmann et Kapp n'évoquent absolument pas ces aspects puisque leurs rapports désirent traiter le problème de la réforme des programmes d'histoire comme une question technique à résoudre sur le terrain « culturel/éducatif », censé échapper aux enjeux politiques.

Peter Kallaway
UCT Cape Town

(traduction de Michel Maubrey)