
Enseigner l'histoire de l'immigration dans l'enseignement qualifiant : apports et limites d'une approche multiperspectiviste

Auteur : Lemenager, Wendy

Promoteur(s) : Hennay, Sandra; Lanneau, Catherine

Faculté : Faculté de Philosophie et Lettres

Diplôme : Master en histoire, à finalité didactique

Année académique : 2023-2024

URI/URL : <http://hdl.handle.net/2268.2/21855>

Avertissement à l'attention des usagers :

Tous les documents placés en accès ouvert sur le site le site MatheO sont protégés par le droit d'auteur. Conformément aux principes énoncés par la "Budapest Open Access Initiative"(BOAI, 2002), l'utilisateur du site peut lire, télécharger, copier, transmettre, imprimer, chercher ou faire un lien vers le texte intégral de ces documents, les disséquer pour les indexer, s'en servir de données pour un logiciel, ou s'en servir à toute autre fin légale (ou prévue par la réglementation relative au droit d'auteur). Toute utilisation du document à des fins commerciales est strictement interdite.

Par ailleurs, l'utilisateur s'engage à respecter les droits moraux de l'auteur, principalement le droit à l'intégrité de l'oeuvre et le droit de paternité et ce dans toute utilisation que l'utilisateur entreprend. Ainsi, à titre d'exemple, lorsqu'il reproduira un document par extrait ou dans son intégralité, l'utilisateur citera de manière complète les sources telles que mentionnées ci-dessus. Toute utilisation non explicitement autorisée ci-avant (telle que par exemple, la modification du document ou son résumé) nécessite l'autorisation préalable et expresse des auteurs ou de leurs ayants droit.



Université de Liège
Faculté de Philosophie et Lettres
Département des Sciences historiques

**Enseigner l'histoire de l'immigration dans
l'enseignement qualifiant : apports et limites
d'une approche multiperspectiviste**

Mémoire présenté par Wendy Lemenager

en vue de l'obtention du grade de Master en Histoire à finalité didactique

Sous la direction de Sandra Hennay et Catherine Lanneau

Membre du jury : Éric Geerkens

Année académique 2023-2024

Abstract

Notre recherche, menée à travers une approche qualitative et une étude de cas, explore l'intégration de l'approche didactique de la multiperspectivité dans l'enseignement de l'histoire au niveau qualifiant en Belgique francophone. Elle évalue également comment le thème de l'histoire de l'immigration marocaine en Belgique peut être enseigné à travers une approche multiperspective. Pour ce faire, un dispositif didactique a été mis en œuvre dans deux classes de quatrième bureautique : le groupe témoin a suivi une séquence issue de l'outil *Qualhisto* proposée par l'enseignant, tandis que le groupe test a participé à une séquence expérimentale que nous avons développée et testée. Cette séquence expérimentale a été conçue pour intégrer les principes méthodologiques de la multiperspectivité dans le modèle « traditionnel » de la compétence « critiquer » et pour développer la pensée historienne des élèves. Afin de mesurer l'impact de cette intervention, des *focus groups* ont été réalisés avant et après l'expérience, en prétest et post-test. Cette étude vise à démontrer la faisabilité de l'intégration de cette approche didactique dans les curriculums d'histoire en Belgique francophone, tout en examinant ses apports et ses limites dans ce contexte spécifique de l'enseignement qualifiant.

Mots-clés : immigration marocaine – multiperspectivité – enseignement de l'histoire

Remerciements

Je tiens à exprimer mes plus sincères remerciements à mes promotrices, Madame Hennay et Madame Lanneau, pour leur confiance en mon projet d'étude et leur patience à mon égard. Les discussions et les remarques de Madame Sandra Hennay ont joué un rôle essentiel, non seulement dans la construction de ce mémoire mais aussi à ma vision de l'enseignement de l'histoire. Les conseils, les pistes de réflexion et les cours de Madame Catherine Lanneau ont également été précieux tout au long de l'élaboration de ce projet d'étude. J'aimerais également remercier Monsieur Éric Geerkens pour son intérêt à la lecture de mon mémoire et les connaissances qu'il m'a transmises tout au long de mon parcours universitaire.

Je suis également reconnaissante envers l'enseignant qui m'a permis de mener mon projet d'étude dans deux de ses classes. Ses nombreux conseils et sa disponibilité ont été d'une aide précieuse.

Je tiens également à remercier Gaël Pirard pour avoir permis que mon étude se déroule au cours de l'un de mes stages. Je le remercie aussi pour sa disponibilité en vue de l'élaboration de ma séquence ainsi que des pistes de réflexion qu'il m'a proposées.

J'aimerais exprimer ma gratitude envers tous les chercheurs avec qui j'ai échangé, même succinctement : Jean-Michel Lafleur, Anne Morelli, Anne Frennet-De Keyser, Hassan Bousetta et Estelle Duchesne.

Mes remerciements vont aussi à mes amis pour leur soutien et leur présence. Une pensée particulière pour Gauthier, qui n'a jamais cessé de croire en moi, à Nathan qui m'a apporté de la lumière dans les moments d'obscurité ainsi qu'à Eva, Séverine et Robin, dont le soutien moral a été indispensable pour mener à bien ce mémoire.

Une gratitude particulière est adressée à ma grand-tante pour les longues heures qu'elle a consacré à la relecture de mon mémoire afin d'en corriger les imperfections.

Enfin, je ne peux pas omettre de remercier ceux qui ont contribué à faire de moi la personne que je suis aujourd'hui : ma famille. Merci à ma sœur, Marylou, pour son soutien inconditionnel, à ma cousine Océane, ma fidèle supportrice, à ma grand-mère pour ses encouragements, et à mon grand-père pour son inspiration. Et surtout, je souhaite exprimer ma profonde gratitude à mes parents. Merci à mon père pour ses précieux enseignements et son aide constante, et à ma mère, sans qui ce mémoire n'aurait peut-être pas été aussi clair. Vous êtes le pilier qui a permis d'ériger ce mémoire.

Table des matières

Introduction	4
1. Présentation du sujet de la recherche.....	4
1.1 Mise en perspective de l'enseignement de l'histoire en Belgique francophone.....	4
1.2 L'approche multiperspectiviste comme outil de réflexion	8
2. L'enseignement des migrations en Belgique francophone.....	11
3. État de l'art	21
4. Problématique et hypothèses de recherche	26
5. Structuration du mémoire	30
Chapitre 1 : Cadre conceptuel	32
1. La multiperspectivité : fondement et modèles.....	32
2. L'approche didactique de la multiperspectivité dans l'enseignement de l'histoire....	33
3. Théorie(s).....	36
4. La multiperspectivité : Modèle didactique pour les enseignants d'histoire	40
4.1 La perspective historique : Le passé.....	41
4.2 La perspective historiographique : Entre le présent et le passé.....	41
4.3 La perspective contemporaine : Le présent	43
5. Concepts didactiques	44
5.1 La pensée historique et la conscience historique : fondement et modèles.....	45
5.1.1 La pensée historique	47
5.1.2 . La conscience historique	54
5.2 L'empathie historique : fondement et modèles	59
6. Processus analytique de la multiperspectivité	64
Chapitre 2 : Méthode de recherche	66
1. Un approche qualitative.....	66
2. Négociation de l'accès au terrain.....	67
3. Observation participante ouverte.....	69
4. Présentation du dispositif quasi-expérimental	70
4.1 La séquence standard.....	71
4.2 La séquence expérimentale.....	71
4.2.1 Séquence forcée.....	72
4.2.2 Compétence « critiquer ».....	73
4.2.3 Données récoltées et analyse	79
4.3 Synthèse des deux séquences	80

5. Présentation de l'échantillon	81
5.1 Protocole de recherche.....	81
5.2 Données récoltées	83
5.3 Composition de l'échantillon	85
6. Prétest et post-test.....	87
6.1 La méthodologie du <i>focus group</i> et son déroulement.....	87
6.2 Objectifs des <i>focus groups</i>	90
6.3 Protocole d'entretien et analyse des données	91
6.3.1 Méthode d'analyse du <i>focus group</i> en prétest	95
6.3.2 Méthode d'analyse du <i>focus group</i> en post-test	97
6.4 Apports et limites	98
7. Limites de la recherche.....	103
Chapitre 3 : Prétest	105
1. Questionnaire et analyse des <i>verbatim</i> s	105
2. Résultats	141
Chapitre 4 : Conception du dossier documentaire	144
1. Choix didactiques	144
2. Quelques définitions	145
3. État de l'art	148
4. Corpus de sources	154
5. Présentation des aperçus historiques	155
5.1 Contexte de la Belgique d'après-guerre	156
5.2 Contexte du Maroc du Protectorat à l'indépendance.....	160
5.3 La politique d'émigration du Maroc.....	163
5.3.1 Choix des documents.....	166
5.4 Les accords belgo-marocains de 1964.....	171
5.4.1 Choix des documents.....	174
5.5 L'intégration des Marocains en Belgique.....	177
5.5.1 Choix des documents.....	180
Chapitre 5 : Analyse de la séquence expérimentale	183
1. Tableau des présences	183
2. Rappel des principes méthodologiques de la multiperspectivité.....	184
3. Analyses	185
3.1 Nœuds cognitifs.....	185
3.2 Contextualisation.....	186

3.3 Empathie historique.....	192
3.4 Exercice critique repensé par rapport aux notions de points de vue	196
4. Résultats	205
Chapitre 6 : Post-test	207
1. Questionnaire et analyse.....	207
2. Résultats	233
Chapitre 7 : Discussion	235
1. Synthèse des résultats	235
1.1 La compétence « critiquer » par une approche multiperspectiviste	236
1.2 La triple temporalité de la multiperspectivité.....	238
1.3 Enjeux identitaires	239
2. L’approche multiperspectiviste pour développer la pensée historique.....	240
3. Apports et limites de la multiperspectivité	241
Conclusion	244
Bibliographie générale	248
Annexes	263
a. Questionnaire d’identification	263
b. Leçon <i>Qualhisto</i>	264
c. Leçon expérimentale.....	303
d. Retranscription des <i>focus groups</i> en prétest	358
e. Retranscription du <i>focus group</i> en post-test	387

Introduction

1. Présentation du sujet de la recherche

La perception que l'on a d'un événement, d'une personne, ou de tout autre sujet, est inévitablement médiatisée par un filtre, un prisme, un point de vue, ou une perspective. C'est le postulat avancé par l'approche didactique de la multiperspectivité laquelle :

« découle essentiellement du cœur même des sciences historiques et de la nécessité d'apprécier les événements historiques sous des angles différents. Tous les historiens appliquent cette méthode... La multiplicité des points de vues est une chose courante en histoire ; ceux-ci doivent être confrontés à la réalité des faits et transparaître dans les jugements et les conclusions de l'historien. »¹

Il y a une multitude de perspectives qui se croisent, se superposent et coexistent dans plusieurs espaces-temps. C'est dans ce cadre que s'inscrit notre réflexion sur l'approche didactique de la multiperspectivité dans l'enseignement de l'histoire en Belgique francophone.

1.1 Mise en perspective de l'enseignement de l'histoire en Belgique francophone

Notre réflexion sur l'approche didactique de la multiperspectivité dans l'enseignement de l'histoire en Belgique francophone démarre d'une recherche menée par Dzifanu Tay et Mathieu Bouhon². Ces derniers se sont intéressés aux représentations dont les jeunes Belges francophones sont porteurs lorsqu'il est question du passé de la société dans laquelle ils vivent, c'est-à-dire en Belgique. L'étude a également questionné les manières dont ces représentations pouvaient structurer leur identité, leur sentiment d'appartenance et leur conception de l'altérité. Les résultats confirment que les appartenances et les identifications exercent une influence sur l'interprétation que les étudiants construisent du passé. Il est notamment mis en relief que ceux qui font mention d'une origine autre que belge sélectionnent les événements du passé en fonction de leur appartenance. Par ailleurs, tous les étudiants semblent partager l'idée qu'appartenir au

¹ STRADLING R., *Multiperspectivity in history teaching: A guide for teachers*, Strasbourg, Council of Europe, 2003, p. 14.

² TAY D. et BOUHON M., « Une narration du passé « national » pour des étudiants belges ? », in TUTIAUX-GUILLON N., *Enseigner l'Histoire en contexte de pluralité identitaire*, Paris, Le Harmattan, 2018.

collectif national repose sur une filiation généalogique. C'est donc à partir de ces résultats que notre réflexion a débuté.

Le deuxième élément qui a nourri notre réflexion de départ découle de recherches sur le concept de la pensée historienne dans l'enseignement de l'histoire. La pensée historienne peut être définie comme un mode particulier d'interpréter et d'évaluer le passé (nous définirons plus en détail la pensée historique dans le cadre conceptuel). Ce concept est essentiel pour que les élèves puissent s'approprier l'histoire. Pourtant, la majorité des élèves restent attachés à l'histoire-vérité, ce qui rend difficile l'acceptation d'une vision pluraliste de l'histoire³. Catherine Duquette⁴, s'appuyant sur le psychologue américain Sam Wineburg, explique ce phénomène par deux raisons principales. La première est que la pensée historienne n'est pas un processus naturel ou un élément qui découle automatiquement du développement psychologique, ce qui a pour conséquence que son développement va à l'encontre de notre façon de penser ordinaire⁵. La deuxième explication est que les élèves préfèrent conserver une vision utilitaire du passé, c'est-à-dire une compréhension du passé qui explique partiellement le présent mais qui ne soulève pas d'interrogations et ne déstabilise pas les interprétations issues de leurs connaissances antérieures. Les élèves ne verraient alors pas l'utilité de recourir à la pensée historienne, puisque celle-ci tend à complexifier le passé plutôt qu'à le simplifier⁶.

André Ségal, un historien intéressé par la didactique de l'histoire, ajoute que la société et l'école ont des attentes divergentes concernant le cours d'histoire, plaçant l'enseignant entre deux pôles : l'un traditionnel, visant à former l'identité collective, et l'autre moderne, favorisant la pensée critique à travers l'apprentissage de la pensée historique⁷. L'auteur décrit cela comme un double langage ou une double fonction sociétale de l'histoire. Cette tension se reflète également chez l'élève, qui commence son apprentissage avec des attentes et des besoins spécifiques. Les élèves ont principalement deux besoins en matière d'apprentissage : un besoin de vérité et un besoin de cohérence⁸.

³ DUQUETTE C., « Les difficultés entourant l'apprentissage de la pensée historique chez les élèves du secondaire: la conscience historique comme piste de solution », in CARDIN J.-F., ETHIER M.-A. et MEUNIER A. (éds.), *Histoire, musées et éducation à la citoyenneté: Recherches récentes*, Montréal, MultiMondes, 2010, p. 147.

⁴ Catherine Duquette est professeure agrégée en didactique des sciences humaines et de l'histoire au Département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC). (voir « Catherine Duquette », in *Unesco DCMET*, [en ligne], <https://www.unesco-dcmet-symposium.com/fr/team/catherine-duquette> (consulté le 20 juin 2024, dernière mise à jour le ?).

⁵ DUQUETTE C., « Les difficultés entourant l'apprentissage de la pensée historique... », *op. cit.*, p. 147.

⁶ *Ibidem*.

⁷ *Ibidem*.

⁸ *Ibidem*.

André Ségala offre une analyse nuancée des tensions et des besoins qui caractérisent l'enseignement de l'histoire. Il souligne l'importance de trouver un équilibre entre les différents objectifs de l'enseignement historique pour former des citoyens à la fois conscients de leur identité collective et capable de penser de façon critique.

Duquette s'est également intéressée aux travaux de Ruth Sandwell, Keith C. Barton et James V. Wertsch, qui suggèrent que les élèves associent à leur cours d'histoire le rôle de véhicule de la vérité⁹. Selon eux, l'enseignant est perçu comme une source de cette vérité qui doit être transmise par la présentation et la mémorisation d'un récit unique et vrai. Ce besoin de vérité pourrait expliquer pourquoi les élèves ont du mal à se départir d'une conception de l'histoire comme récit véridique et interchangeable. En outre, les élèves démontrent un besoin de cohérence lié à leur nécessité de connaître le passé pour mieux comprendre leur vie quotidienne.

Duquette conclut que la pensée historique n'apparaît pas aux élèves comme un outil essentiel pour comprendre le passé, car elle ne répond pas directement à leur besoin de vérité. Toutefois, la pensée historique devient un outil important lors de la construction d'un récit cohérent et fonctionnel, car elle seule peut parvenir à aider l'élève à comprendre les interprétations divergentes soutenues par la société et les controverses qui en résultent. En ce sens, la pensée historique répondrait au besoin de cohérence de l'élève et non à son besoin de vérité. Le besoin de construction identitaire des adolescents, qui est étroitement lié au besoin de vérité historique, rend l'apprentissage de la pensée historique difficile, surtout si les liens entre le passé et le présent ne sont pas mis en évidence par l'enseignant¹⁰.

Karl Van Nieuwenhuysse, un chercheur en didactique de l'histoire en Flandre, montre également que la pensée ironique¹¹ des élèves n'est pas développée. Selon le psychologue du développement et pédagogue Kieran Egan, les élèves de 15 à 18 ans sont essentiellement des « penseurs philosophiques »¹². Ils sont alors principalement

⁹ DUQUETTE C., « Les difficultés entourant l'apprentissage de la pensée historique », *op. cit.*, p. 147-148.

¹⁰ *Idem*, p. 148.

¹¹ Van Nieuwenhuysse définit la pensée ironique comme suit : « Ironisch denken brengt hier- in precies relativering aan, door aan te tonen dat er altijd uitzonderingen zijn, door nuance aan te brengen, door simplistische dichotomieën te overstijgen, door op het unieke in plaats van op het generieke te focussen, en door de complexiteit van historische gebeurtenissen bloot te leggen en duidelijk te maken dat de werkelijkheid te complex is om in één systeem te vatten. (VAN NIEUWENHUYSE K., « Eurocentrisme in geschiedenisonderwijs voorbij: multiperspectiviteit als middel tot intercultureel historisch denken », in COUTTENIER M., STANDAERT N. et VAN NIEUWENHUYSE K., *Eurocentrisch denken voorbij. Interculturele perspectieven in geschiedenisonderwijs*, Leuven, Universitaire Pers Leuven, 2018, p.24.)

¹² VAN NIEUWENHUYSE K., « Eurocentrisme in geschiedenisonderwijs voorbij... », *op. cit.*, p.24.

intéressés par ce qu'il définit comme la « vraie vérité » et essaient de comprendre la réalité au travers de grands récits et systèmes attrayants. Ces derniers peuvent être la religion, le nationalisme ou le marxisme, qui décrivent la réalité selon une logique cohérente mais aussi stricte (et parfois manichéenne), menaçant ainsi de rendre les élèves des penseurs rigides et dogmatiques. La pensée ironique apporte ici une relativisation en montrant qu'il y a toujours des exceptions, en apportant des nuances, en dépassant les dichotomies simplistes, en se centrant sur l'unique plutôt que sur le générique, et en mettant en lumière la complexité des événements historiques et en montrant que la réalité est plus complexe pour être contenue dans un seul système¹³.

Le troisième élément qui nous a interpellé dans l'enseignement de l'histoire est l'eurocentrisme qui le caractérise, notamment en Belgique. Karel Van Nieuwenhuysse a notamment travaillé sur l'eurocentrisme du cours d'histoire. Il définit l'eurocentrisme de ce dernier sous deux aspects : d'une part, il s'agit d'un programme d'histoire qui accorde principalement de l'importance à l'histoire de l'Europe occidentale, qui place l'Europe occidentale et, par extension, « l'Occident » au centre de l'histoire mondiale, et qui attribue uniquement aux Européens de l'Ouest et aux Occidentaux un rôle actif dans le passé et, d'autre part, l'Europe occidentale et l'Occident sont considérés comme supérieurs et servent de référence pour juger et évaluer d'autres civilisations¹⁴.

Cette pensée eurocentrique a été remise en question, notamment par des phénomènes tels que l'augmentation des flux migratoires postcoloniaux après la vague de décolonisation des années 1960-1970, la migration intercontinentale en général, et la mondialisation¹⁵. Il est apparu que de nombreux acteurs ont appelé à abandonner une perspective eurocentrique de l'histoire et à donner une place au point de vue de « l'autre ». Et notamment au début des années 2000, des plaidoyers vivants ont été tenus en faveur d'une approche alternative transnationale, interculturelle et multiperspectiviste de l'enseignement. Cette remise en question s'est également opérée dans le monde académique de l'historiographie avec les nouveaux historiens de l'impérialisme, qui depuis les années 1980-1990, ont accordé une attention aux perspectives transnationales et interculturelles dans l'historiographie coloniale¹⁶.

¹³VAN NIEUWENHUYSE K., « Eurocentrisme in geschiedenisonderwijs voorbij... », *op. cit.*, p.23.

¹⁴*Idem*, p.14.

¹⁵*Ibidem*.

¹⁶*Ibidem*.

Pour en revenir à l'enseignement de les enseignants reconnaissent rencontrer de grandes difficultés à dépasser cette pensée eurocentrique¹⁷. Ils justifient ces difficultés par un manque de connaissances suffisantes et de compréhension des cultures non occidentales pour intégrer le point de vue de ces cultures dans leurs cours. Ils sont également dépourvus d'un modèle didactique pour le faire de manière systématique, responsable et significative. Plusieurs enseignants reconnaissent également que les élèves issus de groupes minoritaires ne se reconnaissent pas et ne se sentent pas à l'aise dans l'enseignement de l'histoire en Flandre.

Karel Van Nieuwenhuysen vient à un point essentiel de son analyse, c'est que la discipline historique se caractérise par la prise en compte de multiples perspectives et d'un large contexte historique¹⁸. Ce n'est qu'alors, que les historiens peuvent construire des représentations précises des phénomènes historiques. Un enseignement eurocentrique orienté vers l'Europe occidentale va à l'encontre des attentes des objectifs d'apprentissages en histoire. Ceux-ci visent à fournir aux élèves une introduction à la discipline académique de l'histoire et à les former culturellement. L'eurocentrisme conduit à une compréhension limitée, unilatérale et étroite du passé. Il ne laisse aucune place et exclut la perspective de « l'autre ».

1.2 L'approche multiperspectiviste comme outil de réflexion

Karel Van Nieuwenhuysen propose de contourner le caractère eurocentriste de l'enseignement de l'histoire en adoptant une approche multiperspectiviste. Il suggère que cette notion doit occuper une place centrale et structurelle dans le curriculum¹⁹. Selon lui, l'accent doit être mis sur une « approche de décision et d'action sociale »²⁰, ce qui impliquerait une révision fondamentale du curriculum d'histoire pour inclure systématiquement diverses perspectives, en collaboration avec les élèves.

Avant d'approfondir l'explication, il est nécessaire de définir brièvement ce que l'on entend par approche multiperspectiviste de l'histoire (un point entier sera consacré à sa définition théorique et à sa mise en pratique en classe d'histoire). Cette approche consiste à intégrer diverses perspectives dans l'analyse des phénomènes historiques.

¹⁷ VAN NIEUWENHUYSE K., « Eurocentrisme in geschiedenisonderwijs voorbij... », *op. cit.*, p.14.

¹⁸ *Ibidem.*

¹⁹ *Idem*, p.30.

²⁰ *Ibidem.*

Autrement dit, il s'agit d'examiner un objet historique en tenant compte de plusieurs points de vue disponibles afin de fournir une explication plus complète et nuancée.

Dans son raisonnement, Karel Van Nieuwenhuyse propose d'aborder l'approche multiperspectiviste à travers l'histoire de la migration²¹. Il considère que ce sujet est particulièrement adapté à la multiperspectivité et à l'intégration de l'autre. Van Nieuwenhuyse souligne que la migration, aussi vieille que l'humanité, est un moteur de dynamisme et de changement social²². Il précise que l'histoire des contacts interculturels et de la migration nécessite de dépasser une vision uniquement occidentale et d'intégrer des connaissances historiques non occidentales. Cette approche offre également l'occasion d'analyser la formation de l'identité dans une perspective historique, stimulant ainsi une réflexion sur les processus identitaires.

Karel Van Nieuwenhuyse plaide pour l'inclusion de l'histoire des migrations dans les programmes scolaires belges²³. Il explique que la perception de la migration au fil des siècles révèle beaucoup sur les sociétés elles-mêmes. Par exemple, l'image négative de la migration en Europe aujourd'hui est largement influencée par l'émergence de l'État-nation au XIX^e siècle et les processus de formation de l'identité nationale. D'un point de vue historiographique, cela démontre l'importance de traiter de l'histoire des migrations en classe d'histoire.

Van Nieuwenhuyse met en avant le rôle du cours d'histoire dans la formation des citoyens, notamment face à un phénomène de migration souvent controversé et suscitant des réactions vives. L'étude de l'histoire de la migration permet de déconstruire les stéréotypes et d'aborder de manière critique les processus de formation de l'identité. Il recommande de nommer et de déconstruire explicitement les concepts et processus pour l'enseigner de manière non eurocentrique²⁴.

Plusieurs chercheurs soutiennent l'idée que l'histoire de l'immigration doit être incluse dans les programmes scolaires. Anne Morelli, historienne belge, estime que l'enseignement belge doit aborder la question des étrangers et de l'immigration comme un aspect important de l'histoire²⁵. Ignorer ces sujets dans les manuels d'histoire reviendrait à adopter une vision étroite et univoque de l'histoire²⁶. Nouria Ouali, chercheuse belge,

²¹ VAN NIEUWENHUYSE K., « Eurocentrisme in geschiedenisonderwijs voorbij... », *op. cit* p.31.

²² *Ibidem*.

²³ *Ibidem*.

²⁴ *Ibidem*.

²⁵ MORELLI A. (éd.), *Histoire des étrangers et de l'immigration en Belgique : de la Préhistoire à nos jours*, 2e édition, Bruxelles, Éditions Couleur livres, 2004, (Petite Bibliothèque de la Citoyenneté), p.15.

²⁶ *Ibidem*.

plaide également pour l'inclusion de l'histoire des migrations dans l'enseignement belge francophone²⁷. Cette dernière dans son analyse met notamment en relief le fait que les migrations internationales peinent à trouver une place dans le système éducatif en Belgique francophone²⁸. Elle y apporte la réponse suivante : « La réponse se trouve en partie dans l'incapacité des acteurs de l'éducation à penser la présence définitive des migrants et leurs descendants dans la société belge et, par voie de conséquence, de l'inscrire dans les enseignements tel que, par exemple, le cours d'histoire. »²⁹.

La communauté marocaine a contribué de manière significative au développement démographique, économique, social et culturel de la Belgique. D'autant plus que les Marocains constituent une part importante de la population belge³⁰. Pourtant le chercheur Frank Caestecker a montré que le thème de la migration n'a reçu jusqu'à présent que peu d'attention dans les principales synthèses de l'histoire belge³¹. Il en appelle notamment à ce que des efforts d'intégration des migrants soient opérés et à une révision du passé de la nation en reconnaissant la place des minorités ethniques dans les histoires nationales.

Il est également à souligner que le thème de l'histoire de l'immigration est inscrit au programme de l'enseignement qualifiant dans le réseau officiel et libre en Belgique francophone³².

Toutes ces constatations rassemblées aboutissent à notre choix d'étude qui porte sur l'approche multiperspectiviste dans l'enseignement de l'histoire dans le qualifiant avec comme sujet l'immigration marocaine en Belgique. Il apparaît très clairement que la multiperspectivité est au cœur de la méthode historique³³. Par cette approche, les élèves apprennent à analyser et à interpréter les événements selon différentes perspectives. Le but étant de leur faire comprendre que l'histoire est indéniablement interprétative et

²⁷ OUALI N., « Les migrations internationales dans l'enseignement belge francophone. Dynamiques d'une reconnaissance dans la pensée et les savoirs hégémoniques », in *e-Migrinter*, vol. 17 (2018), p. 1-18.

²⁸ *Idem*, p. 1.

²⁹ *Ibidem*.

³⁰ Au 1er janvier 2012 on estime que la population d'origine marocaine approche les 429.500 personnes. (SCHOONVAERE Q., *Belgique-Maroc : 50 années de migration. Étude démographique de la population d'origine marocaine en Belgique*, Centre de recherche en démographie et sociétés - Université catholique de Louvain & Centre fédéral pour l'analyse des flux migratoires, la protection des droits fondamentaux des étrangers et la lutte contre la traite des êtres humains, 2014, p.11.).

³¹ ETTOURKI K., DE SCHUTTER S. et GODDEERIS I., « Historical research on Moroccan migration in Belgium », in TIMMERMAN C., FADIL N., GOODERIS I., CLYQ N. et ETTOURKI K. (éd.), *Moroccan Migration in Belgium, More than 50 years of settlement*, Leuven, Leuven University Press, 2017, p. 61.

³² FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, *Compétences terminales et savoirs communs. Formation historique et géographique humanités professionnelles et techniques*, Bruxelles, 2014, p.53-55 ; FÉDÉRATION NATIONALE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE CATHOLIQUE, *Programme d'histoire et formation historique, 2e et 3e degré, enseignement secondaire professionnel et technique de qualification*, Bruxelles, 2014, p.21.

³³ STRADLING R., *Multiperspectivity in history teaching...*, *op. cit.*, p.14.

subjective peu importe que l'auteur soit contemporain des faits ou qu'il soit né bien après. Ainsi, dans une société de plus en plus multiculturelle avec des programmes d'histoire, aussi bien en Belgique francophone que néerlandophone, très eurocentrés³⁴, aborder l'enseignement de l'histoire par une approche multiperspectiviste apparaît comme un des moyens de permettre à tous les élèves de retrouver leur histoire dans un récit plus vaste et de répondre également à leur besoin de cohérence.

2. L'enseignement des migrations en Belgique francophone

Pour comprendre comment l'immigration est abordée dans l'enseignement de l'histoire en Belgique francophone, il est essentiel d'examiner les référentiels, programmes, manuels et les autres publications destinées à l'usage pédagogique. Cette analyse vise à identifier la présence et le traitement de la thématique de l'immigration afin de comprendre les représentations de l'histoire de l'immigration dans les supports pédagogiques.

Il n'est pas inutile de préciser que le cours d'histoire en Belgique francophone est dispensé aux élèves de l'enseignement général, technique et professionnel et qu'il fait partie des cours généraux obligatoires enseignés à tous les élèves des trois degrés d'enseignement³⁵. Cependant, seuls les programmes des cours des 2^e et 3^e degrés abordent la thématique migratoire. Le nombre d'heures de cours varie entre 1 et 2 périodes (de 50 minutes) par semaine pour les cours obligatoires en fonction du réseau d'enseignement ou de l'option de base (4 périodes).

Référentiels et programmes

Dans le référentiel des compétences terminales et savoirs requis en histoire des humanités générales et technologiques³⁶, les élèves doivent être capables de relever les éléments constitutifs d'un phénomène migratoire pour les thèmes suivants³⁷ :

³⁴ GRISARD Ch., *Les Grandes Découvertes: l'eurocentrisme dans l'étude et l'enseignement de l'histoire Étude historiographique sur l'histoire globale et recherche expérimentale sur une didactique spécifique à ce courant*, mémoire de master en Histoire à finalité didactique, inédit, Université de Liège, année académique 2019-2020, p. 160.

³⁵ Enseignement officiel, enseignement officiel subventionné (communes, provinces et de la région bruxelloise), enseignement libre confessionnel subventionné (catholique), enseignement libre non confessionnel subventionné. Par ailleurs, le secondaire comprend 4 formes d'enseignement : général, technique, artistique et professionnel et est organisé en trois cycles de formation de deux ans : le degré d'observation (12-14 ans), le degré d'orientation (14-16 ans) et le degré de détermination (16 à 18 ans).

³⁶ MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE, *Compétences et savoirs requis en Histoire*, Bruxelles, 1999.

³⁷ *Idem*, p. 8.

- L'héritage des civilisations du Moyen-Orient ;
- Des Gallo-Romains aux Royaumes germaniques ;
- Les grandes découvertes ;
- La société au XIXe siècle : Contrastes, changements et permanences ;
- Le monde et l'impérialisme des pays industrialisés ;
- Décolonisation et relations Nord-Sud ;
- La Belgique dans l'Europe et le monde : supranationalité, fédéralisme et identités régionales.

Le phénomène migratoire dans les humanités générales et technologiques n'est donc pas abordé par l'histoire des migrations récentes, telles que l'immigration marocaine ou italienne, par exemple.

Ainsi, dans le programme de l'enseignement général et technique de transition du réseau officiel, le phénomène migratoire est inscrit à deux endroits du programme :

- En troisième année, le phénomène migratoire est évoqué via « les grandes migrations et les royaumes germaniques »³⁸. La situation d'apprentissage proposée pour voir ce phénomène est que les élèves comparent des titres de chapitres de manuels consacrés au sujet. Ils devront s'interroger sur les termes « invasions », « barbares » et ils chercheront comment sont décrits les barbares. La problématique qui guide cette activité est la suivante : « les invasions » sont-elles un cataclysme ou une permanence de l'histoire ?
- En quatrième, le phénomène migratoire est évoqué via « l'évolution démographique dans le monde et les mouvements migratoires »³⁹. La situation d'apprentissage proposée est de présenter aux élèves des graphiques ou des tableaux relatifs à l'évolution des chiffres de la population globale, des taux de natalité, mortalité, etc., de quelques pays européens et des Etats-Unis. Les élèves font une recherche sur les causes des phénomènes constatés.

Dans le programme de l'enseignement général et technique de transition du réseau libre, le phénomène migratoire est inscrit de la troisième à la sixième année :

³⁸ MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE, *Programme d'études du cours d'Histoire, 2e et 3e degré, enseignement secondaire général et technique de transition*, Bruxelles, 2000, p.11

³⁹ *Idem*, p.18.

- En troisième, le concept de migration est installé via les migrations indo-européennes (vers 2000-Ier siècle avant J.-C.)⁴⁰. Les élèves doivent repérer leurs grandes étapes, la diversité et l'étendue leurs peuples.
- En quatrième⁴¹, en cinquième⁴² et en sixième⁴³ le concept de migration figure dans une liste dans laquelle les enseignants peuvent choisir quel concept ils souhaitent réactiver.

Il est intéressant de noter que dans l'enseignement général et technique de transition, que ce soit dans le réseau officiel ou dans le réseau libre, le phénomène migratoire n'est pas abordé sous l'angle des migrations contemporaines, conformément au référentiel.

En revanche, dans les humanités professionnelles et techniques⁴⁴, le concept de migration est mobilisé dans l'étude des mouvements migratoires en Belgique du XIX^e siècle à nos jours⁴⁵. Ainsi, les migrations contemporaines sont évoquées dans ce référentiel en lien avec les objectifs suivants : « En liant l'apprentissage des contenus disciplinaires à l'éclairage d'enjeux de société, l'intention du présent référentiel est d'ancrer l'enseignement de l'histoire et de la géographie dans la compréhension du présent. Il s'agit donc de porter un regard disciplinaire sur des thèmes d'aujourd'hui en vue d'éclairer des enjeux sociétaux. »⁴⁶. Ce référentiel est donc davantage ancré dans le présent. Les migrations sont abordées à travers le prisme des migrations de l'époque contemporaine, permettant ainsi aux élèves de mieux comprendre la société dans laquelle ils évoluent. En intégrant ces dynamiques actuelles, le programme scolaire offre une perspective plus pertinente et présente des phénomènes migratoires, rendant l'enseignement plus concret et connecté aux réalités du monde contemporain. Cela aide

⁴⁰ FÉDÉRATION NATIONALE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE CATHOLIQUE, *Programme d'histoire et formation historique, 2e et 3e degré, enseignement secondaire général et transition*, Bruxelles, 2000, p.12.

⁴¹ Le concept de migration peut être réactivé via les grandes découvertes aux XV^e et XVI^e siècle (FÉDÉRATION NATIONALE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE CATHOLIQUE, *Programme d'histoire et formation historique, 2e et 3e degré, enseignement secondaire général et transition*, Bruxelles, 2000, p. 13)

⁴² Le concept de migration peut être réactivé via l'impérialisme des pays industrialisés (FÉDÉRATION NATIONALE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE CATHOLIQUE, *Programme d'histoire et formation historique, 2e et 3e degré, enseignement secondaire général et transition*, Bruxelles, 2000, p.14)

⁴³ Le concept de migration peut être réactivé via le thème de l'Europe et le monde (1945-1989/1991) (FÉDÉRATION NATIONALE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE CATHOLIQUE, *Programme d'histoire et formation historique, 2e et 3e degré, enseignement secondaire général et transition*, Bruxelles, 2000, p.15)

⁴⁴ FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, *Compétences terminales et savoirs communs. Formation historique et géographique humanités professionnelles et techniques*, Bruxelles, 2014.

⁴⁵ *Idem.* p. 14.

⁴⁶ *Idem.* p.9

non seulement à sensibiliser les élèves aux enjeux globaux et locaux liés aux migrations, mais aussi à développer leur esprit critique. Ainsi, ce référentiel contribue à former des citoyens informés, capables de comprendre et d'analyser les transformations sociales et culturelles de leur époque.

Dans le programme de l'enseignement secondaire qualifiant du réseau officiel, le phénomène migratoire est inscrit à trois endroits du programme pour les 4^e années :

- Dans l'unité 5⁴⁷ avec les mouvements migratoires en Belgique à partir du XIX^e siècle : les migrations économiques des ouvriers flamands qui ont quitté massivement la Flandre (sujette aux crises agricoles et climatiques, et aux famines) vers la Wallonie industrialisée qui était à l'époque la 2^e puissance industrielle au monde. Ce thème est vu via la compétence « situer dans le temps ».
- Dans l'unité 6⁴⁸ avec la colonisation, la décolonisation et les relations entre colons et colonisés au Congo belge (1885-1960) : il est vu l'émigration belge vers le Congo pendant la période coloniale organisée par l'État entre 1885 et 1960. Ce thème est vu via la compétence « critiquer ».
- Dans l'unité 9⁴⁹ avec les mouvements migratoires en Belgique du XX^e siècle à nos jours. Ici le concept de migration est évoqué par la compétence « comparer ». Le choix est laissé à l'enseignant, en « fonction du milieu local de l'établissement »⁵⁰, de choisir entre les vagues migratoires des Italiens, des Espagnols, des Grecs, des Portugais, des Marocains, des Turcs ou des Congolais.

Dans le programme de l'enseignement secondaire qualifiant général du réseau libre, le thème des migrations est abordé en troisième année. L'enseignant aborde la diversité culturelle en Belgique et ses origines à travers l'étude des migrations⁵¹. Ce programme s'appuie sur l'analyse de la diversité culturelle actuelle en Belgique et sur les migrations ayant marqué l'histoire du pays depuis le XIX^e siècle. Les objectifs liés à la diversité culturelle et à la citoyenneté active sont de permettre aux élèves de développer

⁴⁷ FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, *Programme Histoire, 2e et 3e degré, humanités professionnelles et techniques*, Bruxelles, 2015, p.39-41.

⁴⁸ *Idem*, p.42-44.

⁴⁹ *Idem*, p.53-56.

⁵⁰ *Idem*, p.53.

⁵¹ FÉDÉRATION NATIONALE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE CATHOLIQUE, *Programme d'histoire et formation historique, 2e et 3e degré, enseignement secondaire professionnel et technique de qualification*, Bruxelles, 2014, p.19.

une perspective critique sur les discours actuels concernant la diversité culturelle, les identités culturelles et les migrations. Ces outils pédagogiques visent à favoriser le développement du vivre-ensemble. Ainsi, les enjeux sont principalement orientés vers l'intégration des élèves dans la citoyenneté active et vers une compréhension des réalités contemporaines.

Manuels

Nous avons analysé quatre principaux manuels utilisés en Belgique francophone : *Construire l'histoire*, *Futurhist*, *Chronos* et *Terrhistoire*. Les trois premiers sont dédiés aux classes du général et du technique de transition, le dernier a été pensé pour le qualifiant.

Dans les manuels de la collections de *Construire l'histoire*, les sujets suivants abordent la migration :

- « A la recherche des Indo-Européens. Un même peuple de l'Inde à l'Islande ? »⁵² ;
- « Les conquêtes romaines : au profit de qui ? »⁵³ ;
- « Des royaumes mérovingiens à l'Empire carolingien »⁵⁴ ;
- « De la découverte à la conquête. Le temps des conquistadores » (XVe-XVIe siècles) »⁵⁵ ;
- « L'exploitation des espaces nouveaux. Quelles retombées pour l'Europe ? »⁵⁶ ;
- « Les contacts entre Occident et Extrême-Orient avant les Grandes Découvertes. Les routes de la soie et des épices. »⁵⁷ ;
- « La présence portugaise et espagnole au XVIe siècle. Des organisations coloniales contrastées »⁵⁸ ;
- « Les Grandes Découvertes. Un premier pas vers la mondialisation »⁵⁹ ;

⁵² JADOULLE J-L., GEORGES J. (dir.), *Les racines de l'Occident (jusqu'au Xe siècle)*, collection « Construire l'histoire », 3ème année, Namur, Didier Hatier, 2005, p. 78-79 ; JADOULLE J-L., GEORGES J. (dir.), *Les racines de l'Occident (jusqu'au Xe siècle)*, *Guide de l'enseignant*, collection « Construire l'histoire », t.1, Namur, Didier Hatier, 2005, p. 83-85.

⁵³ JADOULLE J-L., GEORGES J. (dir.), *Les racines de l'Occident (jusqu'au Xe siècle)*, *op. cit.*, p. 226-227 ; JADOULLE J-L., GEORGES J. (dir.), *Les racines de l'Occident ... Guide...*, *op. cit.*, p. 146-147.

⁵⁴ JADOULLE J-L., GEORGES J. (dir.), *Les racines de l'Occident (jusqu'au Xe siècle)*, *op. cit.*, p. 256-259 ; JADOULLE J-L., GEORGES J. (dir.), *Les racines de l'Occident... Guide...*, *op. cit.*, p. 318-319.

⁵⁵ JADOULLE J-L., GEORGES J. (dir.), *L'affirmation de l'Occident (XIe-XVIIIe siècle)*, collection « Construire l'histoire », 4 eme année, Namur, Didier Hatier, 2006, p. 142-145 ; JADOULLE J-L., GEORGES J. (dir.), *L'affirmation de l'Occident (XIe-XVIIIe siècle)*. *Guide de l'enseignant*, collection « Construire l'histoire », t.2, Namur, Didier Hatier, 2006, p. 199-202.

⁵⁶ JADOULLE J-L., GEORGES J. (dir.), *L'affirmation de l'Occident (XIe-XVIIIe siècle)*, *op. cit.*, p. 146-149 ; JADOULLE J-L., GEORGES J. (dir.), *L'affirmation de l'Occident... Guide...*, *op. cit.*, p. 203-206.

⁵⁷ JADOULLE J-L., GEORGES J. (dir.), *L'affirmation de l'Occident (XIe-XVIIIe siècle)*, *op. cit.*, p. 266-267.

⁵⁸ *Idem*, p. 268-269.

⁵⁹ JADOULLE J-L., GEORGES J. (dir.), *L'affirmation de l'Occident (XIe-XVIIIe siècle)*, *op. cit.* p. 270-271 ; JADOULLE J-L., GEORGES J. (dir.), *L'affirmation de l'Occident (XIe-XVIIIe siècle)*. *Guide de l'enseignant*, *op. cit.* p. 334 ; JADOULLE J-L., GEORGES J. (dir.), *L'affirmation de l'Occident (XIe-XVIIIe siècle)*. *Guide de l'enseignant*, *op. cit.*, p. 425-429.

- « La colonisation européenne aux XVIIe-XVIIIe siècles »⁶⁰ ;
- « La décolonisation »⁶¹ ;
- « Le Congo belge : du paternalisme à l'indépendance »⁶² ;
- « La fin des empires coloniaux : pourquoi ? »⁶³ ;
- Les étrangers en Belgique. Immigrés, réfugiés, « sans-papiers » ?⁶⁴ ;
- « La Belgique, terre d'immigration ? »⁶⁵.

Dans les manuels de la collections de *Futurhist*, nous retrouvons les sujets suivants où la migration est employée :

- « Les « Barbares » s'installent dans l'Empire romain »⁶⁶ ;
- « L'impérialisme : des grecs aux Carolingiens »⁶⁷ ;
- « Des royaumes mérovingiens à l'Empire carolingien »⁶⁸ ;
- « De la découverte à la conquête. Le temps des conquistadores » (XV^e-XVI^e siècles) »⁶⁹ ;
- « L'exploitation des espaces nouveaux. Quelles retombées pour l'Europe ? »⁷⁰ ;
- « Coloniser aux XVII^e et XVIII^e siècle. Pourquoi et comment ? »⁷¹ ;

⁶⁰ JADOUILLE J-L., GEORGES J. (dir.), *L'affirmation de l'Occident (Xie-XVIIIe siècle)*, op. cit., p. 276-277 ; JADOUILLE J-L., GEORGES J. (dir.), *L'affirmation de l'Occident... Guide...*, op. cit. p. 428-429.

⁶¹ JADOUILLE J-L., GEORGES J. (dir.), *Un monde en mutation (de 1919 à nos jours)*, collection « Construire l'histoire », 6^{eme} année, Namur, Didier Hatier, 2008, p. 132-135 ; JADOUILLE J-L., GEORGES J. (dir.), *Un monde en mutation (de 1919 à nos jours). Guide de l'enseignant*, collection « Construire l'histoire », t.4, Namur, Didier Hatier, 2008, p. 201-204.

⁶² JADOUILLE J-L., GEORGES J. (dir.), *Un monde en mutation (de 1919 à nos jours)*, op. cit., p. 136-139 ; JADOUILLE J-L., GEORGES J. (dir.), *Un monde en mutation... Guide...*, op. cit., p. 205-208.

⁶³ JADOUILLE J-L., GEORGES J. (dir.), *Un monde en mutation (de 1919 à nos jours)*, op. cit., p. 244-245 ; JADOUILLE J-L., GEORGES J. (dir.), *Un monde en mutation... Guide...*, op. cit., p. 324-323.

⁶⁴ JADOUILLE J-L., GEORGES J. (dir.), *Un monde en mutation (de 1919 à nos jours)*, op. cit. p. 274-275 ; JADOUILLE J-L., GEORGES J. (dir.), *Un monde en mutation... Guide...*, op. cit., p. 349-350.

⁶⁵ JADOUILLE J-L., GEORGES J. (dir.), *Un monde en mutation (de 1919 à nos jours). Guide de l'enseignant*, collection « Construire l'histoire », t.4, Namur, Didier Hatier, 2008, p. 401.

⁶⁶ JADOUILLE J-L., HASQUIN H. (dir.), *Futur'hist 3^e secondaire. L'Antiquité et le Moyen Âge. Guide de l'enseignant*, 1^{er} édition, Namur, Didier Hatier, 2008, p. 161-163.

⁶⁷ JADOUILLE J-L., HASQUIN H. (dir.), *Futur'hist 3^e secondaire. L'Antiquité et le Moyen Âge. Guide de l'enseignant*, op. cit., p.376-377.

⁶⁸ *Idem*, p. 218-219.

⁶⁹ JADOUILLE J-L., HASQUIN H. (dir.), *Futur'hist 4^e secondaire De l'évènement du monde moderne aux révolutions libérales et nationales (fin XVe siècle-1830)*, 1^{er} édition, Namur, Didier Hatier, 2009, p. 52-55 ; JADOUILLE J-L., HASQUIN H. (dir.), *Futur'hist 4^e secondaire, De l'évènement du monde moderne aux révolutions libérales et nationales (fin XVe siècle-1830). Guide de l'enseignant*, 1^{er} édition, Namur, Didier Hatier, 2009, p. 78-80 ; JADOUILLE J-L., HASQUIN H. (dir.), *Futur'hist 4^e secondaire, De l'évènement du monde moderne aux révolutions libérales et nationales...Guide...*, op. cit., p. 370-372.

⁷⁰ JADOUILLE J-L., HASQUIN H. (dir.), *Futur'hist 4^e secondaire, De l'évènement du monde moderne aux révolutions libérales et nationales (fin XVe siècle-1830)*, op. cit., p. 56-59 ; JADOUILLE J-L., HASQUIN H. (dir.), *Futur'hist 4^e secondaire, De l'évènement du monde moderne aux révolutions libérales et nationales...Guide...*, op. cit., p. 81-84.

⁷¹ JADOUILLE J-L., HASQUIN H. (dir.), *Futur'hist 4^e secondaire, De l'évènement du monde moderne aux révolutions libérales et nationales (fin XVe siècle-1830)*, op. cit., p. 60-63 ; JADOUILLE J-L., HASQUIN H. (dir.), *Futur'hist 4^e secondaire, De l'évènement du monde moderne aux révolutions libérales et*

- « Les contacts entre Occident et Extrême-Orient avant les Grandes Découvertes. Les routes de la soie et des épices. »⁷² ;
- « La présence portugaise et espagnole au XVI^e siècle. Des organisations coloniales contrastées »⁷³ ;
- « Les Grandes Découvertes. Un premier pas vers la mondialisation »⁷⁴ ;
- « La colonisation européenne aux XVII^e-XVIII^e siècles »⁷⁵ ;
- « La décolonisation »⁷⁶ ;
- « Mobiles et bilan de la colonisation. Le point de vue du colonisateur »⁷⁷ ;
- « L'impérialisme européen (fin XIX^e siècle-début XX^e siècle) »⁷⁸ ;
- « De l'État indépendant du Congo au Congo belge »⁷⁹ ;
- « Polémiques autour de la colonisation »⁸⁰ ;
- « La colonisation européenne »⁸¹ ;
- « La fin des empires coloniaux : pourquoi ? »⁸² ;
- Les étrangers en Belgique. Immigrés, réfugiés, « sans-papiers » ?⁸³ ;

nationales (fin XVe siècle-1830). Guide de l'enseignant, op. cit., p. 85-87 ; JADOUILLE J-L., HASQUIN H. (dir.), Futur'hist 4^e secondaire, De l'évènement du monde moderne aux révolutions libérales et nationales (fin XVe siècle-1830). Guide de l'enseignant, op. cit., p. 373-374.

⁷² JADOUILLE J-L., HASQUIN H. (dir.), *Futur'hist 4^e secondaire, De l'évènement du monde moderne aux révolutions libérales et nationales (fin XVe siècle-1830), op. cit., p. 218-219.*

⁷³ JADOUILLE J-L., HASQUIN H. (dir.), *Futur'hist 4^e secondaire, De l'évènement du monde moderne aux révolutions libérales et nationales (fin XVe siècle-1830), op. cit., p. 220-221 ; JADOUILLE J-L., HASQUIN H. (dir.), Futur'hist 4^e secondaire, De l'évènement du monde moderne aux révolutions libérales et nationales (fin XVe siècle-1830). Guide de l'enseignant, op. cit., p. 264.*

⁷⁴ JADOUILLE J-L., HASQUIN H. (dir.), *Futur'hist 4^e secondaire, De l'évènement du monde moderne aux révolutions libérales et nationales (fin XVe siècle-1830), op. cit., p. 222-223 ; JADOUILLE J-L., HASQUIN H. (dir.), Futur'hist 4^e secondaire, De l'évènement du monde moderne aux révolutions libérales et nationales (fin XVe siècle-1830). Guide de l'enseignant, op. cit., p. 265.*

⁷⁵ JADOUILLE J-L., HASQUIN H. (dir.), *Futur'hist 4^e secondaire, De l'évènement du monde moderne aux révolutions libérales et nationales (fin XVe siècle-1830), op. cit., p. 224-225.*

⁶⁷ JADOUILLE J-L., HASQUIN H. (dir.), *Futur'hist 6^e secondaire. De la Seconde Guerre mondiale à aujourd'hui*, édition revue, Namur, Didier Hatier, 2013, p. 88-89.

⁷⁷ JADOUILLE J-L., HASQUIN H. (dir.), *Futur'hist 5^e secondaire. De l'âge industriel à la fin de la Seconde Guerre mondiale, op. cit., p. 158-161.*

⁷⁸ JADOUILLE J-L., HASQUIN H. (dir.), *Futur'hist 5^e secondaire. De l'âge industriel à la fin de la Seconde Guerre mondiale, op. cit., p. 162-163.*

⁷⁹ *Idem*, p. 164-169.

⁸⁰ *Idem*, p. 172-173.

⁸¹ *Idem*, p. 266-269.

⁸² JADOUILLE J-L., HASQUIN H. (dir.), *Futur'hist 6^e secondaire. De la Seconde Guerre mondiale à aujourd'hui, op. cit., p. 230.*

⁸³ Cette partie est une synthèse des différentes migrations contemporaines que la Belgique a connue. JADOUILLE J-L., HASQUIN H. (dir.), *Futur'hist 6^e secondaire. De la Seconde Guerre mondiale à aujourd'hui, op. cit., p. 262-263.*

- « La Belgique, terre d'émigration ? »⁸⁴.

Pour résumer, les manuels de *Construire l'histoire* et de *Futurhist* abordent les mêmes sujets en lien avec ce qui est inscrit dans les programmes d'histoire. Les migrations contemporaines sont évoquées dans les deux manuels via deux synthèses. Ce ne sont donc pas des séquences de cours qui sont proposées.

Le dernier manuel à évoquer est *Chronos*. Dans ce dernier, le thème des migrations est évoqué dans trois enquêtes :

- « Les Indo-Européens : enquête sur la vision panoramique – Un peuple mystérieux à la conquête de l'Europe »⁸⁵ ;
- « La colonisation : enquête sur le colonialisme européen⁸⁶ et enquête sur la colonisation belge »⁸⁷ ;
- « L'Europe et le monde entre 1945 et 1989-91 : enquête sur la décolonisation »⁸⁸.

Tout comme dans les manuels de *Construire l'histoire* et *Futurhist*, le phénomène migratoire n'est pas abordé par des migrations contemporaines.

En outre, c'est dans les manuels du cursus qualifiant que l'on trouve des leçons ou, du moins, des séquences portant sur l'immigration en Belgique. Dans le manuel *Terrhistoire*, tome 1, destiné au 2e degré, les migrations sont abordées dans les sections intitulées « Identités et migrations »⁸⁹ et « Disparités Nord-Sud »⁹⁰. Des séquences y sont proposées sur la migration des Flamands en Wallonie ainsi que sur les migrations survenues après la Seconde Guerre mondiale en Belgique. Ces leçons ne sont pas spécifiquement dédiées à l'immigration marocaine, mais traitent des déplacements contemporains en général. Elles utilisent une série de documents représentatifs de diverses immigrations. La richesse de ces séquences provient du fait qu'elles proposent un panorama global de l'immigration contemporaine.

⁸⁴ JADOUILLE J-L. et HASQUIN H. (dir.), *Futur'hist 5^e secondaire. De l'âge industriel à la fin de la Seconde Guerre mondiale, op. cit.*, p. 154-157.

⁸⁵ BESSAÏ E., BOUHON S., BUYL A., DOGNÉ M.-L., REVELLON C. et VANDROOGENBROECK N., *Chronos 3 : manuel histoire*, Braine-l'Alleud, Plantyn, 2021, p. 16-15.

⁸⁶ CLAUS X., RIGA N., ROSY J., TAILLADE G. et VAN HONAKER Y., *Chronos 5 : manuel histoire*, Braine-l'Alleud, Plantyn, 2021, p. 212-221.

⁸⁷ *Idem*, p. 222-231.

⁸⁸ CLAUS X., RIGA N., ROSY J. et TAILLADE G., *Chronos 6 : manuel histoire*, Braine-l'Alleud, Plantyn, 2022, p. 153-175.

⁸⁹ JADOUILLE Jean-Louis, *Terrhistoire*, t. 1, Namur, Erasme, 2015, p. 126-156

⁹⁰ *Idem*, p. 258-287.

Publications à destination des enseignants

Parmi les autres ressources accessibles aux enseignants d'histoire, citons : enseignants.be, les publications du CAF (Centre d'autoformation et de formation continuée) avec le *QualHisto*⁹¹, ainsi qu'eclasse, un outil numérique disponible sur l'espace de la FWB pour les enseignants.

Sur le site enseignants.be⁹², aucune leçon n'aborde spécifiquement le thème de l'immigration ou des migrations en général.

Quant aux publications du CAF, trois unités de *QualHisto* traitent de la migration : l'Unité 5, portant sur la migration flamande en Wallonie, l'Unité 6, portant sur la colonisation et la décolonisation du Congo et l'Unité 9, qui couvre les migrations en Belgique du XXe siècle à aujourd'hui⁹³.

Enfin, sur eclasse, l'espace de la FWB, les ressources pour les enseignants d'histoire sur le thème des migrations sont limitées. Nous n'avons trouvé qu'une brochure d'une soixantaine de pages qui passe en revue les grandes étapes de l'immigration en Belgique, de l'après-guerre jusqu'aux années 2000⁹⁴. Cette brochure, initialement publiée en 2003, a été réactualisée pour répondre à une demande importante provenant du milieu scolaire et du secteur associatif⁹⁵. Elle constitue une synthèse des étapes de l'immigration en Belgique depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale et contient des documents tels que des photographies d'époque, des graphiques, et quelques sources écrites.

Il faut également mentionner un dossier pédagogique élaboré par l'asbl Centre d'Action Laïque (CAL)⁹⁶, un organisme dont la vocation première n'est pas scolaire. Ce dossier est basé sur l'exposition NASS BELGICA de 2014, une initiative de l'ULB, en coproduction avec le Botanique, La Cambre, et l'ENSAV, dans le cadre des commémorations des 50 ans de l'immigration marocaine en Belgique. Les objectifs de ce dossier, expliqués sur leur site internet, sont de faire connaître l'histoire de l'immigration

⁹¹ Outils spécifiquement conçus pour l'enseignement qualifiant.

⁹² Site Enseignons.be, plateforme gratuite de partage de ressources pédagogiques, ASBL fondée en 2004 par Benjamin Nizet.

⁹³ « Publications du CAF – QualHisto », in *CAF-Histoire*, [en ligne], <https://caf-histoire.weebly.com/qualhisto.html> (consulté le 20 juin 2024, dernière mise à jour le ?).

⁹⁴ MARTINIELLO M. et REA A., *Une brève histoire de l'immigration en Belgique*, Bruxelles, Fédération Wallonie-Bruxelles, 2012.

⁹⁵ *Idem*, p.7.

⁹⁶ « L'immigration marocaine en Belgique », in *Centre d'Action Laïque*, [en ligne], <https://www.laicite.be/dossier-pedagogique/l'immigration-marocaine-en-belgique/> (publié le 16/02/2022, dernière mise à jour le ?).

marocaine en Belgique et de combattre les préjugés qui y sont attachés. Ce dossier s'inscrit dans un travail plus large du Centre d'Action Laïque contre l'extrême droite. Il comprend le travail de mémoire lié à la Seconde Guerre mondiale, d'une sensibilisation à l'extrême droite politique européenne, et la lutte contre le racisme. Le site propose un dossier divisé en 10 leçons retraçant l'évolution historique de l'immigration marocaine en Belgique.

En résumé, l'enseignement des migrations dans les cours d'histoire en Belgique francophone varie selon les réseaux et les types d'enseignement. Dans l'enseignement général et technique de transition, les migrations contemporaines ne sont pas spécifiquement abordées. Tandis que dans les humanités professionnelles et techniques, elles sont présentes pour permettre de tisser des liens avec le présent. Tout comme les manuels n'abordent pas tous les dynamiques migratoires contemporaines et leurs impacts sur la société belge. Hormis le manuel *Terrhistoire*, les séquences proposées par le CAF avec le *Qualhisto* et les 10 leçons du CAL, il existe très peu de séquences abordant les migrations contemporaines pour le cours d'histoire.

Au terme de cette courte analyse, nous serions tentés de reprendre la même conclusion que Nouria Ouali :

« Dans le secondaire, les enseignements répondent à un besoin de compréhension du monde où la migration est peu perçue comme un phénomène majeur des sociétés contemporaines. C'est pourquoi les autorités éducatives peinent toujours à lui accorder une place plus importante alors que des enseignants témoignent à la fois du vif intérêt des élèves pour cette matière et de son impact positif sur le climat de la classe dès lors qu'elle leur fournit des espaces régulés de discussions sur cette thématique et des clés d'analyses qui nuancent les discours politiques et médiatiques hégémoniques. »⁹⁷

Comme le souligne Nouria Ouali, la manière dont la société perçoit les migrations influence considérablement leur enseignement. Il y a une demande de la part des élèves pour approfondir ce sujet, car cela leur permettrait d'acquérir des perspectives plus nuancées face aux discours dominants. Toutefois, notre analyse révèle que cette thématique est principalement abordée dans les humanités professionnelles et techniques, où les élèves issus des migrations contemporaines sont largement représentés, tandis qu'elle reste largement absente de l'enseignement général et technique de transition. Tout se passe comme si seul le public touché directement ou indirectement par l'expérience

⁹⁷OUALI N., « Les migrations internationales dans l'enseignement belge francophone... », *op. cit.*, p. 13.

migratoire pouvait se sentir concerné par ce sujet qui ne présenterait qu'un intérêt secondaire pour les élèves qui ne sont pas issus des migrations contemporaines.

3. État de l'art

La multiperspectivité, en tant qu'approche didactique, vise à intégrer différentes perspectives dans l'enseignement de l'histoire pour enrichir la compréhension des élèves et développer leur pensée critique. Cette approche a suscité l'intérêt de nombreux chercheurs, notamment en Europe. Ce texte explore l'état actuel de la recherche sur l'approche didactique de la multiperspectivité en classe d'histoire, mettant en lumière les principales études, leurs méthodologies, leurs questions de recherche et leurs résultats.

Les recherches concernant l'approche didactique de la multiperspectivité dans l'enseignement de l'histoire se sont articulées autour de trois axes principaux. Une partie de ces travaux examine les manuels scolaires, analysant comment ceux-ci intègrent différentes perspectives historiques et comment les enseignants les utilisent. Une autre partie s'intéresse aux pratiques pédagogiques des enseignants ainsi qu'à leurs perceptions et stratégies concernant la multiperspectivité. Enfin, le troisième axe explore l'impact de cette approche didactique sur les élèves, en évaluant notamment leurs compétences critiques et leur compréhension nuancée des événements historiques.

Parmi les travaux qui étudient les manuels scolaires, la thèse de Kropman⁹⁸, un chercheur hollandais, s'intéresse à la façon dont les multiples perspectives s'expriment au travers des représentations narratives du passé néerlandais dans les manuels d'histoire. Il a aussi étudié comment les professeurs et les élèves de l'enseignement secondaire supérieur mobilisent la multiperspectivité. Kropman s'intéresse aux représentations narratives. Cette base constitue son analyse. Parmi les cinq études qui composent son travail, deux reposent sur l'utilisation des manuels scolaires. La quatrième étude examine le rôle du type de manuel scolaire dans la conception des leçons par les enseignants. Kropman distingue deux types de manuels : un type élevé et un type faible en termes de multiperspectivité. L'auteur a invité dix-huit enseignants d'histoire⁹⁹ à concevoir

⁹⁸ KROPMAN M.C.M., *Shifting lenses: Multiperspectivity and narratives of the Dutch past in secondary history education*, Thèse de doctorat en histoire, inédit, Université d'Amsterdam, année académique 2020-2021.

⁹⁹ Ils ont été recrutés par le biais du réseau professionnelle LinkedIn. Les enseignants avaient de l'expérience dans les classes d'histoire halo de 10e et 11e année dans différentes régions du pays (à la fois (sub)urbaines et rurales).

individuellement une leçon pour l'enseignement secondaire supérieur (havo, 10e année¹⁰⁰) sur la base d'un texte traitant de la Révolte hollandaise. Les participants ont reçu soit un texte à faible multiperspectivité (texte LP), soit un texte à forte multiperspectivité (texte HP). Ces textes ont été spécialement rédigés pour cette étude. Par la suite, un entretien semi-structuré avec chaque enseignant a été mené sur la conception de leur leçon et sur leurs considérations de cette dernière. Tout d'abord, les conceptions de cours ont été codées de manière binaire afin de déterminer si la multiperspectivité était présente dans différentes parties des cours. Ensuite, les types de perspectives apparaissant dans les plans de cours ont été codés. Si la conception de la leçon répondait à trois exigences établies par l'auteur de l'étude¹⁰¹, elle était considérée comme présentant un niveau élevé de multiperspectivité.

Les résultats ont montré que les enseignants ayant utilisé le texte HP ont conçu des leçons reflétant une plus grande multiperspectivité que les enseignants ayant utilisé le texte LP. Les résultats démontrent également que le degré de multiperspectivité dans les conceptions de leçons variait en fonction des croyances des enseignants sur les objectifs de l'enseignement de l'histoire. Les enseignants qui se concentrent principalement sur l'enseignement de la pensée et du raisonnement historique préfèrent le texte HP et intègrent davantage de perspectives dans la conception de leurs cours et ce, quel que soit le texte mis à leur disposition. De plus, les enseignants ont tenu compte du niveau et des idées préconçues de leurs élèves, ainsi que des difficultés conceptuelles communes à ces derniers.

Pour ce qui est des travaux concernant les pratiques pédagogiques des enseignants, il faut d'abord mentionner l'étude de Wendell¹⁰², un chercheur suédois. Il a mené une étude qualitative pour examiner comment les explications historiques sont utilisées pour promouvoir la multiperspectivité dans les cours d'histoire par l'utilisation de différentes interprétations dans les pratiques d'enseignement en Suède. Deux questions de recherche ont permis de guider l'étude : Dans quelle mesure les explications historiques des enseignants en classe sont-elles présentées comme ouvertes à différentes interprétations ? Comment comprendre la construction des explications en classe en relation avec les facteurs qui influencent les pratiques d'enseignement, tels que les objectifs des enseignants et l'adaptation aux groupes d'étudiants ? Une étude qualitative a été menée

¹⁰⁰ Les élèves ont environ 15-16 ans.

¹⁰¹ Exigences liées aux objectifs et à l'enseignement, aux dimensions ou à l'échelle, aux perspectives des historiens et des élèves.

¹⁰² WENDELL J., « History Teaching between Multiperspectivity and a Shared Line of Reasoning: Historical Explanations in Swedish Classrooms », in *Nordidactica*, vol. 2018-4 (2018), p.136-157.

dans laquelle la séquence de cours de chaque enseignant était considérée comme un cas pouvant être analysé au niveau des modèles de présentation et d'utilisation des explications. Les données ont été collectées par l'observation en classe des cours d'histoire de trois enseignants de l'enseignement secondaire inférieur suédois (les élèves étaient âgés de 13 à 16 ans). Les données récoltées sont constituées des enregistrements audiovisuels des leçons, des notes prises sur le terrain, du matériel pédagogique utilisé par les enseignants ainsi que des entretiens menés auprès de chaque enseignant. Les données ont été codées par le biais d'un échantillonnage de commodité. Les résultats montrent que la multiperspectivité est rarement pleinement intégrée dans les explications historiques en classe. En observant les cours de trois enseignants et en menant des entretiens, Wendell a découvert que les explications historiques sont souvent présentées comme fermées, limitées par les objectifs des enseignants et l'évaluation et l'adaptation aux groupes d'élèves. Cette manière d'expliquer adoptée par les enseignants restreint l'intégration de perspectives multiples. Cette étude souligne l'importance des croyances des enseignants et de leur formation pour promouvoir la multiperspectivité.

Nous mentionnerons ensuite l'étude de Wansink, Akkerman, Zuiker et Wubbels¹⁰³, des chercheurs hollandais. Cette étude se base sur le constat que malgré le plaidoyer croissant pour que l'approche didactique de la multiperspectivité soit de plus en plus incorporée dans l'enseignement de l'histoire aux Pays-Bas, la recherche a notamment montré que de nombreux enseignants d'histoire ont du mal à aborder les multiples perspectives coexistantes¹⁰⁴. Les chercheurs Wansink et al. relèvent qu'il manque une opérationnalisation de la multiperspectivité pour pouvoir l'appliquer dans le cours d'histoire. Ils relèvent qu'il existe certaines connaissances sur les divers facteurs stimulant ou contraignant une approche multiperspectiviste de l'enseignement de l'histoire. Mais il existe peu d'informations sur la manière dont la multiperspectivité peut être abordée dans les pratiques réelles des enseignants d'histoire¹⁰⁵. Ainsi, dans leur étude ils visent trois objectifs : ils visent à opérationnaliser la multiperspectivité dans l'éducation historique en proposant un modèle théorique de temporalité et en soulignant les différentes fonctions éducatives de la multiperspectivité ; ils visent également à explorer quelles formes et fonctions de la multiperspectivité les enseignants abordent dans des leçons variées en termes de sujets et de sensibilité perçue ; enfin ils visent à

¹⁰³ WANSINK B., AKKERMAN S., ZUIKER I., et WUBBELS T., « Where Does Teaching... », *op. cit.*, p.495-527.

¹⁰⁴ *Idem*, p. 496.

¹⁰⁵ *Idem*, p. 501-502.

expliquer les schémas d'enseignement de la multiperspectivité en analysant les considérations des enseignants pour introduire les perspectives spécifiques des sujets dans leurs leçons et pour en ignorer d'autres¹⁰⁶. Le but étant de montrer comment pratiquer l'enseignement de la multiperspectivité mais également ses limites. Deux problématiques guident cette étude : Quelles sont les couches temporelles et les séquences entre les perspectives des sujets que les enseignants en histoire abordent dans les leçons délibérément conçues à partir d'une approche multiperspective sur trois sujets différents ? Quelles sont les considérations pour ou contre l'introduction de perspectives de matières spécifiques chez les enseignants d'histoire ? Afin de mener leur enquête, les auteurs ont conceptualisé la multiperspectivité au travers d'un cadre temporel. Celui-ci définit trois strates temporelles clés pour la prise de perspective : dans le passé (perspective historique), entre le passé et le présent (perspective historiographique) et dans le présent (perspective contemporaine). Ensuite, cinq enseignants d'histoire ont été sélectionnés dans le but de concevoir une leçon à partir d'une approche multiperspectiviste sur trois sujets spécifiques (La Révolte hollandaise, l'esclavage et l'Holocauste). Les leçons ont été enseignées à des étudiants pré-universitaires et à des élèves de l'enseignement secondaire général. Les données récoltées sont constituées des enregistrements audiovisuels des leçons, des supports de cours (sources primaires et secondaires) ainsi que des entretiens semi-directifs menés auprès de chaque enseignant à la fin de leur séquence. Les réponses données par les enseignants lors des entretiens semi-directifs ont été codées selon quatre catégories de considérations : fonctionnelles¹⁰⁷, pédagogiques¹⁰⁸, pratiques¹⁰⁹ ou morales¹¹⁰. La fiabilité inter-juges de ces quatre catégories a été vérifiée après un codage indépendant de deux des auteurs. Tandis que les autres données ont été codées selon trois catégories correspondant aux couches temporelles de la multiperspectivité (voir ci-dessus).

Les résultats obtenus montrent qu'un tiers des leçons se concentre principalement sur les perspectives dans le passé, bien que le nombre de perspectives varie d'une leçon à l'autre. Cet intérêt pour les perspectives dans le passé s'explique par le fait que cette couche temporelle peut être considérée comme l'objectif principal des enseignants

¹⁰⁶ WANSINK B., AKKERMAN S., ZUIKER I., et WUBBELS T., « Where Does Teaching... », *op. cit.*, p. 496.

¹⁰⁷ Lorsque l'enseignant a mentionné la fonction éducative de la prise de perspective comme raison d'inclure ou d'exclure une perspective spécifique.

¹⁰⁸ Lorsque l'enseignant a mentionné, par exemple, le degré de difficulté d'une certaine perspective.

¹⁰⁹ Les considérations pratiques consistaient en des raisons liées à des contraintes de temps, au programme national ou à la disponibilité du matériel source.

¹¹⁰ Lorsque l'enseignant mentionnait que la perspective était sensible ou (non) éthique comme raison d'inclure ou d'exclure de la leçon.

d'histoire, conformément au programme néerlandais d'enseignement de l'histoire. Peu de leçons ont été principalement axées sur la perspective historiographique. Ceci peut s'expliquer par le fait que le programme d'études néerlandais ne fournit que peu ou pas d'indications sur les perspectives des matières qui peuvent être abordées dans cette couche temporelle. De plus, la prise de perspective historiographique est considérée comme très abstraite pour les étudiants car ils manquent souvent des connaissances nécessaires pour reconstruire de multiples contextes historiques. Pour la perspective contemporaine, il a été constaté que dans deux tiers des leçons, les enseignants demandaient à leurs élèves d'être critique et de formuler eux-mêmes une perspective. Ceci indique que les élèves devaient rassembler et intégrer de multiples couches temporelles dans leurs propres perspectives. Les auteurs en viennent ainsi à la conclusion que seul un tiers des leçons ont permis d'atteindre une forme élaborée de multiperspectivité lorsque les trois couches temporelles ont été intégrées.

Le dernier axe qui concerne l'impact de l'approche didactique de la multiperspectivité sur les élèves. La thèse de Kropman a également exploré comment les élèves intègrent les perspectives multiples lorsqu'ils utilisent des manuels scolaires à forte et faible multiperspectivité. Dans une étude expérimentale, des élèves de deux classes ont été invités à réaliser des tâches de traitement de texte basées sur des textes HP et LP. Les résultats montrent que les élèves utilisant le texte HP intègrent davantage de perspectives dans leurs représentations du passé. Cependant, la dimension politico-militaire domine souvent, et les éléments historiographiques sont rarement intégrés. Enfin, il faut mentionner à nouveau l'étude de Wansink et al. qui a également évalué l'impact de la multiperspectivité sur les élèves en examinant les leçons conçues par les enseignants. Les résultats montrent que les leçons intégrant les trois strates temporelles permettent aux élèves de développer une compréhension plus nuancée et critique des événements historiques. Cependant, cette intégration est rare et souvent limitée par les considérations pratiques et pédagogiques des enseignants.

Les recherches sur la multiperspectivité dans l'enseignement de l'histoire montrent une tendance générale à l'intégration limitée de perspectives multiples dans les pratiques pédagogiques. Les études de Kropman, Wendell et Wansink et al. mettent en évidence les défis liés à l'incorporation de la multiperspectivité, notamment les croyances des enseignants, les contraintes pratiques et les objectifs pédagogiques.

Il apparaît que, malgré les avantages potentiels de la multiperspectivité pour développer la pensée critique des élèves, sa mise en œuvre reste complexe et souvent incomplète. Les recherches montrent également un besoin de formation et de soutien pour les enseignants afin de promouvoir une approche plus intégrée et sophistiquée de la multiperspectivité dans l'enseignement de l'histoire.

Il convient également de mentionner le mémoire d'Audrey St-Onge en sciences de l'éducation, qui aborde la mémoire culturelle et la multiperspectivité dans l'enseignement de l'histoire du Québec et du Canada¹¹¹. Dans ce mémoire, Audrey St-Onge développe une séquence pédagogique où elle intègre les concepts de mémoire culturelle et de multiperspectivité afin de proposer un guide aux enseignants. Cette recherche vise à offrir aux enseignants des pistes de réflexion ainsi que du matériel pédagogique. Elle propose également une voie pour illustrer comment l'approche multiperspectiviste peut enrichir la pensée historique des élèves. Cependant, elle n'a pas réalisé de recherche en classe pour valider cette hypothèse.

Notre recherche s'inscrit dans cette lignée, en explorant comment l'approche didactique de la multiperspectivité peut être incorporée dans l'enseignement de l'histoire en Belgique francophone. Ainsi, notre étude s'inscrit principalement dans le troisième type de recherches que nous avons identifié concernant l'approche didactique de la multiperspectivité. Nous nous concentrons sur l'impact de cette approche sur les élèves.

4. Problématique et hypothèses de recherche

À la lecture des travaux traitant de l'approche didactique de la multiperspectivité dans l'enseignement de l'histoire, plusieurs limites ont été mises en évidence. En effet, la mise en application de la multiperspectivité semble difficile compte tenu des programmes d'histoire qui sont déjà riches en contenu et le temps disponible¹¹². Ainsi, les principales difficultés à la réalisation et l'enseignement d'un cours reposant sur l'approche didactique de la multiperspectivité sont le manque de temps ainsi que la disponibilité des sources historiques et leur affinité ou leur manque d'affinité avec un sujet spécifique¹¹³. Une autre difficulté qui a été soulignée dans différents travaux est le rôle de l'enseignant. Le langage

¹¹¹ ST-ONGE A., *Mémoire culturelle et multiperspectivité dans l'enseignement du cours d'histoire du Québec et du Canada. L'exemple de la communauté d'expression anglaise des Cantons-de-l'Est*, mémoire en sciences de l'éducation, inédit, Université de Sherbrooke, année académique 2019-2020.

¹¹² STRADLING R., *Multiperspectivity in history teaching...*, *op. cit.*, p. 22.

¹¹³ WANSINK B., AKKERMAN S., ZUIKER I. et WUBBELS T., « Where Does Teaching... », *op. cit.*, p. 516.

métaphorique utilisé par certains a un effet sur les interprétations données. Il peut accentuer certaines perspectives ou en affaiblir d'autres¹¹⁴, ce qui peut être aussi la conséquence d'un déséquilibre entre les sources.

Un dernier aspect à mentionner est que certains élèves souhaitent des explications simples et claires ce qui réduit la complexité de ce que l'enseignant propose¹¹⁵. Tout comme nous avons vu dans ci-dessus que les élèves sont souvent en quête de vérités et de certitudes. Cependant, la multiplication des perspectives rend plus complexe l'atteinte de conclusions claires pour eux. Il est donc essentiel que l'enseignant aide les élèves à établir des connexions entre ces perspectives, tout en rendant ce processus le plus concret possible. Dans cette optique, le modèle de la multiperspectivité ne se focalise pas sur un contenu particulier, mais plutôt sur une méthode d'enseignement et des outils visant à développer cette façon de penser chez les élèves¹¹⁶. L'approche des enseignants et enseignantes d'histoire, la manière dont ils préparent et accompagnent les élèves ainsi que le matériel proposé influencent grandement le développement de la multiperspectivité en histoire¹¹⁷. Cependant, à ce stade, il nous semble nécessaire de mettre en avant trois éléments importants.

Le premier élément est qu'à notre connaissance, aucune étude sur l'approche didactique de la multiperspectivité n'a été menée en Belgique francophone. Le chercheur Karl Van Nieuwenhuysse est l'un des rares Belges à s'y être intéressé et à avoir produit des travaux sur cette approche¹¹⁸. En réalité, la multiperspectivité est plus largement étudiée aux Pays-Bas¹¹⁹.

Le deuxième élément est qu'aucune des études citées dans l'état de l'art ne s'est intéressée aux classes de l'enseignement qualifiant. L'étude de Kropman¹²⁰ portait sur des élèves de l'enseignement secondaire supérieur (havo¹²¹, 10e année), qui sont âgés de 12 à 17 ans et dont le diplôme permet d'accéder à l'enseignement supérieur polytechnique¹²².

¹¹⁴ KROPMAN M.C.M., *Shifting lenses...*, *op. cit.*, p. 168.

¹¹⁵ WENDELL J., « History Teaching between Multiperspectivity... », *op. cit.*, p. 156.

¹¹⁶ STRADLING R., *Multiperspectivity in history teaching...*, *op. cit.*, p. 68.

¹¹⁷ *Ibidem*.

¹¹⁸ VAN NIEUWENHUYSE K., « Using Multiperspectivity to Break through Eurocentrism », in *Public History Weekly*, vol. 2017-9 (2017).

¹¹⁹ Aux Pays-Bas, la multiperspectivité est devenue une approche obligatoire du programme d'enseignement de l'histoire (d'après WANSINK B., AKKERMAN S., ZUIKER I., et WUBBELS T., « Where Does Teaching... », *op. cit.*, p. 516.).

¹²⁰ KROPMAN M.C.M., *Shifting lenses...*, *op. cit.*

¹²¹ Havo signifie Hoger algemeen voortgezet onderwijs, littéralement « enseignement général supérieur continu ».

¹²² « Outils et stratégies pour renforcer l'autonomie des élèves. Le système scolaire au Pays-Bas », in *Wallonie-Bruxelles Enseignement*, [en ligne],

L'étude de Wendell¹²³, quant à elle, se concentre sur l'enseignement secondaire inférieur suédois, avec des élèves âgés de 13 à 16 ans. De même, la recherche de Wansink et al.¹²⁴ s'intéresse à des leçons dispensées à des étudiants pré-universitaires et à des élèves de l'enseignement secondaire général. Enfin, le troisième élément est que les études mentionnées précédemment partagent une caractéristique commune : les chercheurs n'ont pas mené eux-mêmes les expériences en classe.

À la lumière de ces deux observations, il nous a semblé pertinent de conduire une étude sur l'approche multiperspectiviste dans l'enseignement de l'histoire en Belgique francophone. Cette étude se distingue par le fait qu'elle a été construite et réalisée en salle de classe par nous-mêmes. Notre objectif est de déterminer si cette approche peut enrichir l'enseignement de l'histoire et répondre aux besoins des élèves, tout en leur permettant de développer une pensée historienne critique et nuancée.

En conséquence, et à la lumière de ces réflexions et constatations, nous formulons la problématique suivante : De quelle manière et dans quelle mesure l'approche didactique de la multiperspectivité peut-elle être intégrée dans une classe du qualifiant afin de favoriser le développement de la pensée historienne chez les élèves ?

Cette recherche s'inscrit dans un double intérêt : d'une part, explorer la multiperspectivité en tant que cadre didactique peu exploré en Belgique francophone et, d'autre part, répondre aux défis posés par la composition multiculturelle des classes et l'approche eurocentrique qui caractérise l'enseignement de l'histoire. Ces constats incitent à rechercher des méthodes pour rendre le cours d'histoire plus pertinent pour chaque élève et à créer une compréhension commune en classe. De ce fait, l'approche multiperspectiviste émerge comme l'une des pistes envisageables pour créer un terrain d'entente dans des classes aux origines culturelles variées. Ainsi, notre recherche vise à démontrer la viabilité de cette approche didactique, tout en confirmant son utilité et son efficacité auprès du public ciblé.

https://www.wbe.be/fileadmin/sites/wbe/uploads/Documents/Menu_General/Vie_a_l_ecole/Projets_et_initiatives/Erasmus__Consortium_WBE/Consortium_empowerment_2223/Pays/systeme_scolaire_Pays-Bas.pdf (consulté le 20 juillet 2024, dernière mise à jour le ?).

¹²³ WENDELL J., « History Teaching... », *op. cit.*

¹²⁴ WANSINK B., AKKERMAN S., ZUIKER I., et WUBBELS T., « Where Does Teaching... », *op. cit.*, p.495-527.

Pour structurer cette recherche, plusieurs hypothèses et questions ont été établies, visant à explorer l'intégration de la multiperspectivité dans l'enseignement de l'histoire en Belgique francophone.

Premièrement, les recherches antérieures ont souligné de nombreuses difficultés liées à l'intégration de la multiperspectivité. Nous nous interrogeons sur les apports et les limites de cette approche dans l'enseignement de l'histoire au niveau du secondaire qualifiant en Belgique francophone. Plus précisément, nous posons les questions suivantes : Quels sont les bénéfices et les contraintes de la multiperspectivité dans ce contexte éducatif ? Comment les enseignants peuvent-ils aborder explicitement les différentes perspectives historiques et permettre aux élèves de présenter leurs propres points de vue ? De quelle manière la multiperspectivité peut-elle être intégrée dans le cadre officiel des programmes scolaires ?

Ensuite, en nous basant sur la recherche menée par Dzifanu Tay et Mathieu Bouhon¹²⁵, qui montre que ceux qui se déclarent d'origine non belge sélectionnent les événements historiques en fonction de leurs appartenances et identifications, nous émettons l'hypothèse qu'une approche multiperspectiviste de l'histoire permettrait aux élèves issus de l'immigration de retrouver leur histoire dans un récit national plus vaste. Ainsi, nous nous posons la question suivante : Dans quelle mesure l'approche didactique de la multiperspectivité peut-elle permettre aux élèves issus de l'immigration de retrouver leur histoire dans un récit incorporant divers point de vue ? Nous examinerons les enjeux identitaires que peut soulever une séquence portant sur l'histoire de l'immigration marocaine en Belgique chez des élèves d'origines diverses. En nous appuyant sur l'étude de Tay et Bouhon, nous émettons l'hypothèse que ce thème pourrait susciter un intérêt significatif chez les élèves d'origine marocaine. Dès lors, notre question de recherche sera la suivante : Dans quelle mesure le thème de la séquence étudiée suscite-t-il un intérêt significatif chez les élèves d'origine marocaine, en se fondant sur les conclusions de l'étude de Tay et Bouhon ?

Une séquence expérimentale sur l'approche multiperspectiviste, ciblant la compétence « critiquer » a été développée et testée en classe. Nous nous interrogeons alors sur les effets de ce dispositif pédagogique : Comment l'expérience historique des élèves se manifeste-t-elle dans les interactions en classe à travers ce dispositif ? Est-il possible de combiner les critères de la compétence « critiquer », telle qu'elle est attendue

¹²⁵ TAY D. et BOUHON M., « Une narration du passé « national »... », *op. cit.*

dans les référentiels et les programmes d'histoire, avec ceux de l'approche multiperspectiviste dans le cadre de l'enseignement en Belgique francophone ?

En somme, cette recherche vise à comprendre comment l'approche multiperspectiviste peut être intégrée de manière efficace et inclusive dans une classe du qualifiant en Belgique francophone, en tenant compte des spécificités du contexte scolaire et des diversités culturelles des élèves.

Notre objectif est de démontrer que l'intégration de la multiperspectivité dans l'enseignement de l'histoire peut non seulement répondre aux besoins de cohérence des élèves, mais aussi enrichir leur compréhension du passé en leur offrant une vision plus complexe et nuancée des événements historiques.

5. Structuration du mémoire

Ce mémoire est divisé en sept chapitres, chacun apportant une contribution essentielle à la compréhension globale de notre étude et des éléments de réponse à notre problématique de recherche.

Le premier chapitre vise à présenter le cadre conceptuel de cette recherche. Nous y définirons l'origine et les principes clés de la multiperspectivité, ainsi que les concepts fondamentaux que cette approche développe. Ce chapitre établira les bases de notre analyse du prétest, du post-test et de la séquence expérimentale, tout en expliquant les fondements de la construction de notre séquence expérimentale.

Le deuxième chapitre détaille la méthode de recherche choisie pour cette étude. Cela permettra au lecteur de mieux comprendre les choix méthodologiques que nous avons effectués.

Le troisième chapitre est consacré à l'analyse du prétest mené auprès des deux classes. Les premiers résultats présentés offriront un aperçu du contexte dans lequel s'inscrit notre recherche.

Le quatrième chapitre expose la conception du dossier documentaire utilisé pour élaborer notre séquence expérimentale. Nous y présenterons l'état de l'art sur l'histoire de l'immigration marocaine en Belgique, ainsi que les aperçus historiques sélectionnés, en justifiant nos choix de documents.

Le cinquième chapitre propose une analyse de la séquence expérimentale, en se concentrant sur les principes méthodologiques de la multiperspectivité que nous avons tentés de développer en classe avec les élèves.

Le sixième chapitre offre une analyse du post-test mené en *focus group* dans les deux classes. Cette analyse supplémentaire vise à enrichir notre étude quasi-expérimentale.

Le septième et dernier chapitre propose une discussion des résultats obtenus. Nous y aborderons notre expérience, ainsi que les apports et les limites de l'approche didactique de la multiperspectivité dans le cadre de notre étude. Ceci dans l'optique de répondre à nos questions de recherche. Enfin, nous proposerons une réponse à notre problématique pour conclure notre recherche.

Chapitre 1 : Cadre conceptuel

Dans ce chapitre, nous présenterons le cadre théorique essentiel au développement de notre méthodologie d'étude, utilisé pour la construction et l'analyse de la séquence expérimentée en classe. Nous commencerons par exposer l'approche didactique de la multiperspectivité, en détaillant ses fondements, ses modèles et sa mise en œuvre en cours d'histoire. Ensuite, nous aborderons les concepts clés de la multiperspectivité : la pensée historique, la conscience historique et l'empathie historique. Enfin, cette présentation nous permettra de justifier notre séquence et d'analyser les résultats obtenus.

1. La multiperspectivité : fondement et modèles

Au cours des trente dernières années, le terme de la multiperspectivité a gagné en importance dans l'enseignement de l'histoire¹²⁶. Actuellement, cette approche didactique de l'histoire est à l'ordre du jour dans les programmes d'enseignement de nombreux pays occidentaux, notamment promu par un nombre important de chercheurs en didactique de l'histoire. Les programmes scolaires de plusieurs pays occidentaux font référence à différents aspects de la prise en compte de la multiperspectivité :

- Au Pays-Bas, la multiperspectivité est devenue une approche obligatoire du programme d'enseignement de l'histoire depuis 1993. Mais ce n'est qu'à partir de 2020 que la multiperspectivité est plus fermement ancrée dans les spécifications du programme d'examen¹²⁷.
- Certaines régions ou districts d'Allemagne ont intégré la multiperspectivité dans certains programmes mais pas pour toutes les classes¹²⁸.
- En Europe, le terme de la multiperspectivité est utilisé par le Conseil de l'Europe, par exemple, dans ses recommandations pour l'enseignement de l'histoire dans les pays européens. Le Conseil de l'Europe écrit que l'enseignement de l'histoire devrait contribuer au : « development of a multiple-perspective approach in the analysis of history, especially the history of the relationships between cultures »¹²⁹. Récemment, il a souligné l'importance

¹²⁶ MEIER W., « Plurality and commonality in basic education », in *Paedagogica Historica*, vol. 29 (1993), 767–775 ; BERGMANN K., *Multiperspektivität: Geschichte selber denken*, 3^e éd., Hesse, Wochenschau-Verlag, 2016 ; STRADLING R., *Multiperspectivity in history teaching... op. cit.* ; GREVER M. et VAN BOXTEL C., *Verlangen naar tastbaar verleden: Erfgoedonderwijs en historisch besef*, Hilversum, Uitgeverij Verloren, 2014 ; NORDGREN K. et JOHANSSON, M., « Intercultural historical learning: A conceptual framework », in *Journal of Curriculum Studies*, vol. 47 (2015), p. 1–25.

¹²⁷ WANSINK B., AKKERMAN S., ZUIKER I., et WUBBELS T., « Where Does Teaching... » *op. cit.*, p. 516 ; KROPMAN M.C.M., *Shifting lenses...*, p. 19 et p.27.

¹²⁸ BERGMANN K., *Multiperspektivität...*, *op. cit.*, p.43-44.

¹²⁹ CONCIL OF EUROPE, *Recommendation CM/Rec(2011)6 of the Committee of Ministers to member states on intercultural dialogue and the image of the other in history teaching*, p.3, [en ligne], <https://rm.coe.int/16805cc8e1> (consulté le 28 mai 2024, dernière mise à jour le ?).

d'une approche multiperspectiviste et que les récits nationaux « répondent à la diversité socioculturelle plutôt que d'être monoculturels »¹³⁰.

- En Belgique, c'est du côté de la Flandre que cette approche a également été inscrite au programme d'histoire¹³¹.
- En Angleterre, les élèves âgés de 16 à 19 ans doivent apprendre à « comprehend, analyse and evaluate how the past has been interpreted and represented in different ways, for example in historians' debates and through a range of media such as paintings, films, reconstructions, museum displays and the internet »¹³².
- Aux Etats-Unis, le *College Career, and Civic Life Framework for social studies standards* indique explicitement que les élèves doivent apprendre la nature interprétative de l'histoire, car « even if they are eyewitnesses, people construct different accounts of the same event, which are shaped by their perspectives »¹³³.

Tous ces éléments montrent à quel point la multiperspectivité a pris de l'importance dans l'enseignement de l'histoire dans divers pays. Cette diversité, présente dans les programmes et référentiels de ces pays, reflète une démarche en faveur de la multiculturalité, influencée par des contextes philosophiques et idéologiques spécifiques postérieurs à la Deuxième Guerre mondiale. En revanche, la France et la Belgique adoptent une approche plus universelle et moins différentialiste.

Ainsi, dans la partie qui suit nous allons présenter une courte synthèse de l'origine de la multiperspectivité et puis nous proposerons une définition de cette approche didactique en soumettant divers éléments théoriques qui doivent être pris en compte et la façon dont elle a guidé l'élaboration de notre séquence didactique.

2. L'approche didactique de la multiperspectivité dans l'enseignement de l'histoire

L'approche didactique de la multiperspectivité dans l'enseignement de l'histoire trouve ses origines dans les transformations sociétales et académiques des dernières décennies. À partir des années 1970, une nouvelle vision de l'histoire émerge en réponse à une approche traditionnelle centrée sur une perspective monoculturelle et ethnocentrique. Cette nouvelle historiographie, soutenue par des initiatives comme celles

¹³⁰ CONCIL OF EUROPE, *Quality history education in the 21st century. principles and guidelines*, p.26, [en ligne], <https://rm.coe.int/prems-108118-gbr-2507-quality-history-education-web-21x21/16808eace7> (consulté le 28 mai 2024, dernière mise à jour en 2018).

¹³¹ VAN NIEUWENHUYSE K. et WILKE M., « History education in Belgium/Flanders since 1945. Between a national and a global scope: Whose past, what for and for whom? », in *Bulletin du CREAS*, vol. 7 (2020), p. 73.

¹³² OFFICE FOR STANDARDS IN QUALIFICATIONS, *GCE AS and A level subject criteria for history*, p.5, [en ligne], <https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5a823741ed915d74e623668b/11-10-18-gce-history.pdf> (consulté le 28 mai 2024, dernière mise à jour en 2011).

¹³³ NATIONAL COUNCIL FOR THE SOCIAL STUDIES, *The college, career, and civic life (C3) framework for social studies state standards: Guidance for enhancing the rigor of K-12 civics, economics, geography, and history*, Silver Spring, 2013, p.47.

du Conseil de l'Europe, vise à inclure des perspectives diversifiées et à préparer les élèves à vivre dans une société de plus en plus hétérogène. Robert Stradling¹³⁴, un historien anglais qui a travaillé à développer la transposition de l'approche didactique de la multiperspectivité dans l'enseignement de l'histoire, dans son manuel identifie trois évolutions distinctes ayant fondé la notion de multiperspectivité¹³⁵. Nous allons en présenter une courte synthèse.

La première évolution apparaît dans les années 1970 et au début des années 1980 avec l'émergence de la « nouvelle histoire ». Cette dernière, apparue initialement en Europe occidentale et septentrionale, exerça une influence croissante sur le reste de l'Europe. Cette approche est née d'une profonde insatisfaction à l'égard de la méthode plus traditionnelle de l'enseignement de l'histoire employée dans les établissements scolaires qu'elle jugeait insuffisamment équilibrée. La « nouvelle histoire » désirait apporter un enseignement de l'histoire sur le passé tout en donnant les moyens d'y réfléchir historiquement. Cette nouvelle historiographie met l'accent sur l'histoire sociale, culturelle et sur les groupes marginalisés ou oubliés, offrant ainsi une perspective plus inclusive et diversifiée sur le passé¹³⁶. L'accent était donc mis sur l'analyse, l'interprétation et la synthétisation des éléments d'appréciation offerts par diverses sources primaires et secondaires par les élèves. En clair, il ne s'agissait plus essentiellement de transmettre un récit historique mais de plutôt leur donner tous les outils pour leur apprendre à penser historiquement.

La deuxième évolution est marquée par une prise de conscience croissante de la nécessité de dépasser l'enseignement de l'histoire dans une perspective monoculturelle et ethnocentrée. Plusieurs transformations universitaires des dernières décennies ont encouragé une approche plus inclusive, mettant en lumière l'histoire de groupes auparavant négligés. Cette évolution a progressivement trouvé sa place dans l'enseignement scolaire de l'histoire reflétant un engagement pour une représentation plus équitable de tous les segments de la société.

La troisième évolution découle de la reconnaissance de la nécessité de préparer les jeunes à vivre dans un monde caractérisé par une diversité ethnique, culturelle,

¹³⁴ Robert Stradling est né en 1942. Il a enseigné à la Cardiff University de 1970 à 1999. C'est un spécialiste de l'histoire de l'Espagne. Il a ensuite été engagé par le Conseil de l'Europe afin de produire du matériel didactique pour les enseignants d'histoire en Europe. (voir « Rob Arthur Stradling », in *ResearchGate*, [en ligne], <https://www.researchgate.net/profile/Rob-Stradling> (consulté le 23 juillet 2023, dernière mise à jour le 4 novembre 2022)).

¹³⁵ STRADLING R., *Multiperspectivity in history teaching...*, op. cit., p. 9-11.

¹³⁶ *Idem*, p. 9.

linguistique et religieuse. Cette préoccupation est particulièrement forte dans les pays ayant une histoire coloniale ou employant une main-d'œuvre étrangère. Elle s'est renforcée avec la diversification croissante des populations européennes, accentuant le besoin d'une approche historique qui reflète cette pluralité.

Dans les années 1980 et 1999, l'idée de multiperspectivité commence à se diffuser plus largement, notamment grâce aux travaux de chercheurs néerlandais et allemands. C'est également à cette époque que le Conseil de l'Europe devient un acteur clé dans la promotion de cette approche, notamment lors de conférences, séminaires historiques, et ateliers de formation continue pour les enseignants d'histoire, organisés par le Conseil de l'Europe et EUROCLIO (Conférence permanente européenne des associations de professeurs d'histoire)¹³⁷. L'approche de la multiperspectivité est présentée comme une méthode permettant aux élèves d'analyser et d'interpréter des preuves provenant de sources variées, favorisant ainsi une pensée historique critique.

Le terme « multiperspectivité » devient de plus en plus courant lors de ces événements, reflétant une prise de conscience croissante de la nécessité de dépasser les approches historiques monoculturelles. Cette période marque une transition importante vers une vision plus inclusive et diversifiée de l'enseignement de l'histoire.

À partir des années 2000, la multiperspectivité est véritablement promue à une échelle plus grande dans l'enseignement de l'histoire, sans toutefois s'imposer partout en Europe. En 2000, le Conseil de l'Europe lance un projet nommé « Apprendre et enseigner l'histoire de l'Europe au 20e siècle », ayant pour objectif de créer des ressources pédagogiques à destination des enseignants d'histoire. Ce projet aboutit à la publication d'un manuel rédigé par le professeur Robert Stradling, qui explore l'enseignement d'une approche plurielle de l'histoire¹³⁸. Bien que ce dernier ne parle pas encore spécifiquement du concept de multiperspectivité, il établit tout de même les fondements et réflexions qui seront réutilisés en 2003¹³⁹ dans son ouvrage qui aide à transposer l'approche multiperspectiviste dans l'enseignement de l'histoire pour les enseignants.

Cette promotion a un double objectif. D'une part, il s'agit de permettre à tous les élèves, quelle que soit leur origine, de se retrouver dans le récit scolaire. D'autre part, il

¹³⁷ STRADLING R., *Multiperspectivity in history teaching...*, op. cit., p. 9.

¹³⁸ STRADLING R., *Enseigner l'histoire de l'Europe du 20e siècle*, Strasbourg, Editions du Conseil de l'Europe, 2001.

¹³⁹ STRADLING R., *Multiperspectivity in history teaching...*, op. cit.

s'agit de préparer les jeunes à vivre dans un monde marqué par une diversité croissante sur les plans ethnique, culturel, linguistique et religieux. La multiperspectivité ne vise pas seulement à diversifier les perspectives historiques, mais également à encourager une compréhension plus profonde et plus inclusive de l'histoire.

La multiperspectivité est donc une approche qui a émergée par l'évolution de nos sociétés en même temps que le développement des sciences historiques. Dans l'enseignement de l'histoire, elle est le fruit de plusieurs décennies de réflexion et d'évolution historiographique et pédagogique. En émergeant comme une réponse à l'ethnocentrisme et au monoculturalisme des récits traditionnels, elle s'est progressivement imposée comme une approche essentielle pour une éducation historique inclusive et critique. Grâce aux efforts de chercheurs et d'institutions, comme le Conseil de l'Europe, cette méthode continue à se développer et de se diffuser par les travaux récents qui ont été publiés.

3. Théorie(s)

Le concept de multiperspectivité dans l'enseignement de l'histoire est largement utilisé et défini de différentes manières. Nous allons tenter de circonscrire quelques définitions et de proposer une synthèse générale.

Le terme « multiperspectivité » se décompose en deux éléments : « multi » et « perspective ». La racine latine de « perspective », « perspectus », signifie « regarder à travers » ou « percevoir »¹⁴⁰. Une perspective est donc relative au point de vue d'un observateur particulier. Appliquée à l'enseignement de l'histoire, la multiperspectivité concerne les différents points de vue sur un même objet historique, qu'il s'agisse d'un événement, d'un personnage ou d'une évolution historique¹⁴¹.

En fait, il apparaît très clairement que la multiperspectivité est au cœur de la méthode historienne. C'est concrètement ce que les historiens apprennent à établir. La méthode historique offre la possibilité d'examiner et d'interpréter les événements passés à travers diverses perspectives. Ainsi, elle constitue un processus permettant de comprendre une réalité en prenant en compte non seulement notre propre point de vue, mais aussi celui des autres. Cela implique d'intégrer différentes perspectives tout en

¹⁴⁰WANSINK B., AKKERMAN S., ZUIKER I., et WUBBELS T., « Where Does Teaching... », *op. cit.*, p. 496.

¹⁴¹ *Idem*, p. 497

reconnaissant que notre propre vision est influencée par notre contexte culturel, politique, social et économique.

L'un des premiers¹⁴² à avoir défini la multiperspectivité dans le contexte de l'enseignement de l'histoire est le chercheur allemand Klaus Bergmann¹⁴³. Il a défini la multiperspectivité en relation avec les perspectives de sujets ou d'agents dans le passé. Il a déclaré que la multiperspectivité implique que la question historique soit présentée par au moins deux acteurs impliqués, chacun dans une perspective différente liée à leur position sociale et à leurs intérêts. Les perspectives historiques sont liées au temps et à l'espace où à ce qu'il appelle *Standortgebundenheit* ou positionnalité¹⁴⁴. Ces perspectives des acteurs historiques et leur positionnalité peuvent être définies comme une première forme de perspective. D'une manière plus générale, la multiperspectivité suppose qu'il est nécessaire de maintenir une certaine tension entre les différentes représentations des acteurs historiques dans tout récit. Cela permet de démontrer que ces perspectives diverses, prises ensemble, constituent une interprétation du passé élaborée par l'historien.

Pour Klaus Bergmann, la multiperspectivité signifie observer, prendre en compte et réfléchir à de nombreux points de vue différents, tant au niveau de *l'expérience et de la perception* par les contemporains (c'est-à-dire par ceux qui participent à un processus historique et qui sont concernés par celui-ci) qu'au niveau de *l'interprétation* par ceux qui sont nés après (c'est-à-dire par des observateurs ultérieurs qui ne vivent pas à la même époque, comme par exemple les historiens), ou encore au niveau de *l'orientation* dans le présent et l'avenir, guidée par la mémoire (l'orientation découle de la confrontation avec les perceptions et les interprétations)¹⁴⁵. C'est le principe de l'« *audiatur et altera pars* » qui fonde le principe de la multiperspectivité pour l'apprentissage historique. Dans le cadre de l'apprentissage historique, il s'agit d'apprendre aux élèves qu'il existe différents points de vue sur un même objet historique aussi bien de la part des contemporains que des personnes ultérieures ayant proposé un travail ou une interprétation de cet objet historique¹⁴⁶. Le but de la multiperspectivité étant d'évaluer les points de vue les uns par

¹⁴² BERGMANN K., « Multiperspektivität », in BERGMANN K., KUHN A., RUSEN J., SCHNEIDER G. (éd.), *Handbuch der Geschichtsdidaktik. Band 1*, 1979, p. 216 -218 ; Bergmann K., *Multiperspektivität...*, *op. cit.*

¹⁴³ Klaus Bergmann est né en 1938 et il est décédé en 2002. C'était un historien et didacticien de l'histoire à l'Université de Giessen en Allemagne. (voir « Klaus Bergmann », in *Wikipédia*, [en ligne], https://de.wikipedia.org/wiki/Klaus_Bergmann (consulté le 20 mai 2024, dernière mise à jour le 24 septembre 2023).

¹⁴⁴ BERGMANN K., *Multiperspektivität...*, *op. cit.*, p.28.

¹⁴⁵ *Idem.*, p. 12.

¹⁴⁶ *Ibidem.*

rapport aux autres et d'ainsi parvenir à un jugement historique interprétatif et à un jugement de valeur personnel bien fondé, qui peut servir à l'orientation individuelle dans le présent et l'avenir - une orientation qui peut aussi nous lier à d'autres¹⁴⁷. Tout ceci exige de prendre conscience de sa propre perspective dans ses présupposés, ses conditions et ses conséquences. Il faut être capable d'avoir pleinement conscience de sa propre perspective, comme un fait fondamental de la perception humaine, afin de pouvoir comprendre pourquoi les hommes ont pensé et agi dans le passé, entre le passé et le présent et comment ils se souviennent de ce passé¹⁴⁸. C'est réellement en ce sens que cette approche de l'apprentissage historique marque une rupture avec l'enseignement traditionnel de l'histoire, conçu selon celle des acteurs du temps passé et rarement de tous.

Ainsi pour résumer la conception de Bergmann de la multiperspectivité, il faut distinguer et prendre en compte trois formes différentes de perspective :

- La perception des contemporains issue de l'expérience directe (qui sont impliqués et concernés), telle qu'elle se reflète dans les témoignages du passé ;
- L'interprétation des faits historiques par ceux qui sont nés après (souvent les historiens mais pas uniquement), qui se confrontent aux témoignages du passé ;
- Les orientations de ceux qui se confrontent aux perceptions des contemporains et aux interprétations par ceux qui sont nés après et qui parviennent à leurs propres perspectives sur le présent et l'avenir (Bergmann fait surtout référence aux élèves au cours d'histoire¹⁴⁹).

Robert Stradling a souligné la nécessité de relier et de comparer différentes perspectives pour permettre une compréhension plus profonde des relations historiques entre les nations, les majorités et les minorités à l'intérieur et à l'extérieur des frontières nationales. Il a fait valoir que la multiperspectivité peut renforcer la pensée historique et promouvoir la citoyenneté démocratique. Selon Stradling, la multiperspectivité en histoire est « une façon de voir et une prédisposition à envisager les événements, les personnages, les évolutions, les cultures et les sociétés historiques sous des angles différents, en s'inspirant de procédés et de méthodes essentiels aux sciences historiques »¹⁵⁰. En d'autres termes, l'approche didactique de la multiperspectivité vise à développer une « prédisposition de l'esprit » chez les élèves afin de les sensibiliser au fait

¹⁴⁷ BERGMANN K., *Multiperspektivität...*, *op. cit.*, p. 13.

¹⁴⁸ *Ibidem.*

¹⁴⁹ *Idem.*, p. 24.

¹⁵⁰ Traduction personnelle. STRADLING R., *Multiperspectivity in history teaching...*, *op. cit.*, p. 14-15.

qu'il existe plusieurs récits d'un même événement et qu'il peut être ainsi interprété de différentes manières. Le but est également de fournir aux élèves des stratégies et des processus leur permettant d'analyser un événement tout en prenant en compte la diversité des points de vue. Ensuite, la multiperspectivité sensibilise à l'empathie historique qui consiste à ce que les élèves se mettent à la place des acteurs historiques en se basant sur des connaissances historiques pour expliquer leur action. Finalement, cette approche vise à ce que les élèves disposent des méthodes et des outils de la discipline historique, les préparant ainsi à une meilleure compréhension du monde qui les entoure.

Au-delà d'aborder plusieurs perspectives, la multiperspectivité exige une capacité à mettre en relation ces différents aspects et réfléchir aux rapports qui existent entre eux. C'est pour cette raison que « la perception de « l'autre » et la relation entre « l'autre » et « soi-même » (ou son propre groupe) sont au cœur de la vision plurielle »¹⁵¹, c'est ce qui permet de comprendre qu'il n'existe pas une seule bonne interprétation, mais que chacune d'elle reflète en fait une expérience historique différente. La vision plurielle de l'histoire vise à offrir une compréhension plus large et plus complète des événements et des évolutions historiques. Elle prend en compte les convergences et les divergences entre les récits et les points de vue des différentes parties prenantes. En examinant les interactions entre individus et groupes, elle clarifie également la dynamique des événements et leur interdépendance¹⁵². Selon Stradling, l'utilisation du modèle de la multiperspective en classe permettrait aux élèves de réaliser que chaque récit historique est incomplet et qu'il existe plusieurs façons d'expliquer un événement. Il souligne que les interprétations historiques sont toujours provisoires et que la proximité temporelle et spatiale des événements ne garantit pas nécessairement leur fiabilité.

En conclusion, la multiperspectivité dans l'enseignement de l'histoire est une approche didactique qui vise à présenter et analyser des événements, personnages, évolutions, cultures et sociétés historiques à partir de multiples points de vue inscrits dans des temporalités différentes. Ce concept repose sur la reconnaissance que l'histoire n'est pas un récit unique et objectif, mais un ensemble de narrations interprétatives et subjectives¹⁵³. En embrassant cette pluralité de perspectives, la multiperspectivité encourage une compréhension plus riche et nuancée du passé.

¹⁵¹ STRADLING R., *Enseigner l'histoire de l'Europe...*, *op. cit.*, p.152.

¹⁵² *Ibidem*.

¹⁵³ WANSINK B., AKKERMAN S., ZUIKER I., et WUBBELS T., « Where Does Teaching ... », *op. cit.*, p. 497.

4. La multiperspectivité : Modèle didactique pour les enseignants d'histoire

Pour aider les enseignants à transposer l'approche didactique de la multiperspectivité dans l'enseignement de l'histoire, les chercheurs Wansink et al.¹⁵⁴ ont étudié la manière dont les enseignants néerlandais l'intègrent en classe afin de proposer un modèle de la temporalité et ses fonctions. Ce modèle s'inspire des recherches sur la multiperspectivité. Il reprend les idées de Bergmann et Strandling, mais les rend plus pratiques en utilisant un modèle de couches temporelles. Cela aide les enseignants à intégrer l'approche didactique de la multiperspectivité dans leur enseignement.

Dans la figure suivante est représenté le modèle théorique¹⁵⁵. Chaque rectangle fait référence à la couche temporelle dans laquelle le sujet est positionné et à la fonction qui y est activée.

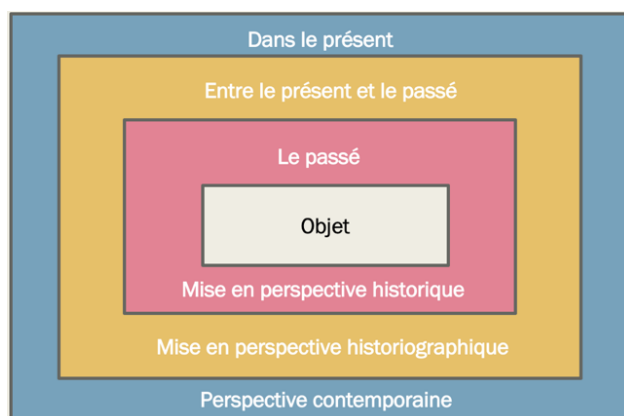


Figure 1 Modèle de la triple temporalité

Tout d'abord, l'objet historique qui est étudié est au cœur du modèle. Cela peut être un événement, un phénomène, un personnage, et ainsi de suite. Par la suite, les trois couches temporelles distinctes qui constituent le modèle sont représentées. Ces différents niveaux sont liés à divers processus intellectuels de la multiperspectivité, à savoir la perspective historique, la perspective historiographique et la perspective contemporaine. La mise en relation de ces trois processus intellectuels favorise le développement de la multiperspectivité. Les trois couches seront successivement développées.

¹⁵⁴ WANSINK B., AKKERMAN S., ZUIKER I., et WUBBELS T., « Where Does Teaching ... », *op. cit.*, p. 497.

¹⁵⁵ Figure reprise et traduite d'après WANSINK B., AKKERMAN S., ZUIKER I., et WUBBELS T., « Where Does Teaching ... », *op. cit.*, p. 497.

4.1 La perspective historique : Le passé

La première couche temporelle, basée sur les sources primaires, correspond aux perspectives des sujets qui sont contemporains de l'objet historique¹⁵⁶. Dans cette couche, on étudie les perspectives parallèles ou synchroniques des contemporains dans le but d'enseigner aux élèves que divers acteurs historiques peuvent avoir des points de vue coexistant sur un même objet en fonction de leurs expériences, croyances et idéologies variées¹⁵⁷. En d'autres termes, il s'agit de démontrer que divers récits historiques peuvent coexister au sein d'un même espace-temps. Wansink et ses collaborateurs ont conceptualisé la perspective historique comme un processus cognitif permettant de reconstruire l'histoire en tenant compte de multiples perspectives issues de la même période, tout en reconnaissant la subjectivité inhérente à chacune de ces perspectives¹⁵⁸. Ce type d'analyse aide à comprendre qu'un individu relate un événement en fonction de ses propres hypothèses, intérêts, préjugés, etc¹⁵⁹. Dans ce contexte, les élèves explorent les relations entre ces perspectives, ce qui les oppose ou au contraire les rassemble. Ils sont donc encouragés à interroger la fiabilité et la pertinence des sources pour intégrer plusieurs points de vue dans leur réflexion.

4.2 La perspective historiographique : Entre le présent et le passé

La deuxième couche temporelle comprend les perspectives de sujets qui n'ont pas vécu simultanément avec l'objet mais qui lui ont succédé dans le temps et qui se sont, d'une manière ou d'une autre, préoccupés de l'objet historique et de son interprétation¹⁶⁰. Dans cette couche, nous retrouvons toutes les formes de discours historique, qu'ils soient portés par des historiens, des politiques, des journalistes ou par de simples citoyens. En clair, par des acteurs et actrices de l'histoire qui ont interprété l'objet dans un autre contexte temporel. La multiperspectivité dans cette couche temporelle peut concerner des sujets synchroniques situés dans le même contexte temporel (similaire à la fonction de la prise de perspective « dans le passé ») ainsi que les perspectives des sujets diachroniques qui se succèdent au fil du temps (c'est-à-dire dans différents contextes temporels).

¹⁵⁶ ST-ONGE A., *Mémoire culturelle et multiperspectivité...*, *op. cit.*, p. 5.

¹⁵⁷ WANSINK B., AKKERMAN S., ZUIKER I., et WUBBELS T., « Where Does Teaching... », *op. cit.*, p. 497.

¹⁵⁸ *Idem*, p. 497-498.

¹⁵⁹ ST-ONGE A., *Mémoire culturelle et multiperspectivité...*, *op. cit.*, p. 6.

¹⁶⁰ WANSINK B., AKKERMAN S., ZUIKER I., et WUBBELS T., « Where Does Teaching... », *op. cit.*, p. 498.

Wansink et al. développent essentiellement dans cette couche la perspective historiographique (*historiographical perspective taking*) par les travaux d'historiens¹⁶¹. Ce qui fait que la fonction éducative de cette couche temporelle est plus étendue et complexe que la prise de perspective historique. En effet, les élèves doivent prendre en compte plusieurs contextes historiques de différentes époques et sont confrontés à des questions épistémologiques sur l'historicité de la méthode historique (c'est-à-dire voir différentes méthodes et sources potentielles utilisées par les sujets pour (re)construire le passé)¹⁶². Par exemple, Wansink, Akkerman, Zuiker et Wubbels suggèrent d'utiliser deux historiens ayant interprété le même événement historique, l'un écrivant au XIX^e siècle et l'autre au XX^e siècle¹⁶³. Cette approche permet d'examiner les motivations qui sous-tendent les différents points de vue des acteurs de l'époque, ainsi que ceux de tous ceux qui interprètent l'histoire¹⁶⁴. Ainsi, la multiperspectivité offre l'occasion d'initier les élèves à l'historiographie, enrichissant ainsi l'analyse historique d'un sujet. Il s'agit d'une introduction à l'historiographie, car le temps imparti aux cours d'histoire ne permet pas d'approfondir cette dimension complexe de la recherche historique. Les élèves seront amenés à développer une perspective historiographique, les aidant à réfléchir sur la nature construite et interprétative de la discipline historique.

Chaque interprétation de l'histoire est influencée par l'époque dans laquelle elle est réalisée. Cette idée s'applique également à l'étude des sources primaires. Il est important de considérer le contexte dans lequel ces documents ont été créés. Pour cela, il peut être nécessaire de déconstruire le langage et d'analyser les différents contextes (économique, social, politique, culturel, religieux, etc.) dans lesquels ces sources ont été interprétées. C'est d'ailleurs un des points sur lequel insiste Bergmann. Ce dernier a montré l'importance de prendre en compte le contexte dans lequel s'insère un objet historique quelle que soit la couche temporelle prise en compte¹⁶⁵. Ceci est essentiel afin de comprendre que les contemporains, comme les personnes ultérieures, avaient une perception différente de la réalité de l'objet historique en fonction de leur position dans le cadre dans lequel ils s'insèrent. En clair, l'idée principale de cette couche est de reconnaître que chaque perspective permet de complexifier le récit et constitue une part de l'explication de l'objet étudié.

¹⁶¹ ST-ONGE A., *Mémoire culturelle et multiperspectivité...*, *op. cit.*, p. 7.

¹⁶² WANSINK B., AKKERMAN S., ZUIKER I., et WUBBELS T., « Where Does Teaching... », *op. cit.*, p. 498.

¹⁶³ *Ibidem*.

¹⁶⁴ STRADLING R., *Multiperspectivity in history teaching...*, *op. cit.*, p. 19.

¹⁶⁵ BERGMANN K., *Multiperspektivität...*, *op. cit.*, p. 56-57.

4.3 La perspective contemporaine : Le présent

La troisième dimension temporelle fait référence aux perspectives des acteurs (journalistes, historiens, politiciens, enseignants, élèves) qui se positionnent sur un objet historique dans le présent¹⁶⁶. Ce niveau de la multiperspectivité combine la perspective historique avec l'approche historiographique, permettant aux élèves de développer une réflexion critique sur leur propre rôle dans la construction de l'histoire. L'objectif est de les amener à interpréter un objet historique de manière critique. À ce stade, les élèves comprennent que les enseignants eux-mêmes sont des acteurs de la société, ayant leurs propres perspectives sur les sujets historiques, perspectives qui sont également influencées par leur contexte social et culturel¹⁶⁷. La perspective contemporaine permet donc à l'élève de réfléchir à son propre positionnement dans le temps et de se reconnaître comme acteur ou actrice interprétant l'histoire.

Cette dimension intervient dans le processus de construction de l'histoire, visant à dépasser le récit linéaire en intégrant de nouvelles perspectives historiques. L'objectif n'est pas seulement de présenter des perspectives diverses, mais aussi de réfléchir aux relations entre ces différents points de vue (consensus, désaccords) afin de mieux comprendre les conflits d'interprétation et les tensions, tant passées que présentes¹⁶⁸. Les élèves sont invités à considérer les limites de leur propre regard sur l'objet d'étude, reconnaissant que, comme acteurs de la société, leurs préoccupations, préjugés, et valeurs influencent leur interprétation de l'histoire¹⁶⁹.

Inviter les élèves à adopter une perspective sur un objet historique leur apprend à construire leur point de vue de manière critique, en se basant sur des critères disciplinaires. Cette approche est similaire à la compétence génétique décrite par Rösen¹⁷⁰, car, dans ce processus de construction, les élèves doivent être capables de combiner et d'intégrer la « perspective historique » et la « perspective historiographique » pour réfléchir à leur propre positionnement temporel, en tant qu'acteurs dans le processus continu de construction du sens historique¹⁷¹.

¹⁶⁶ ST-ONGE A., *Mémoire culturelle et multiperspectivité...*, *op. cit.*, p. 7.

¹⁶⁷ *Idem*, p. 8 ; WANSINK B., AKKERMAN S., ZUIKER I., et WUBBELS T., « Where Does Teaching... », *op. cit.*, p. 499.

¹⁶⁸ ST-ONGE A., *Mémoire culturelle et multiperspectivité...*, *op. cit.*, p. 7.

¹⁶⁹ *Ibidem*.

¹⁷⁰ Voir page 55 du présent TFE.

¹⁷¹ WANSINK B., AKKERMAN S., ZUIKER I., et WUBBELS T., « Where Does Teaching... », *op. cit.*, p. 499.

5. Concepts didactiques

Dans l'approche didactique de la multiperspectivité plusieurs concepts sont mobilisés. Il est donc important de nous arrêter dessus afin d'en donner une définition et présenter les principaux modèles qui les composent.

Jörn Rüsen, un historien allemand, démontre que le concept de multiperspectivité intègre les idées fondamentales et essentielles de la logique de la pensée historique¹⁷². Les éléments inhérents à la multiperspectivité qui illustrent cette intégration sont son enracinement contextuel ou sa dépendance au contexte, ainsi que la limitation nécessaire de sa prétention à l'objectivité qui en découle. La pensée historique développe cette méthode d'analyse où les mêmes faits du passé peuvent être interprétés de différentes manières, en fonction du point de vue des interprètes. Dans les pages qui suivent, nous définirons les concepts de pensée historique et de conscience historique, tout en les mettant en perspective avec la séquence expérimentale que nous avons développée.

Toutefois, définir ces concepts et les intégrer dans une théorie cohérente s'avère complexe. Par exemple, Sabrina Moisan observe que la littérature sur les concepts de « pensée historique » et de « conscience historique » est extrêmement vaste. En effectuant une recherche sur Google Scholar, elle a relevé que :

« [...] près de 100 000 écrits datant de vingt-cinq ans ou moins apparaissent sur Google Scholar pour une recherche avec les mots-clés suivants : pensée historique (1 000), pensée historique (2 500), *historical thinking* (21 000), *thinking historically* (3 300), *compréhension historique* (1 600), *historical understanding* (70 000), *littérature historique* (7), *historical literacy* (2 270). À cela, il faudrait ajouter un concept de plus en plus prisé, soit la conscience historique (8600) ou *Historical conscisouness* (56 000), qui est considéré par certains comme un synonyme de pensée historique. »¹⁷³

Il est donc évident qu'il n'existe pas de définition universellement acceptée ni de cadre théorique unifié dans ce domaine. Par conséquent, nous avons choisi de nous appuyer sur les travaux de certains chercheurs pour délimiter notre cadre théorique, à savoir Sabrina Moisan, Peter Seixas, Carla Peck, Stéphane Lévesque, Samuel Wineburg, Nicole Lautier, Nathalie Popa, Didier Cariou et Catherine Duquette.

¹⁷² RÜSEN J., « Die Grenzen der Multiperspektivität – Relativismus und Leitkultur », in *Public History Weekly*, n°5 (2017) 33, [en ligne], <https://public-history-weekly.degruyter.com/5-2017-33/limits-of-multiperspectivity/> (consulté le 2 juillet 2024, dernière mise à jour en octobre 2017).

¹⁷³ MOISAN S., « La pensée historique à l'école : visées et modèles », in *Bulletin du CREAS*, vol.3 (2017), p. 8-14.

Nous nous attarderons également sur le concept d'empathie historique qui est également développé par l'approche didactique de la multiperspectivité. Pour le concept d'empathie historique, nous nous référons aux modèles proposés par Endacott et Brooks, ainsi que par Foster.

5.1 La pensée historique¹⁷⁴ et la conscience historique : fondement et modèles

La pensée historique, ou pensée historique, est un concept clé dans l'enseignement de l'histoire qui a gagné en importance au cours des dernières décennies. Il se réfère à un processus intellectuel permettant de comprendre, interpréter et donner un sens au passé. La pensée historique se distingue par son objectif de fournir un cadre intellectuel permettant de donner sens au passé à travers une interprétation rigoureuse des sources et des traces laissées par le passé. Selon Moreau et Smith, la pensée historique est devenue la norme dans les discours théorique et pratique sur l'enseignement de l'histoire en Occident depuis une trentaine d'années¹⁷⁵. Dans cette optique, il est essentiel de définir et d'explorer les différents modèles et éléments constitutifs de la pensée historique afin de mieux comprendre son rôle et son application dans le domaine de l'enseignement de l'histoire.

Depuis les années 1970, plusieurs modèles de la pensée historique ont été développés dans le champ de l'enseignement de l'histoire en Occident (Angleterre, Etats-Unis, Allemagne, Canada)¹⁷⁶. Ces modèles cherchent à structurer la manière dont les élèves et les historiens appréhendent et analysent le passé.

L'approche didactique de la multiperspectivité se présente comme un outil permettant de développer la pensée historique, car elle permet d'appréhender le passé de

¹⁷⁴ Tout comme Gaël Pirard dans son étude, nous préférons employer le terme « historienne » pour décrire la pensée de l'historien plutôt que « historique ». En effet, les deux termes, comme nous l'avons vu plus haut, sont employés pour décrire le même concept. Cependant, nous considérons qu'une pensée « historique » est une pensée contextualisée dans le passé, c'est-à-dire inscrite à un moment précis. Tandis que la pensée « historienne » désigne la manière de penser propre à l'historien. Ainsi, dans ce mémoire l'utilisation de l'appellation « pensée historique » pour désigner la « pensée historienne » sera uniquement conservée dans les citations d'auteurs préférant son emploi. (d'après PIRARD G., « La temporalité historique, une composante de la pensée historique : présentation d'un outil d'évaluation », in JADOULLE J.-L., *La pensée historique, de l'école maternelle au secondaire. Comment la définir, l'enseigner, l'évaluer ?*, Liège, Presses Universitaires de Liège, 2022, p.67).

¹⁷⁵ MOREAU D. et SMITH J., « Pensée historique et problématisation des apprentissages : identification de modèles dans les écrits scientifiques anglophones », in *Éducation et francophonie*, vol. 47-2 (2019), p.26

¹⁷⁶ LÉVESQUE S. et CLARK P., « Historical thinking: definitions and educational applications », in METZGER S.A. et L. MCARTHUR H. (dir.), *The Wiley international handbook of history teaching and learning*, Hoboken, NJ, John Wiley and Sons, 2018, p.119-120.

manière complexe et nuancée. La multiperspectivité contribue à cette démarche par plusieurs éléments de son cadre théorique que nous abordons dans les pages suivantes.

Quant au concept de la conscience historique, il est apparu pour plusieurs chercheurs comme un moyen de surmonter les difficultés de l'apprentissage de la pensée historique¹⁷⁷. Cependant, cette notion, d'origine germanique, est difficile à définir en raison d'une pluralité théorique et disciplinaire¹⁷⁸. Cette polysémie résulte des fondements pluriels de cette conscience dont l'étude est partagée entre les champs de la philosophie, de la psychologie et de la didactique¹⁷⁹.

La discussion actuelle sur la conscience historique dans l'enseignement de l'histoire se déroule dans un contexte marqué par des transformations profondes dans nos rapports au passé et à nos compréhensions de l'histoire¹⁸⁰. Les didacticiens canadiens décrivent cette période comme une « condition post-moderne » ou une « ère post-progressive », caractérisée par une accélération de l'histoire, une quête du passé, une crise de l'équilibre entre le passé et présent ou encore l'effondrement du futur¹⁸¹. Divers bouleversements survenus dans la seconde moitié du XX^e siècle, tels que les crises de l'État-nation, économique, idéologique, de la mémoire collective, et de la discipline historique, influencent cette conscience historique. Ce contexte agit considérablement sur notre rapport avec le passé, autant dans la discipline historique et l'enseignement de l'histoire que dans la population en général. L'approche pédagogique de la conscience historique est apparu en même temps que la tendance en éducation à vouloir développer chez les élèves les qualités intellectuelles et affectives, les valeurs et les compétences requises de tout citoyen doté d'un esprit ouvert et critique¹⁸².

Maintenant que ces considérations ont été prise en compte, il nous faut définir ce qu'est la pensée historienne ainsi que la conscience historique dans l'enseignement de l'histoire ainsi que d'évoquer les indicateurs qui suggèrent leur présence.

¹⁷⁷ DUQUETTE C., « Les difficultés entourant l'apprentissage... », *op. cit.*, 139.

¹⁷⁸ POPA N., « La conscience historique en didactique de l'histoire au Canada », in *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 40-1 (2017), p.11.

¹⁷⁹ DUQUETTE C., « Les difficultés entourant l'apprentissage... », *op. cit.*, p. 150.

¹⁸⁰ POPA N., « La conscience historique... », *op. cit.*, p.4.

¹⁸¹ *Ibidem*.

¹⁸² *Idem*, p. 5.

5.1.1 La pensée historienne

Le modèle proposé par Duquette

Tout d'abord, Catherine Duquette, propose une approche intégrée et complète de la pensée historienne :

« [...] la pensée historique sera comprise comme faisant référence à un processus, une suite d'opérations spécifiques à l'histoire visant à répondre à une problématique précise par une interprétation prudente des sources et des traces laissées par le passé. La pensée historique est essentielle à l'historien – et donc à l'élève-, car elle lui permet de donner sens au passé.»¹⁸³.

Catherine Duquette définit la pensée historienne comme un processus essentiel pour comprendre le passé. Elle est composée de deux éléments principaux : la perspective historique et la démarche historique¹⁸⁴. La perspective historique est « un cadre de référence qui permet de nuancer la pensée en tenant compte de la distance entre le présent et le passé »¹⁸⁵. Elle inclut des questionnements sur la pertinence des événements du passé, la continuité et le changement (en identifiant des éléments de continuité et des transformations), les causes et les conséquences (en périodisant des événements en interrogeant les causes et les effets), et l'empathie historique (compréhension des actions et croyances des personnes du passé)¹⁸⁶. L'objectif de la pensée historienne est que les élèves développent une compréhension des réalités sociales dans une perspective temporelle, à partir d'un questionnement. Ainsi, les éléments qui composent cette perspective doivent être des opérations qui orientent ce questionnement, des éléments qui font que ce dernier devient un questionnement historique¹⁸⁷. L'approche multiperspectiviste vient développer ces différents points par ses couches temporelles.

La démarche historique, quant à elle, repose sur un processus de résolution de problème, nécessitant de poser des questions, émettre des hypothèses, analyser les données et vérifier leur fiabilité pour répondre à une problématique initiale. En d'autres termes, Catherine Duquette estime que la démarche historique est la méthode par laquelle un élève découvrira que l'histoire n'est pas une suite de dates et d'événements, mais bien

¹⁸³ DUQUETTE C., « Les difficultés entourant l'apprentissage... », *op. cit.*, p. 141.

¹⁸⁴ *Ibidem*.

¹⁸⁵ *Ibidem*.

¹⁸⁶ DUQUETTE C., « Les difficultés entourant l'apprentissage... », *op. cit.*, p. 142.

¹⁸⁷ *Idem*, p. 141.

une interprétation critique du passé¹⁸⁸. Ceci constituant un des buts de la multiperspectivité.

Le modèle proposé par Seixas

Peter Seixas, un chercheur canadien, a élaboré avec d'autres chercheurs (comme Carla Peck ou Stéphane Lévesque) six concepts associés à différentes opérations intellectuelles qui aboutissent au développement de la pensée historique. Pour Peter Seixas, la « pensée historique est le processus créatif des historiens pour interpréter les faits du passé, puis pour rédiger les récits qui composent l'histoire »¹⁸⁹. Tout comme Duquette, il prend en compte les mêmes concepts. Son concept de l'empathie et du jugement moral (*Empathy and Moral Judgement*) nous intéresse particulièrement car il fait référence à l'empathie historique en montrant la nécessité d'analyser les contextes sociaux, culturels, économiques et émotionnels, mais aussi de considérer les perspectives divergentes de l'époque¹⁹⁰. La multiperspectivité est donc bien présente dans ce modèle. Ce dernier met en avant la nécessité de considérer diverses perspectives et de développer une compréhension critique des événements passés pour former une conscience historique qui oriente les actions et décisions futures.

Le modèle proposé par Moisan

Sabrina Moisan présente la pensée historique comme un processus itératif entre deux pôles¹⁹¹ : l'identification et la décentration. Le pôle de l'identification inclut des éléments informels et normatifs du passé collectif, tandis que la décentration implique une mise à distance critique pour envisager le passé sous des perspectives diversifiées et développer une empathie historique. Ce processus d'identification n'engage pas le même passé collectif, la même mémoire chez tous les élèves. C'est un point sur lequel nous nous interrogerons dans notre recherche en se posant la question du sens que peut avoir l'histoire scolaire pour les élèves pour lesquels le processus d'identification n'engage pas le même passé que celui dont il est question à l'école.

Moisan souligne l'importance de la méthode historique, basée sur un modèle hypothético-déductif, pour faciliter ce processus. Le modèle de Sabrina Moisan met en

¹⁸⁸ SEIXAS, P. et MORTON T., *The Big Six: Historical Thinking Concepts*, Toronto, Nelson Education, 2013, p. 143.

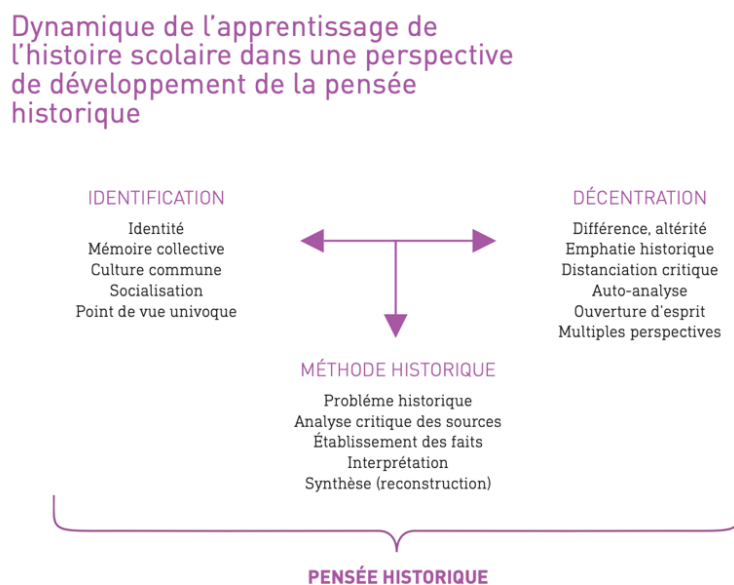
¹⁸⁹ *Idem*, p. 2.

¹⁹⁰ *Idem*, p. 138.

¹⁹¹ MOISAN S., « La pensée historique à l'école : visées et modèles », *op. cit.*, p.10.

lumière la relation entre identification et décentration, facilitant ainsi une compréhension critique et systématique de l'histoire. Cette approche intégrée de la pensée historique permet aux élèves de développer des compétences analytiques et une conscience citoyenne, en les aidant à comprendre la complexité des enjeux historiques et contemporains.

Moisan voit dans le développement de la pensée historique un processus schématisé de la façon suivante¹⁹²:



D'un côté, il y a l'identification qui se réfère aux éléments informels déjà présents (médias, lieux de mémoire, lieux culturels, conversations familiales, etc.). Cela représente le passé normatif et univoque où il n'y a pas un seul passé. De l'autre côté, il y a la décentration qui concerne l'enseignement formel de l'éducation historique comme une reconstruction du passé basée sur des démarches critiques. Nous viserons à promouvoir la décentration chez les élèves en leur présentant des perspectives variées et en développant une compréhension de l'altérité basée sur les principes de l'empathie historique.

¹⁹²MOISAN S., « La pensée historique à l'école : visées et modèles », *op. cit.*, p.9.

Le modèle proposé par Wineburg

Les travaux de Samuel Wineburg et de ses collaborateurs¹⁹³ se fondent sur l'idée que la pensée historique n'est pas innée. Wineburg affirme que la pensée de l'humain est initialement influencée par le phénomène du « présentisme », c'est-à-dire qu'« au repos », le cerveau de l'humain regarde et pense le passé en fonction du présent¹⁹⁴. Cette façon naturelle de penser demande peu d'efforts. Il est donc important d'apprendre à penser d'une manière historique et donc de tenter de changer les structures mentales initiales des élèves. Selon eux, une pensée historique efficace repose principalement sur une lecture sophistiquée et critique des textes et des documents iconographiques historiques. Ce type de réflexion permet aux élèves non seulement de critiquer les récits existants, mais aussi d'apprendre à remettre en cause les récits qu'ils ont déjà construits dans les différentes sphères de socialisation (école, famille, etc.). L'enseignement de l'histoire selon cette approche implique une méthode itérative en quatre étapes que les élèves doivent suivre¹⁹⁵ :

- 1) **Critique des sources** (*Sourcing*) : examiner le contexte de production, y compris l'auteur, le motif, le point de vue, la date, le lieu, la véracité et la fiabilité du document.
- 2) **Contextualisation** (*Contextualization*) : mettre en lumière les caractéristiques du contexte historique et les relier au contenu de la source.
- 3) **Corroboration** (*Corroboration*) : comparer les documents et les faits avec d'autres sources, évaluer leur contenu, leurs points de vue et leur crédibilité.
- 4) **Lecture approfondie** (*Close reading*) : analyser les arguments, les preuves, le vocabulaire et les images utilisés pour comprendre la perspective de l'auteur.

Une fois ces étapes accomplies, les élèves sont capables de répondre à des questions historiques complexes ou de créer leurs propres récits sur les événements étudiés. Cette progression est alignée avec l'approche multiperspectiviste, qui met l'accent sur l'importance du contexte historique. Selon la théorie développée par Bergmann, cette approche encourage une compréhension approfondie en prenant en compte les multiples perspectives et contextes qui influencent les événements. Ainsi, les élèves peuvent non seulement analyser les événements d'une manière plus nuancée, mais aussi construire des récits plus riches et informés en intégrant divers points de vue historiques.

¹⁹³ WINEBURG S., *Historical Thinking and Other unnatural acts. Charting the future of teaching the past*, Philadelphia, Temple University Press, 2001 ; WINEBURG S., « Historical thinking and other unnatural acts », in *Phi delta kappan*, n°92-4 (2010), p. 81-94.

¹⁹⁴ PIRARD G., « La temporalité historique... », *op. cit.*, p.70.

¹⁹⁵ MOISAN S., « La pensée historique à l'école... », *op. cit.*, p.12.

Le modèle proposé par Lautier

D'après Lautier¹⁹⁶, une chercheuse française, la pensée historique repose sur quatre opérations fondamentales. La première opération est la critique des sources qui consiste à évaluer et analyser les documents historiques en posant des questions telle que : Qui a écrit ce document ? Quand a-t-il été écrit ? Quelle est sa validité ? Cette opération permet de distinguer les différents niveaux de lecture de l'histoire et de mettre en place des procédures pour évaluer la crédibilité et la pertinence des sources.

La deuxième opération est la périodisation qui est l'opération par laquelle l'historien structure le temps en définissant des périodes. Cette opération fait directement écho au modèle de la triple temporalité de la multiperspectivité. En effet, Lautier explique que cette activité implique de manipuler les durées, de créer des séries, et de donner des titres à des intervalles temporels en fonction de divers critères (faits, courants de pensée, événements politiques ou culturels). Cette manipulation du temps permet de donner du sens à une situation historique. Lautier met en avant l'importance d'utiliser l'« imaginaire périodisateur » des élèves pour aller au-delà des grandes périodes conventionnelles, en mobilisant des opérations comme la cosériation (diachronie), la simultanéité, le changement, la continuité et la rupture.

La troisième opération est le contrôle du raisonnement analogique consistant à rapprocher de nouvelles informations de celles déjà acquises, à établir des liens et des comparaisons entre des situations passées ou présentes. Lautier insiste sur l'importance de cette opération pour aider les élèves à penser comme des historiens. En contrôlant les subtilités du raisonnement analogique, les élèves peuvent mieux s'appropriier les connaissances historiques et comprendre les relations complexes entre différents événements ou phénomènes. Cette opération peut être rapprochée de l'approche multiperspectiviste qui consiste à comparer différents points de vue.

Enfin, la dernière opération est la construction d'entités historiques telles que « les paysans », « les ouvriers » ou « le peuple » qui permet de passer de l'individuel au collectif. Cette opération est essentielle pour la compréhension de l'histoire par les élèves et pour l'élaboration de la pensée historique. Elle implique un compromis entre l'abstraction et l'illustration. Pour constituer ces entités, il est nécessaire d'identifier leurs

¹⁹⁶ LAUTIER N., *Enseigner l'histoire au lycée*, Paris, A.Colin, 1997.

caractéristiques, d'établir des descriptions précises et de les classer afin de constituer un modèle représentatif.

En conclusion, Lautier souligne que la pensée historienne se distingue par l'application de ces quatre opérations, qui permettent de transformer un récit ordinaire en un récit historique rigoureux et structuré. Les élèves, en apprenant à maîtriser ces opérations, peuvent développer une compréhension approfondie et critique de l'histoire.

Le modèle proposé par Cariou

Pour Didier Cariou, didacticien français, la pensée historienne « procède d'une réflexion anthropologique sur l'historicité de notre existence par le biais de la *conscience historique*, à savoir la conscience de l'inscription de notre existence dans le déroulement du temps historique »¹⁹⁷. Ainsi, la connaissance historique est intéressante de par le fait qu'elle permet de comprendre notre présent, sa généalogie et son avenir pour répondre aux questionnements métaphysiques : qui sommes-nous, d'où venons-nous et où allons-nous ? Ceci se rapprochant de la perspective contemporaine développée dans le modèle de Wansink et al. De plus, il affirme que c'est notre connaissance des relations sociales dans notre monde présent qui nous permet d'attribuer une signification aux situations sociales vécues par les hommes du passé et étudiées par l'histoire, par un va-et-vient permanent entre présent et passé¹⁹⁸.

Pour les élèves comme pour les historiens, il est essentiel de reconnaître la distance temporelle qui nous sépare des hommes et des femmes du passé. Cette reconnaissance permet de comprendre que leurs valeurs, croyances et visions du monde étaient différentes des nôtres, même si nous pouvons nous efforcer de les comprendre. Ce dépassement du simple raisonnement argumentatif nous mène à la véritable dimension anthropologique de l'histoire, à savoir l'existence de chaque humain inscrite dans le cours du temps historique, en relation avec ceux qui ont vécu avant nous¹⁹⁹.

Comme nous le voyons, la pensée historienne renvoie à un cadre complexe et multidimensionnel qui implique des attitudes mentales et des démarches qui peuvent être différentes selon les auteurs qui se sont efforcés de la définir depuis les années 2000. Plus récemment, elle s'est enrichie d'une perspective anthropologique qui nous semble

¹⁹⁷ CARIOU D., *Le document et l'indice*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2022 (coll. Paideia), p. 101.

¹⁹⁸ *Ibidem*.

¹⁹⁹ *Idem*, p. 102.

particulièrement intéressante dans la perspective de notre recherche dans la mesure où elle postule que chaque élève est inscrit dans le temps historique et qu'il en a une expérience.

En d'autres termes, l'approche pédagogique de la pensée historienne s'oppose au modèle pédagogique traditionnel, où l'enseignement de l'histoire correspond à une transmission catégorique et impartiale d'un ensemble de faits et de connaissances ayant trait au récit historique national.

En résumé, l'approche didactique de la multiperspectivité se nourrit de plusieurs éléments clés des modèles de pensée historienne discutés précédemment. Les théories et méthodes proposées par des chercheurs comme Duquette, Seixas, Wineburg et Moisan sont particulièrement précieuses pour l'enseignement de l'histoire et pour la formation de citoyens critiques et informés. Ces chercheurs mettent en avant l'importance d'intégrer le contexte historique, d'examiner des perspectives variées et d'appliquer l'empathie historique dans l'analyse des événements.

En intégrant ces diverses perspectives et en appliquant des méthodes d'analyse rigoureuses, cette approche peut aider les élèves à développer une compréhension plus complexe des événements historiques. Ils apprennent à apprécier que les récits historiques peuvent être influencés par les contextes sociaux, politiques et culturels des acteurs impliqués. Cette prise en compte des multiples angles peut les amener à reconnaître les nuances dans les événements historiques, les encourageant à réfléchir de manière plus critique sur les récits qu'ils rencontrent.

De plus, en reliant le passé au présent et au futur, l'approche multiperspectiviste peut aider les élèves à voir comment les événements historiques continuent d'influencer le monde contemporain. Cela peut les inciter à considérer les dynamiques sociales et culturelles à travers le temps, favorisant une vision plus complète et nuancée de l'histoire. En résumé, cette approche vise à préparer les élèves à devenir des penseurs critiques capables de comprendre et d'évaluer les récits historiques de manière réfléchie.

5.1.2 . La conscience historique

Les définitions de la conscience historique proposées par les chercheurs s'accordent sur certains points fondamentaux. Catherine Duquette définit la conscience historique comme :

« la prise de conscience par l'humain de la nature du temps et de sa propre temporalité. La conscience historique se définirait alors comme l'utilisation du passé pour comprendre le présent et envisager l'avenir. Elle influencerait ainsi la manière dont un individu se pense dans le temps et lui permettrait de constater l'évolution des valeurs de sa société. »²⁰⁰

Nathalie Popa ajoute que cette notion désigne :

« un rapport avec le passé, un *sense of the past*, qui est fondamental à l'expérience humaine du temps. Ce rapport avec le passé est aussi bien inné qu'acquis ; l'humain est intuitivement lié au passé simplement par sa capacité à se souvenir, mais cette capacité, manifeste dans l'écriture, la pratique et l'enseignement de l'histoire, varie en fonction des époques et des cultures. De la sorte [...] tout un chacun a une disposition naturelle à se poser des questions relevant de la conscience historique, même si les réponses à ces questions sont différentes d'un individu à l'autre. De plus, cette disposition implique par le fait même une relation passé-présent-futur. »²⁰¹

Les deux définitions s'accordent sur un point essentiel : la conscience historique est la manière dont chaque personne se relie au passé. C'est en utilisant le passé que nous comprenons le présent et envisageons l'avenir. En fait, la conscience historique est profondément liée à notre capacité à prendre conscience de la nature du temps et de notre propre temporalité. Elle est la conscience temporelle ou à tout le moins la conscience de la présence du passé, de son actualisation possible dans la société présente²⁰². La conscience historique est donc associée aux manières dont nous donnons du sens au passé, dans la perspective de comprendre et d'agir dans le présent et dans l'avenir. Autrement dit, elle articule non seulement passé et présent mais également passé et futur²⁰³.

Tutiaux-Guillon définit la conscience historique comme « comme une conscience temporelle qui articule présent, passé et futur, une conscience personnelle qui permet de

²⁰⁰ DUQUETTE C., « Les difficultés entourant l'apprentissage... », *op. cit.*, p. 150.

²⁰¹ POPA N., « La conscience historique... », *op. cit.*, p. 7.

²⁰² TUTIAUX-GUILLON N. et NOURRISSON D., *Identités, mémoires, conscience historique*, Saint-Etienne, Publications de l'Université de Saint-Etienne, 2003, p.28.

²⁰³ *Ibidem*.

se situer dans l'histoire et de se comprendre comme possible acteur·rice historique, voire une conscience critique qui permet de saisir la place de la subjectivité dans la compréhension du passé et dans l'agentivité²⁰⁴ historique. »²⁰⁵. Elle peut être définie comme la compréhension individuelle et collective du passé, les facteurs cognitifs et culturels qui façonnent cette compréhension, ainsi que les relations entre la compréhension historique et celle du présent et de l'avenir.

Le modèle proposé par Rüsen

Plusieurs chercheurs proposent de diviser la conscience historique en différents stades de développement. Nous retiendrons celui de Jörn Rüsen, un historien allemand, qui a proposé un modèle d'évolution particulièrement détaillé. Son modèle permet de déterminer comment les différents aspects de la conscience historique sont compris par un individu et comme il est possible de les développer. Il propose une taxonomie divisée en quatre niveaux de progression²⁰⁶ :

- 1) Le niveau traditionnel (*traditional*) : Dans l'enseignement de l'histoire, les élèves faisant preuve d'une conscience historique de niveau traditionnel comprendront le passé comme inchangeable et donc comme un héritage à conserver. Il n'y a par conséquent aucune différence entre le passé et le présent ;
- 2) Le niveau exemplaire (*exemplary*) : Dans ce niveau les élèves comprendront le passé comme un exemple du présent. L'idée de l'histoire cyclique émanerait donc d'une conscience historique exemplaire. La distance entre le passé et le présent est encore une fois inexistante, puisque le passé se répète dans le présent ;
- 3) Le niveau critique (*critical*) : L'élève conçoit le passé comme étant complètement étranger au présent. C'est-à-dire que les événements du présent ne sont pas les conséquences des événements du passé ;
- 4) Le niveau génétique (*genetic*) : Selon Jörn Rüsen, il s'agit de l'aboutissement du développement de la conscience historique. Le passé

²⁰⁴ « Le terme d'agentivité est un néologisme issu de la traduction de la notion anglophone d'agency. Au sens large, l'agency désigne la capacité de l'être humain à agir de façon intentionnelle sur lui-même, sur les autres et sur son environnement. » (voir JÉZÉGOU A., « Agentivité », in JORRO A. (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*, 2^e éd., Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, 2022, p. 41-44.).

²⁰⁵ TUTIAUX GUILLON N., « Comment les recherches en didactique de l'histoire construisent-elles l'élève ? », in *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 45-2 (2019), p.142.

²⁰⁶ DUQUETTE C., « Les difficultés entourant l'apprentissage... », *op. cit.*, p. 152.

est perçu comme une interprétation émanant du présent et est donc biaisée. L'utilisation du passé pour comprendre le présent reste cependant possible dès lors que l'individu prend en compte cette subjectivité.

Ce modèle vise à atteindre deux objectifs principaux. D'une part, il cherche à comprendre comment les divers aspects de la conscience historique sont perçus et intégrés par un individu, selon les théories en place. D'autre part, il cherche à démontrer que le développement de cette conscience historique est réalisable grâce à une éducation appropriée²⁰⁷.

L'approche didactique de la multiperspectivité illustre particulièrement bien cette notion. En effet, cette approche met l'accent sur la reconnaissance de la subjectivité dans l'interprétation historique. En prenant en compte les différentes perspectives et en encourageant les élèves à réfléchir sur la manière dont les récits historiques peuvent être influencés par les expériences et les croyances personnelles, elle aide à développer une conscience plus nuancée du passé.

En intégrant cette approche dans l'éducation historique, les élèves sont amenés à reconnaître que leur propre vision du passé est subjective et qu'elle peut varier en fonction des perspectives multiples qu'ils explorent. Cela permet non seulement de mieux comprendre les événements historiques, mais aussi de développer une capacité critique à évaluer les récits historiques sous différents angles.

Le modèle proposé par Duquette

Le modèle de Catherine Duquette explore la relation entre la pensée historique et la conscience historique pour en établir une première explication. Elle divise la conscience historique en deux niveaux : un niveau premier (non critique) et un niveau second (critique et réflexif)²⁰⁸. Selon Duquette, comprendre la conscience historique revient à reconnaître que l'être humain, en tant qu'être temporel, ne peut jamais être complètement objectif par rapport au passé. Même lorsque la pensée historique est utilisée pour donner du sens au passé, l'historien reste influencé par sa propre réalité présente.

Au premier niveau de conscience historique, un individu utilise des interprétations du passé pour comprendre le présent sans prendre de recul critique²⁰⁹. En revanche, au

²⁰⁷ DUQUETTE C., « Les difficultés entourant l'apprentissage... », *op. cit.*, p. 152.

²⁰⁸ *Idem*, p. 153.

²⁰⁹ *Ibidem*.

second niveau, l'individu questionne ces interprétations initiales et développe une conscience historique réflexive. Ce développement nécessite un travail de la pensée historique, qui permet de créer des récits critiques et nuancés du passé. Cependant, la conscience historique seconde ne doit pas être confondue avec la pensée historique elle-même; elle s'appuie sur les récits critiques produits par cette dernière pour comprendre les liens complexes entre le passé et le présent.

Duquette illustre ce processus par l'exemple d'un élève confronté à un problème historique, comme la pauvreté dans le monde²¹⁰. Initialement, l'élève utilise sa conscience historique première, basée sur des récits sociétaux simplifiés, pour essayer de comprendre le problème. Ce niveau de conscience limite souvent l'élève à des préconceptions superficielles. Pour surmonter ces limitations, l'élève doit être confronté à un conflit cognitif qui ébranle ses préconceptions et l'incite à utiliser la pensée historique pour développer une compréhension plus nuancée et critique.

Ce modèle suggère que l'apprentissage de la pensée historique chez les élèves du secondaire peut être facilité par l'introduction de conflits cognitifs et par une prise de conscience de l'influence du présent sur la compréhension du passé. Cette approche permettrait aux élèves de voir l'histoire non pas comme un simple récit de faits et de dates, mais comme un ensemble d'interprétations complexes. En développant une conscience historique seconde, les élèves seraient mieux équipés pour transférer les compétences acquises en classe d'histoire à la vie quotidienne, favorisant ainsi une compréhension critique et nuancée des réalités sociales présentes.

En clair, le modèle de Duquette met en évidence l'importance du conflit cognitif et de la prise de conscience critique dans le développement de la pensée historique, suggérant que ces éléments sont essentiels pour aider les élèves à appréhender la complexité du passé et son impact sur le présent et l'avenir.

L'approche multiperspectiviste semble offrir un cadre efficace pour développer et gérer ce conflit cognitif. En exposant les élèves à une variété de perspectives historiques, qu'elles soient opposées ou similaires, cette approche encourage un examen critique des récits et des interprétations. En présentant des points de vue divergents, les élèves sont confrontés à des idées qui peuvent contredire leurs connaissances préalables, ce qui favorise une réflexion plus approfondie et un ajustement de leurs propres croyances.

²¹⁰ DUQUETTE C., « Les difficultés entourant l'apprentissage... », *op. cit.*, p. 155.

De plus, en introduisant des perspectives qui se rejoignent ou se complètent, l'approche multiperspectiviste aide les élèves à comprendre les points de convergence entre différentes interprétations, enrichissant ainsi leur compréhension globale des événements historiques. Cette exposition à une gamme de perspectives aide à développer une conscience critique, en permettant aux élèves de naviguer entre les différentes versions du passé et de construire une vision plus nuancée et informée de l'histoire.

Il ressort que l'approche multiperspectiviste peut faciliter non seulement la résolution des conflits cognitifs en encourageant la réévaluation des croyances, mais elle peut contribuer également à une compréhension plus riche et plus diversifiée de l'histoire. Elle aide les élèves à apprécier la complexité des récits historiques et à développer des compétences analytiques essentielles pour l'évaluation des sources et des interprétations historiques.

Comme mentionné en introduction de ce chapitre, il n'existe pas de consensus parmi les chercheurs sur le cadre théorique de la conscience historique. Certains la voient comme subjective et biaisant la vision du passé, tandis que d'autres la lient étroitement à la pensée historique²¹¹. Dans l'approche pédagogique de la pensée historique ou de la conscience historique, l'objectif est d'encourager les élèves à apprendre à penser historiquement, c'est-à-dire à développer leurs propres interprétations du passé en utilisant les pratiques et les démarches propres à la discipline historique²¹².

Les recherches sur l'enseignement de l'histoire, en particulier celles portant sur les élèves du secondaire, visent généralement à éclairer la nature et le fonctionnement de la conscience ou de la pensée historique et leurs diverses ramifications. Cela inclut la signification de l'histoire, l'utilisation de sources primaires, et les manifestations d'empathie historique²¹³. Ces études montrent souvent que, malgré l'âge et les contextes d'apprentissage similaires, les jeunes construisent des rapports diversifiés au passé²¹⁴. En réalité, seule une minorité semble capable de développer une conscience historique temporelle.

Dans la construction complexe de la conscience historique, l'expérience personnelle, la mémoire familiale et la culture individuelle jouent un rôle essentiel²¹⁵.

²¹¹ TUTIAUX GUILLON N., « Comment les recherches en didactique de l'histoire... », *op. cit.*, p.142.

²¹² POPA N., « La conscience historique... », *op. cit.*, p. 5.

²¹³ *Idem*, p. 12.

²¹⁴ TUTIAUX GUILLON N., « Comment les recherches en didactique de l'histoire... », *op. cit.*, p.142.

²¹⁵ *Ibidem*.

Nicole Tutiaux Guillon conclut que pour enquêter sur la conscience historique des jeunes, il faut prendre en compte la subjectivité, la pensée historique et l'identité²¹⁶.

De même que Moisan, Nicole Tutiaux Guillon souligne l'importance de la mémoire familiale dans la formation de la conscience historique. Moisan place celle-ci plutôt dans le pôle de l'identification, qui correspond à un passé normatif et univoque, où il n'existe pas un seul passé. Il est essentiel, à ce point, de bien différencier ce qui relève de la mémoire de ce qui appartient à l'histoire. « L'histoire-connaissance » est une « connaissance, une production historique énoncée par un historien selon des méthodes scientifiques »²¹⁷. La mémoire collective est davantage une reconstruction d'une portion du passé choisie de manière arbitraire, ce sont des contenus de souvenirs, un rapport au passé, des pratiques mémorielles²¹⁸. Ainsi, « alors que l'histoire se suffit à elle-même (le principe de la connaissance est d'exister en tant que tel), la mémoire collective existe par la visée qui lui est assignée, comme la participation de l'identité collective »²¹⁹. De cette manière, lorsque nous nous intéresserons à l'intérêt que porte les élèves issus de l'immigration marocaine à notre séquence nous veillerons à relever leurs verbatims qui font mention de cette mémoire familiale en prenant en compte qu'elle se différencie de l'histoire par le fait qu'il s'agit avant tout d'une reconstruction d'une portions de l'histoire car elle représente avant tout une reconstitution d'une partie du passé, façonnée par un choix arbitraire.

Pour conclure, la conscience historique peut être vue comme une compréhension complexe et évolutive du passé, influencée par divers facteurs cognitifs et culturels, et nécessaire pour articuler le passé, le présent et le futur dans une perspective critique et nuancée.

5.2 L'empathie historique : fondement et modèles

L'empathie historique est un concept devenu central et qui gagné en importance dans les études en didactique depuis les années 2010. Comme mentionné au point 5.1, dans la pensée historienne, l'empathie historique fait partie de ce dernier. Il permet aux

²¹⁶ TUTIAUX GUILLON N., « Comment les recherches en didactique de l'histoire... », *op. cit.*, p.142.

²¹⁷ GRANDJEAN G., « Introduction. Pluralité des mémoires collectives et dynamique concurrentielle », in GRANDJEAN G. (éd.), *La concurrence mémorielle*, Paris, Armand Colin, (coll. « Recherches »), 2011, p.12

²¹⁸ LEPOUTRE D. et CANNOODT I., *Souvenirs de familles immigrées*, Paris, Odile Jacob, 2005, p.59

²¹⁹ GRANDJEAN G., « Introduction. Pluralité des mémoires collectives... », *op. cit.*, p.12

apprenants de comprendre et d'interpréter les actions, les pensées et les sentiments des individus du passé dans leur contexte historique. Contrairement à une simple identification émotionnelle, l'empathie historique exige une compréhension approfondie des contextes historiques mais aussi culturels et des circonstances spécifiques aux époques étudiées.

Le modèle proposé par Endacott et Brooks

Le concept de l'empathie historique a évolué à travers divers modèles théoriques et débats au sein de la communauté scientifique. Jason L. Endacott et Sarah Brooks définissent l'empathie historique comme suit :

« We recently posited a theoretical model that defines historical empathy as the process of students' cognitive and affective engagement with historical figures to better understand and contextualize their lived experiences, decisions, or actions. Historical empathy involves understanding how people from the past thought, felt, made decisions, acted, and faced consequences within a specific historical and social context. »²²⁰.

D'où l'importance de comprendre comment les personnes du passé pensaient, ressentaient, prenaient des décisions et agissaient dans un contexte historique et social spécifique.

Endacott et Brooks proposent une conceptualisation de l'empathie historique en tant que construction à double domaine, inspirée de la psychologie sociale, ainsi qu'un domaine dans lequel il y a un large accord sur trois composantes principales²²¹, qu'ils identifient comme suit :

- 1) **Réponse affective** : une réponse émotionnelle à une autre personne, qui implique souvent de partager l'état émotionnel de cette personne.
- 2) **Capacité cognitive** : la capacité de prendre la perspective de l'autre.
- 3) **Régulation des émotions** : la gestion des émotions pour maintenir un équilibre entre la connexion affective et la compréhension rationnelle du contexte historique.

²²⁰ ENDACOTT J. L. et BROOKS S., « Historical Empathy : Perspectives and Responding to the Past », in METZGER S.A. et L. MCARTHUR H. (dir.), *The Wiley international handbook of history teaching and learning*, Hoboken, NJ, John Wiley and Sons., 2018, p. 209.

²²¹ *Ibidem*.

Les auteurs présentent également trois démarches interconnectées et interdépendantes pour une empathie historique efficace²²² :

- 1) **Contextualisation historique** : comprendre les normes sociales, politiques et culturelles de la période étudiée, ainsi que les événements précédant la situation historique et d'autres événements pertinents se déroulant simultanément.
- 2) **Prise de perspective** : comprendre l'expérience vécue d'une autre personne, ses principes, positions, attitudes et croyances pour saisir comment elle aurait pu percevoir la situation en question.
- 3) **Connexion affective** : considérer comment les expériences, situations ou actions des figures historiques peuvent avoir été influencées par leur réponse affective, en faisant des parallèles avec ses propres expériences de vie similaires mais différentes.

Les travaux antérieurs sur l'empathie²²³ historique mettent souvent l'accent sur une approche plus impartiale et méthodique, respectant fidèlement la méthode historique. En revanche, Endacott et Brooks intègrent une dimension affective, reconnaissant que l'identification émotionnelle, bien que pas toujours souhaitable, peut enrichir la compréhension historique.

La contextualisation historique est essentielle pour éviter l'anachronisme et comprendre les actions et décisions des personnes du passé dans leur contexte spécifique. Elle permet aux apprenants de saisir les différences temporelles et culturelles, tout en explorant leur propre historicité.

²²² ENDACOTT J. L. et BROOKS Sarah, « Historical Empathy... », *op. cit.*, p. 209.

²²³ ASHBY R., & LEE P., « Children's concepts of empathy and understanding in history », in PORTAL Chr. (ed.), *The history curriculum for teachers*, London, Falmer Press, 1987, p. 62-88 ; PORTAL Chr., « Empathy as an Objective for History Teaching », in PORTAL Chr. (ed.), *The History Curriculum for Teachers*, London, The Falmer Press, 1987, p. 89-99 ; YEAGER E. A., FOSTER S. J., MALEY S. D., ANDERSON T., & MORRIS III, J. W., « Why People in the Past Acted as They Did: An Exploratory Study in Historical Empathy », in *International Journal of Social Education*, n°13 (1998), p. 8-24 ; RILEY K.L., « Historical Empathy and the Holocaust: Theory into Practice », in *International Journal of Social Education*, n°13 (1998), p. 32-42 ; VANSLEDRIGHT B., « From Empathetic Regard to Self-Understanding: Im/Positionality, Empathy, and Historical Contextualizations », in DAVIS O. L., YEAGER E. A. and FOSTER S.J. (eds.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*, Lanham, MD, Rowman & Littlefield Publishers Inc., 2001, p. 51-68 ; BARTON K.C., & LEVSTIK L.S., *Teaching History for the Common Good*, New York, Routledge, 2004 ; SKOLNICK J., DULBERG N., MAESTRE T., & STOKES S., *Through Other Eyes: Developing Empathy and Multicultural Perspectives in the Social Studies*, New York, Pippin Publishing Corporation, 2004 ; ENDACOTT J. L., « Reconsidering Affective Engagement in Historical Empathy », in *Theory & Research in Social Education*, vol. 38-1 (2010), p. 6-47.

Prendre la perspective d'acteurs historiques implique de s'immerger dans leurs expériences vécues et de comprendre leurs principes, leurs attitudes et leurs croyances. Cela nécessite une capacité cognitive à se mettre à la place de l'autre tout en maintenant une distance critique nécessaire pour une analyse historique rigoureuse.

La connexion affective avec les figures historiques humanise les événements passés et aide à comprendre les motivations et réactions émotionnelles des acteurs historiques. Endacott et Brooks soulignent que cette connexion affective ne doit pas annuler la capacité de maintenir un sentiment de différence avec les personnes du passé.

L'empathie historique, telle que définie par Endacott et Brooks, propose une approche pédagogique intégrée qui inclut la contextualisation historique, la prise de perspective et la connexion affective. Cette approche permet aux élèves de développer une compréhension plus complète et nuancée des événements historiques et des acteurs impliqués. En reconnaissant l'importance des émotions dans la prise de décision et en humanisant les figures historiques, cette méthode contribue à une enquête historique plus riche et significative.

On peut conclure que l'empathie historique, selon le modèle théorique de Jason L. Endacott et Sarah Brooks, est un processus complexe qui engage à la fois les dimensions cognitives et affectives des apprenants. En intégrant la contextualisation historique, la prise de perspective et la connexion affective, ce modèle offre une approche enrichissante pour l'étude de l'histoire. Il permet de comprendre les personnes du passé dans leur contexte spécifique tout en explorant les parallèles avec les expériences contemporaines, renforçant ainsi la pertinence et la profondeur de l'enseignement historique.

Le modèle proposé par Foster

Il faut également mentionner l'étude de Foster qui présente six aspects distincts de la pensée historique qui doivent être pris en compte pour utiliser l'empathie historique²²⁴. Il s'agit d'un processus qui permet de comprendre et d'expliquer les actions menées par les humains du passé. Les six aspects qu'il faut prendre en considération sont les suivants :

- 1) Une appréciation du contexte historique et de la chronologie dans l'évaluation des événements passés ;

²²⁴ FOSTER S. J., « Using historical empathy to excite students about the study of history: Can you empathize with Neville Chamberlain? », in *The Social Studies*, n° 90-1(1999), p. 18-24.

- 2) Une analyse et une évaluation approfondies des preuves historiques ;
- 3) Une compréhension de l'importance de l'histoire dans la vie des gens du passé;
- 4) Une appréciation des conséquences des actions perpétrées dans le passé;
- 5) Un sens intuitif d'une époque révolue et une reconnaissance implicite que le passé est différent du présent ;
- 6) Un respect, une appréciation et une sensibilité à l'égard de la complexité de l'action et de l'accomplissement humain.

Ainsi, pour développer sa pensée historienne, un élève doit s'interroger sur les causes permettant d'explicitier les croyances et les actions des gens ayant vécu dans le passé. Il fera ainsi preuve d'empathie historique. Il s'agit d'un aspect de la pensée historienne nécessaire pour combler, du moins partiellement, le fossé temporel qui existe entre le présent et le passé²²⁵. En résumé, la perspective historique permet de parvenir à un jugement critique qui prend en compte la complexité de rendre un jugement moral sur les croyances et les actions des sociétés du passé. De manière générale, la perspective historique sert de cadre permettant d'interroger des événements du passé tout en se distanciant des préconceptions émanant du présent²²⁶.

Transposition dans la séquence expérimentale

Les deux modèles mentionnés précédemment s'alignent étroitement avec l'approche multiperspectiviste de l'histoire. Cette approche requiert la prise en compte de différents points de vue, ce qui nécessite le développement de l'empathie historique chez les élèves. L'empathie historique permet aux élèves de comprendre et d'apprécier les perspectives variées des acteurs du passé, en tenant compte de leurs contextes et de leurs expériences uniques. En cultivant cette compétence, les élèves deviennent capables de voir les événements historiques sous divers angles, enrichissant ainsi leur compréhension globale de l'histoire.

Notre séquence expérimentale a accordé une attention particulière à la contextualisation des situations de la Belgique et du Maroc afin de comprendre le contexte dans lequel s'inscrit l'immigration marocaine en Belgique. Nous avons également sélectionné des sources présentant les points de vue de Marocains ayant vécu cette immigration. Il était donc important de doter les élèves des outils nécessaires au

²²⁵ DUQUETTE C., « Les difficultés entourant l'apprentissage... », *op. cit.*, p. 142.

²²⁶ *Idem.*, p. 143.

développement de l'empathie historique, afin qu'ils puissent saisir pleinement les perspectives proposées.

En fournissant un cadre contextuel détaillé, nous visons à permettre aux élèves de situer historiquement les motivations et les circonstances entourant l'immigration marocaine en Belgique. Cette contextualisation inclut des éléments socio-économiques, politiques et culturels des deux pays au moment de l'immigration.

Les sources sélectionnées, comprenant des témoignages et des récits de Marocains ayant émigré en Belgique, servent à illustrer les expériences personnelles et les défis rencontrés par ces individus. En intégrant ces perspectives variées, nous encourageons les élèves à développer une empathie historique, qui est essentielle pour comprendre les différentes dimensions de cette immigration.

L'empathie historique permet aux élèves de s'immerger dans le vécu des acteurs historiques, favorisant une compréhension plus profonde et nuancée de leurs motivations et actions. Cet outil didactique est indispensable pour appréhender les complexités de l'histoire et pour encourager une pensée critique et réflexive chez les élèves. En les aidant à développer cette compétence, nous visons à enrichir leur compréhension globale et à les préparer à une analyse plus approfondie des phénomènes historiques.

6. Processus analytique de la multiperspectivité

Notre séquence sera fondée sur les trois perspectives de la multiperspectivité telles que présentées dans le modèle de Wansink et al. Nous avons rassemblé plusieurs sources afin de montrer aux élèves différents points de vue de contemporains sur l'immigration marocaine. Nous avons également rassemblé des travaux d'historiens ou de chercheurs sur le sujet.

La perspective contemporaine est première par le truchement des élèves. Nous avons fait le choix de l'adéquation entre le profil de la classe et le sujet de la séquence conformément à ce qui inscrit notre action pédagogique et didactique dans une réalité présente. Ainsi, le niveau 3 de la multiperspectivité est déjà présent puisque nous allons travailler la réception du sujet par un public d'élèves issus de l'immigration marocaine.

Selon Stradling, différents processus analytiques peuvent être travaillés avec les élèves afin de développer la multiperspectivité. En ce sens, il propose plusieurs questions

pour guider les élèves. Ces questions sont regroupées en cinq processus analytiques permettant de naviguer entre les différentes dimensions de la multiperspectivité²²⁷ :

Tableau 1 : Processus analytiques de la multiperspectivité

Processus analytiques	Questions
Description	De quel type de source s'agit-il ? Qui en est l'auteur ? Quelle était l'implication de l'auteur dans les événements (participants, témoins oculaires, journalistes, observateurs, fonctionnaires, etc.) ? Quand a-t-elle été produite ? Quelle est la proximité chronologique de cette date avec l'évènement ? Cette source nous indique-t-elle à quel public/destinataire elle s'adressait ? Nous indique-t-elle quel était le but poursuivi ? Que nous dit-elle/montre-t-elle au sujet d'une évolution ou d'un événement historique particulier ?
Interprétation	Si nous en ignorons l'auteur, pouvons-nous déduire de la source elle-même un certain nombre d'indices sur cet auteur (degré d'implication, proximité avec les événements, position, contacts, rôle, etc.) ? Avons-nous des indications sur la manière dont l'auteur a obtenu l'information ? Disposons-nous d'indices sur la fiabilité de l'information ? Pouvons-nous faire la distinction entre des faits vérifiables, un avis d'expert ou une opinion personnelle ? Peut-on déceler le profil du point de vue exprimé dans la source (par exemple soutien d'une position particulière, préjugé à l'encontre d'une autre position, etc.) ? L'auteur formule-t-il des conclusions ? Sont-elles étayées par des éléments d'appréciation ou un avis ?
Liens vers des connaissances antérieures	Les informations contenues dans la source confirment-elles ou contredisent-elles les informations disponibles dans d'autres sources pertinentes ?
Identification des lacunes dans les éléments d'appréciation	Des noms, des dates ou d'autres faits font-ils défaut, qui aideraient à répondre aux questions précédentes ?
Identification des sources d'informations supplémentaires	Où pourriez-vous aller vérifier les informations contenues dans cette source ou l'interprétation qui en est donnée par l'auteur ?

Ce tableau des processus analytiques de la multiperspectivité nous a permis de développer notre séquence expérimentale. Une grande partie des questions proposées par Robert Stradling ont été reprises pour construire les étapes de la critique historique des documents de la séquence.

²²⁷ STRADLING R., *La multiperspectivité dans l'enseignement...*, op. cit., p. 27-28.

Chapitre 2 : Méthode de recherche

Dans ce chapitre, la méthodologie adoptée pour cette recherche sera présentée. Les concepts théoriques seront définis et justifiés. Chaque étape de cette étude sera également détaillée.

1. Un approche qualitative

Notre choix s'est orienté vers une approche qualitative avec une démarche inductive. Cette méthode de travail part de faits, de données brutes, réelles et observables, pour en proposer une explication ou du moins une interprétation. Ainsi, notre analyse comportera deux dimensions : descriptive et interprétative.

La justification du choix de l'approche qualitative se décline en plusieurs volets. Tout d'abord, ce type de procédé vise principalement à comprendre des phénomènes sociaux, qu'il s'agisse de groupes ou de situations sociales²²⁸. Ce type d'étude se concentre sur le particulier, utilisant une méthode de recherche basée sur l'analyse de cas (*case study*). Notre objectif est d'étudier l'enseignement de l'approche didactique de la multiperspectivité en classe d'histoire, auprès d'élèves du qualifiant. Ainsi, l'un des buts est de projeter un éclairage nouveau sur cette démarche en Belgique francophone. Pour ce faire, nous nous sommes concentrés sur deux classes de quatrième en bureautique, avec un nombre limité de cas significatifs, afin de décrire et d'interpréter les éléments majeurs de l'approche multiperspectiviste de l'enseignement de l'histoire.

En nous focalisant sur une étude de cas, nous cherchions également à obtenir une compréhension approfondie des réalités humaines et sociales, et à en dégager une signification correspondant à la perspective des acteurs sociaux eux-mêmes²²⁹. Dans le cadre de notre recherche, l'approche qualitative vise à asseoir une compréhension fine des raisonnements des élèves sur l'immigration et d'évaluer leurs réactions face à leur expérience historique. Enfin, cette étude se distingue de la recherche quantitative en privilégiant une perspective de compréhension plutôt que de généralisation.

C'est une approche qualitative à visée compréhensive, dans la mesure où la compréhension se décline en deux volets : d'une part, les situations didactiques observées

²²⁸ POISSON Y., *La recherche qualitative en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 1991, p. 12.

²²⁹ *Idem*, p. 23.

en classe seront décrites par nous-mêmes et, d'autre part, nous tenterons de les interpréter en les situant dans des contextes théoriques et sociaux plus larges que celui dans lequel s'inscrivent les actions observées. Cette approche permet de saisir la réalité sociale étudiée avec précision.

Cette recherche s'est déroulée en plusieurs étapes, qui ont toutes leur importance pour la mise en place du dispositif. Nous allons donc présenter les étapes qui ont conduit ce mémoire.

2. Négociation de l'accès au terrain

Après avoir défini l'objet de notre recherche, il a fallu établir des relations étroites entre nous-mêmes et les sujets étudiés²³⁰ afin d'atteindre les objectifs de la recherche qualitative. Cela passe par une étape essentielle au dispositif, sans laquelle pratiquement aucune recherche qualitative en milieu scolaire ne peut être menée : la négociation de l'accès au terrain. En réalité, nous devrions parler des négociations de l'accès au terrain. Cette négociation a deux enjeux principaux : d'une part, obtenir l'accord de la direction de l'école ainsi que de l'enseignant et, d'autre part, gagner la confiance des élèves. Il a donc été nécessaire de négocier tant sur le plan institutionnel avec l'établissement que sur le plan relationnel avec les groupes de classes, afin d'établir un climat de confiance avec nous. Nous avons d'abord contacté un enseignant pour obtenir son accord pour réaliser une étude dans deux de ses classes de quatrième. Une fois son accord obtenu, nous lui avons remis un courrier destiné à la direction de l'établissement pour présenter notre projet de recherche et obtenir son approbation.

Une fois ces formalités accomplies, la négociation avec les élèves a pu commencer. Pour qu'un projet de recherche en milieu scolaire se déroule correctement, il est essentiel qu'il soit bien accepté par les personnes concernées par la présence prolongée du chercheur ou de la chercheuse²³¹. Cela est d'autant plus essentiel dans une approche qualitative. Nous devons obtenir la confiance des élèves pour plusieurs raisons. Le but est qu'ils acceptent de se livrer véritablement et de collaborer²³². Nous devons aussi créer et maintenir un climat de confiance pour que les sujets demeurent tels

²³⁰ POISSON Y., *La recherche qualitative en éducation, op. cit.*, p. 23.

²³¹ *Idem*, p. 53.

²³² LAPASSADE G., « Observation participante », in BARUS-MICHEL J. (éd.), *Vocabulaire de psychosociologie Références et positions*, Toulouse, Érès, 2016, p.395.

qu'ils sont dans la vie quotidienne²³³. La confiance établie entre la chercheuse et les élèves permettra de cette manière de récolter des données fiables et de mener à bien le projet de recherche. L'obtention de cette confiance s'est donc réalisée en plusieurs étapes.

Tout d'abord, nous nous sommes présentés devant chaque classe en début d'année scolaire. Nous avons pris quelques minutes du début de cours afin d'expliquer la raison de notre présence. Les élèves ont été informés que nous étions une étudiante qui allait leur donner cours et mener une recherche dans le cadre d'un de nos cours. Cette première étape auprès des élèves est très importante dans la mesure où les premières impressions se forment dès le moment où la chercheuse entre en contact avec le groupe qu'elle va étudier²³⁴. Un formulaire avec le RGPD et un questionnaire d'identification leurs ont été remis.

Avant de décrire les étapes suivantes pour obtenir la confiance des élèves, il nous faut définir notre rôle dans cette étude. Nous avons dû concilier deux postures : celle de praticienne (en apprentissage) et celle de chercheuse (en apprentissage). Les élèves étaient informés que nous menions une étude. Mais pour la mise en place du dispositif, il était essentiel que nous parvenions à nous faire oublier en tant que chercheuse dans l'optique que la situation demeure ce qu'elle est quotidiennement et que les élèves soient comme à leur habitude en classe. Nous nous sommes également inspirés de l'approche ethnographique afin d'être acceptés par les élèves, en procédant en deux étapes : la mise en place de *focus groups* (en prétest) et une observation participante ouverte.

Les *focus groups* seront décrits dans un sous-chapitre ultérieur. Concernant la négociation de l'accès au terrain, les *focus groups* ont joué un rôle particulier. Les *focus groups* ont eu lieu la semaine qui a suivi notre présentation dans les classes. Ces *focus groups* nous ont permis d'établir une prise de contact sans la présence de l'enseignant. C'est également la première fois que les élèves ont passé une heure en notre présence. La confiance a pu commencer à s'établir avec les élèves grâce à deux éléments. Tout d'abord, nous avons agi avec simplicité et sincérité pour se faire accepter par les élèves²³⁵. Il a fallu trouver le juste milieu pour que les élèves acceptent de se confier et d'échanger le plus authentiquement aussi. Ensuite ces *focus groups* ont eu lieu dans une ambiance détendue et conviviale en proposant une pause collation. Celle-ci a touché les élèves qui l'ont vécue comme un « cadeau » ainsi que le témoignage de leur importance. Cela a facilité les échanges ainsi qu'une meilleure adhésion au dispositif. Les élèves ont souvent

²³³ POISSON Y., *La recherche qualitative en éducation, op. cit.*, p.55.

²³⁴ *Idem*, p. 62

²³⁵ *Idem*, p. 60.

évoqué le focus group dans les semaines suivantes en l'appelant « le goûter ». Cette anecdote illustre que ceux-ci n'ont pas perçu ce dispositif comme rébarbatif. Ils l'ont vécu comme un moment hors contexte scolaire, ce qui était l'objectif recherché.

3. Observation participante ouverte

Quant à l'observation participante ouverte, elle s'est déroulée du 9 novembre 2023 au 15 décembre 2023, sur une durée totale de six périodes de cours (de 50 minutes) et uniquement dans la classe du groupe test. L'observation participante consiste pour le chercheur ou la chercheuse à être présent dans le milieu qu'il étudie et à participer, dans une certaine mesure, à la vie sociale du groupe observé²³⁶, ceci afin de pouvoir recueillir diverses données sur son objet d'étude. Le chercheur ne doit ni intervenir ni modifier le déroulement des événements habituels du milieu observé.

Dans notre cas, l'observation participante avait deux objectifs : d'une part, s'intégrer dans la classe pour se faire accepter par les élèves et d'autre part, récolter des données sur leur comportement afin de pouvoir ajuster le dispositif aux savoirs et savoir-faire acquis ou en cours de construction. Il s'agissait aussi d'identifier les difficultés rencontrées. Pour cela, nous avons utilisé un carnet de notes pour consigner deux types de données : d'un côté figurent les faits et de l'autre les commentaires. Les faits incluent tout ce qui semble être la réalité brute telle qu'elle se présente, sans commentaire, ni interprétation. Les commentaires, quant à eux, étaient nos remarques personnelles sur des situations observées en classe. Cette distinction a permis d'éviter de mêler la description des événements observés et nos appréciations, facilitant ainsi grandement la compilation des données.

Cette phase d'observation et les notes qui en ont découlé ont également influencé la construction de la séquence expérimentale. En effet, les comportements et interactions des élèves observés ont permis d'adapter les activités et les méthodes pédagogiques aux dynamiques de la classe existante. Par exemple, si des élèves montraient une curiosité particulière pour certains sujets ou méthodes d'enseignement, ces observations étaient intégrées pour rendre le dispositif expérimental plus engageant et pertinent pour eux.

De plus, cette immersion dans le quotidien de la classe a permis d'identifier des facteurs contextuels pouvant influencer les résultats de la recherche, tels que l'ambiance

²³⁶ POISSON Y., *La recherche qualitative en éducation, op. cit.*, p.61.

générale de la classe, les relations entre les élèves et l'enseignant, ou encore les réactions des élèves face à des situations spécifiques. Ces informations ont été essentielles pour interpréter les données collectées lors de la phase expérimentale, permettant ainsi d'obtenir une compréhension plus nuancée et contextualisée des phénomènes observés.

En conclusion, l'observation participante ouverte a non seulement facilité notre acceptation par les élèves, mais elle a aussi fourni des données précieuses pour la conception et l'interprétation du dispositif expérimental. Cette approche a permis d'assurer que la recherche soit profondément ancrée dans la relation quotidienne des élèves, dans le but d'asseoir la validité et la fiabilité des conclusions.

4. Présentation du dispositif quasi-expérimental

Deux séquences distinctes ont été administrées à deux classes de quatrième en bureautique dans l'enseignement qualifiant. Bien que la sélection des classes se soit effectuée de manière rationnelle et éclairée²³⁷, cette approche ne permet pas de qualifier l'étude d'expérimental stricte, mais plutôt de quasi-expérimental. Une classe a reçu une séquence « standard » issue de l'outil *Qualhisto*, tandis que l'autre classe a bénéficié d'une séquence expérimentale développée et testée par nos soins.

Le dispositif a été conçu pour réaliser une comparaison de l'impact de la séquence expérimentale par rapport à une séquence classique sur le thème de l'histoire l'immigration marocaine. Cette comparaison sera effectuée à l'aide d'un *focus group* en prétest et en post-test. C'est pour cette raison que la classe ayant reçu la séquence standard sera désignée comme groupe témoin, tandis que l'autre classe sera identifiée comme groupe test.

Seule la séquence expérimentale sera analysée selon les principes méthodologiques de la multiperspectivité. La séquence standard, en revanche, n'a pas été créée ni testée par nous-mêmes. Par conséquent, nous n'avons pas pu recueillir des données suffisamment pertinentes pour en faire une analyse. Il convient de préciser que notre objectif n'était pas de critiquer une séquence destinée aux enseignants d'histoire, mais plutôt de fournir une analyse qualitative d'une approche didactique que nous avons tenté de développer en classe. Notre intention était de mettre en lumière les avantages et

²³⁷ VAN DER MAREN J.-M., *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*, 2e éd., Bruxelles, De Boeck Supérieur, 2003, (Coll. Méthodes en sciences humaines), p. 72-73.

les défis de l'application des principes de la multiperspectivité dans un contexte pédagogique réel.

4.1 La séquence standard

Les élèves du groupe témoin ont suivi une séquence de trois heures, issue de l'outil *Qualhisto*, donnée par l'enseignant avec lequel nous avons collaboré pour cette étude. Il s'agit de l'unité 9, intitulée « Migrations en Belgique du XX^e siècle à aujourd'hui », destinée au 2^e degré qualifiant. Cet outil pédagogique a été élaboré dans le cadre de l'application du programme n° 466/2015/240 de la formation historique, concernant les humanités professionnelles et techniques de l'enseignement organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB). Cet outil permet d'aborder les attentes du programme. Il s'agit donc bien d'un outil que l'enseignant s'approprié afin de l'aider dans la conception de ses séquences d'apprentissage.

Comme mentionné dans l'introduction, d'autres ressources pédagogiques ont été développées avec une finalité spécifiquement scolaire, telles que *Terrhistoire* ou les « 10 leçons » du Centre d'Action Laïque. Cependant, notre choix s'est porté sur la séquence du *Qualhisto* pour plusieurs raisons. Premièrement, cet outil a été distribué gratuitement dans les 120 écoles secondaires de la FWB. De plus, les publications du Centre d'autoformation continue de la Fédération Wallonie-Bruxelles (CAF) sont bien établies et largement reconnues au sein de la communauté enseignante. Deuxièmement, il s'agit d'une publication institutionnelle scolaire, ce qui renforce sa légitimité et son adéquation avec les programmes éducatifs en vigueur. Enfin, l'enseignant avec qui nous avons collaboré a mentionné qu'il n'avait jamais enseigné l'histoire de l'immigration marocaine en Belgique auparavant, mais qu'il privilégiait l'outil *QualHisto* pour préparer ses cours en général. En somme, cet outil est apparu comme représentatif de ce qui est couramment utilisé par les enseignants d'histoire dans un contexte scolaire. Ces facteurs ont fait de *QualHisto* le choix idéal pour notre étude, assurant une pertinence et une conformité maximales avec les pratiques pédagogiques actuelles.

4.2 La séquence expérimentale

Cette séquence, développée spécifiquement dans le cadre de cette recherche, présente plusieurs caractéristiques distinctives. Il s'agit d'une séquence forcée, au sein de

laquelle la compétence « critiquer » sera traitée conformément aux principes didactiques de la multiperspectivité.

4.2.1 Séquence forcée

Après six semaines d'observation, une séquence forcée a été menée pendant neuf périodes de cinquante minutes auprès de la classe test dans une perspective d'auto-observation ouverte. Une séquence forcée est une expérimentation qui sort des cadres habituels pour explorer des objectifs pédagogiques différents. Lucie Gomes définit ces séquences comme des dispositifs expérimentaux qui défient les habitudes des élèves et forcent la production de nouveaux phénomènes didactiques en tension avec les contraintes scolaires traditionnelles²³⁸. Ces séquences sont des dispositifs expérimentaux qui poussent les limites des pratiques scolaires habituelles pour explorer les possibilités didactiques.

Avant d'administrer la séquence forcée, le chercheur doit d'abord observer la classe pour comprendre les pratiques ordinaires. L'observation participante permet de saisir les dynamiques en place et d'imaginer comment introduire des situations inédites. Les séquences forcées explorent les potentialités pédagogiques sans prétendre être des modèles reproductibles. Elles cherchent à comprendre les conditions qui permettent de faire évoluer les pratiques d'enseignement. Les phénomènes observés sont analysés de manière critique, intégrant des réflexions épistémologiques et des ajustements en cours de recherche.

L'administration de la séquence forcée a transformé notre posture d'observatrice à stagiaire, nécessitant une renégociation de sa position avec les élèves²³⁹. Cette négociation n'est jamais acquise définitivement et doit être maintenue par une posture ouverte, bienveillante et attentive. La confiance des élèves est essentielle pour la réussite de la séquence forcée et pour une compréhension dynamique des pratiques pédagogiques.

²³⁸ GOMES L., *Enseignement de l'histoire et esprit critique*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2023, p. 47.

²³⁹ LAPASSADE G., « Observation participante », *op. cit.*, p.395.

Sur le plan didactique, il est important de préciser que les différentes phases d'apprentissage et d'exercices sont basées sur la méthode du « discours-découverte »²⁴⁰. Cela implique la préparation de questions ou de consignes destinées à guider les élèves dans l'analyse des documents. Nous avons délibérément choisi de limiter l'utilisation de la méthode « exposé-récit » (où l'enseignant raconte l'histoire), afin d'éviter que l'acquisition des connaissances dépende trop de la chercheuse, minimisant ainsi les biais liés à l'effet de l'expérimentateur.

De même, nous n'avons pas véritablement utilisé la méthode de « l'apprentissage-recherche », où les élèves travaillent en autonomie sur un corpus documentaire pour répondre à une problématique. Cette décision a été prise en considération des difficultés langagières du public confronté à la leçon, assurant que la séquence soit abordable pour tous les élèves, quel que soit leur niveau.

D'un point de vue didactique, nous avons suivi un schéma théorique de séquence d'apprentissage structuré en plusieurs phases : une phase de démarrage (où la problématique qui guidera la séquence est développée par les élèves), puis une phase de contextualisation suivie de la phase d'enquête (dans laquelle les éléments de réponses à la problématique sont récoltés), et enfin une phase de structuration finale introduite progressivement au cours des leçons (qui est le moment où les élèves répondent à la problématique).

4.2.2 Compétence « critiquer »

Jörn Rüsen souligne que l'un des principaux objectifs de l'enseignement de l'histoire, selon une approche multiperspectiviste, est de transmettre diverses interprétations des faits historiques et de développer une démarche critique et argumentative à leur égard²⁴¹. C'est pour cette raison fondamentale que nous avons choisi de travailler sur la compétence « critiquer » avec les élèves du groupe test.

Lucie Gomes met en lumière l'omniprésence de l'esprit critique dans les médias, les programmes scolaires et les formations pour enseignants. Cet esprit critique est souvent mentionné sans être clairement défini, se limitant parfois à des injonctions à être

²⁴⁰ Jean-Louis Jadoulle, un historien et didacticien, caractérise les leçons d'apprentissage en trois grandes catégories que sont « l'exposé-récit », « le discours-découverte » et « l'apprentissage-recherche ». (voir JADOULLE J.-L., *Faire apprendre l'histoire*, Namur, édition Erasme, 2018.).

²⁴¹ RÜSEN J., « Die Grenzen der Multiperspektivität... », *op. cit.*

critique sans en préciser les modalités pratiques. Même lorsque des éléments de l'esprit critique sont détaillés, comme la nécessité de connaître et de questionner ses sources, les moyens concrets de le développer chez les élèves demeurent flous. Gomes identifie ainsi l'esprit critique comme une exigence à la fois scientifique et sociétale, soulignant son importance dans les programmes scolaires en France²⁴².

En Belgique francophone, cette attente est également forte. Les programmes de l'enseignement secondaire supérieur, tant dans le réseau libre que dans le réseau officiel, exigent des élèves la maîtrise de quatre compétences essentielles : « s'interroger », « critiquer », « synthétiser » et « communiquer ». Dans le référentiel des compétences terminales et savoirs requis pour les Humanités générales et technologiques, voici ce qu'il est indiqué :

« La démarche de l'historien est d'abord et avant tout une démarche de recherche et de critique de l'information. Adaptée aux besoins et aux capacités des élèves fréquentant l'enseignement secondaire de transition, l'initiation à cette démarche constitue un moyen privilégié de doter progressivement les élèves de compétences liées à la méthodologie de la recherche. Ces compétences les rendront plus aptes à analyser et à comprendre le monde contemporain. »²⁴³

Ainsi, nous pourrions en déduire qu'en acquérant des compétences en matière de recherche et de critique, l'élève sera mieux préparé à comprendre et à analyser la société dans laquelle il évolue. Ces compétences lui permettront de développer un esprit critique, d'évaluer de manière objective les informations qu'il reçoit et de prendre des décisions éclairées. Par conséquent, il sera plus à même de participer activement et de manière réfléchie à la vie sociale, culturelle et politique de son environnement.

Quant au référentiel des compétences terminales et savoirs communs en formation historique et géographique des humanités professionnelles et techniques, voici ce qu'il est indiqué :

« La formation historique a pour **finalité fondamentale** d'aider le jeune à comprendre le monde d'aujourd'hui pour lui permettre d'être, demain, un citoyen responsable.

Dans cette optique, l'histoire a bien pour objet de contribuer à la compréhension du présent en appréhendant celui-ci sous sa dimension temporelle, autrement dit en l'inscrivant dans une perspective historique.

²⁴² GOMES L., *Enseignement de l'histoire et esprit critique*, op. cit., p.21.

²⁴³ MINISTÈRE DE LA COMUNNAUTÉ FRANÇAISE, *Compétences et savoirs requis en Histoire*, Bruxelles, 1999, p.3.

La formation historique revêt, dans ce cadre, **une triple spécificité**:

- elle initie à une approche rétrospective et diachronique qui inscrit les réalités d'aujourd'hui dans la durée et les relie à des moments clés de l'histoire qui les ont façonnées ;
- elle poursuit la construction progressive de repères temporels et de concepts qui permettent d'organiser une vision structurée de l'histoire ;
- elle vise l'appropriation d'une démarche critique nécessaire au traitement de l'information, en particulier des traces du passé. »²⁴⁴

Ces référentiels attribuent au cours d'histoire un rôle clé dans la formation des élèves en tant que citoyens capables de s'intégrer dans la société et de comprendre le monde qui les entoure. Ils insistent sur l'acquisition de la démarche critique, présentée comme une compétence essentielle :

« La spécificité de la démarche historique est d'inscrire chacun de ces thèmes d'aujourd'hui dans une perspective historique. Cette démarche globale est déclinée ici en **trois compétences** :

- **C1 Situer dans le temps** : situer des réalités dans le temps en les reliant aux contextes historiques et aux repères temporels qui les rendent compréhensibles;
- **C2 Critiquer** : apprécier de manière critique des documents, des témoignages ou des points de vue d'hier ou d'aujourd'hui ;
- **C3 Comparer** : comparer des situations dans le temps en vue d'identifier des permanences et/ou des changements, de mettre en évidence des évolutions. »²⁴⁵

Dans le programme de l'enseignement qualifiant du réseau officiel, la compétence « critiquer »²⁴⁶ est divisée en trois étapes clés qui visent à formuler une raison de se fier et/ou de se méfier pour le 2^e degré et à formuler plusieurs raisons de se fier et/ou de se méfier, à repérer des concordances et/ou des divergences, et enfin à identifier une ou des caractéristiques du concept abordé. Dans les propositions de questions-clés relatives au développement de la compétence « critiquer », les élèves doivent pouvoir analyser et comprendre une problématique historique, établir la pertinence d'un document et discuter de sa fiabilité. Ces trois étapes clés posent une série de questions :

²⁴⁴ MINISTÈRE DE LA COMUNNAUTÉ FRANÇAISE, *Compétences terminales et savoirs communs. Formation historique et géographique humanités professionnelles et techniques*, Bruxelles, 2014, p. 12.

²⁴⁵ *Ibidem*.

²⁴⁶ FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, *Programme Histoire, 2e et 3e degré, humanités professionnelles et techniques*, Bruxelles, 2015, p. 16.

Tâches intermédiaires d'application	
COMPÉTENCE CRITIQUER: APPRÉCIER DE MANIÈRE CRITIQUE DES DOCUMENTS, DES TÉMOIGNAGES OU DES POINTS DE VUE D'HIER OU D'AUJOURD'HUI.	
2° DEGRÉ	3° DEGRÉ
Au départ d'un témoignage ou d'un point de vue inédit, mais d'un genre familier, relatif à une situation vue en classe, répondre à quelques questions clés* qui permettent de l'apprécier de manière critique.	Au départ <u>d'un ensemble limité</u> de témoignages ou de points de vue inédits, mais d'un genre familier, relatif à une situation vue en classe, répondre à quelques questions clés qui permettent de les apprécier de manière critique.
	Au départ des réponses à ces questions clés, formuler <u>une ou plusieurs raisons</u> de se fier et/ou de se méfier.
Au départ de réponses à ces questions clés à propos d'un témoignage ou d'un point de vue inédit, mais d'un genre familier, relatif à une situation vue en classe, formuler une raison de se fier et/ou de se méfier.	Au départ de témoignages ou de points de vue inédits relatifs à une même situation, vue en classe, <u>repérer des concordances, des divergences.</u>
	Identifier dans un ensemble limité de témoignages ou de points de vue, mais d'un genre familier, relatif à une situation vue en classe, <u>une ou des caractéristiques</u> du concept abordé.

*PROPOSITION DE QUESTIONS-CLÉS RELATIVES AU DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE « CRITIQUER »	2° D	3° D
1. ANALYSER ET COMPRENDRE UNE PROBLÉMATIQUE HISTORIENNE		
Identifier l'époque, le lieu et le thème de la problématique.		
2. ÉTABLIR LA PERTINENCE D'UN DOCUMENT		
Dégager l'époque, le lieu et le thème évoqués dans le document.		
Établir la pertinence d'un document en déterminant la correspondance avec l'époque, le lieu et le thème évoqués dans la problématique.		
3. DISCUTER LA FIABILITÉ D'UN DOCUMENT		
Rechercher des informations sur l'auteur du document en utilisant les notices de l'enseignant ou du dictionnaire (2° degré) ; les TIC (3° degré).		
Établir la compétence de l'auteur. <ul style="list-style-type: none"> • Distinguer la trace du passé, d'un travail postérieur, distinguer le témoin de l'acteur • Distinguer le témoin direct du témoin indirect, • Distinguer le témoin bien informé de celui qui ne l'est pas, • Distinguer le témoin expert du témoin non expert... 		
Établir l'intention de l'auteur. <ul style="list-style-type: none"> • L'auteur veut-il informer, distraire, convaincre? Distinguer le type du document. • L'auteur a-t-il intérêt à mentir? Trouve-t-on des traces de mensonges? • L'auteur relate-t-il des faits? Exprime-t-il une opinion?... 		
Établir la mentalité de l'auteur. <ul style="list-style-type: none"> • L'auteur s'exprime-t-il avec précision, avec exaltation, avec engagement? • Paraît-il influencé par sa position sociale, par sa nationalité ? ... 	↗	
Recouper différentes sources. <ul style="list-style-type: none"> • Les informations sont-elles confirmées ou non par d'autres documents? 	↗	

Nous avons donc décidé de placer la compétence « critiquer » au cœur de notre séquence expérimentale pour plusieurs raisons. Tout d'abord, cette compétence est l'une des quatre compétences essentielles que les élèves doivent maîtriser selon les programmes éducatifs en Belgique francophone. Ensuite, l'approche didactique de la multiperspectivité, telle que discutée dans notre cadre conceptuel, repose fondamentalement sur l'analyse critique des sources et des travaux historiques. Cette capacité à critiquer est systématiquement mentionnée par les didacticiens qui ont

développé les différents modèles présentés dans le cadre théorique. Ainsi, maîtriser cette compétence est important pour les élèves dans leur apprentissage de l'histoire.

Dans l'exercice de critique d'un document tel qu'enseigné actuellement dans l'enseignement qualifiant, les élèves doivent d'abord le lire attentivement, puis évaluer sa pertinence en identifiant le thème, la période et le lieu auxquels il se rapporte. Ils doivent également en déterminer la fiabilité. Cette approche suit le schéma standard des enseignants d'histoire et est conforme aux exigences du CESS. C'est une méthode imposée. Dans la séquence expérimentale, nous avons enrichi les questions concernant la fiabilité en intégrant d'autres voies d'analyse issues des propositions méthodologiques de Robert Stradling²⁴⁷, afin d'explorer différentes perspectives. Cela a pris la forme de cinq questions proposées aux élèves.

Voici un comparatif entre l'exercice standard de critique d'un document que les enseignants d'histoire sont encouragés à développer avec leurs élèves et l'exercice que nous proposons dans le cadre de notre recherche :

Tableau 2 : Comparatif des deux modèles

Exercice standard ²⁴⁸	Exercice de critique par approche multiperspectiviste
Carte d'identité de l'auteur (Nom, date, profession, origine, témoin, acteur...)	Carte d'identité de l'auteur Qui est l'auteur ? Est-il un acteur ou un témoin des événements racontés ? Quel est son rôle, ses compétences ? Quel est son influence sur l'époque dans laquelle il prend place ?
<ul style="list-style-type: none"> - Intentions de l'auteur - Compétences - Objectivité (faits ou opinion ?) 	À qui s'adresse ce document ? Dans quel but a-t-il été rédigé ?
Conclusion (raisons de se fier ou de se méfier)	Quels sont les principaux thèmes abordés dans ce texte ? Quel est l'essentiel du propos ?
	Le contenu est-il vraisemblable ? Correspond-il à ce que l'on sait déjà sur ce sujet et le contexte de l'époque ?
	Conclusion (raisons de se fier ou de se méfier)

²⁴⁷ STRADLING R., *La multiperspectivité dans l'enseignement de l'histoire*, op. cit., p. 27-28.

²⁴⁸ Qui nous a été communiqué par l'enseignant avec lequel nous avons collaboré.

Il peut être remarqué que l'exercice standard se concentre principalement sur l'analyse du statut de l'auteur du document. En revanche, le tableau d'analyse que nous avons conçu pour les élèves intègre des questions plus détaillées concernant le contenu du texte interrogé sous l'angle de la vraisemblance.

Notre approche vise à effectuer une analyse textuelle approfondie qui aide les élèves à comprendre non seulement à qui le document s'adresse et dans quel but, mais aussi à saisir pleinement le sujet traité par le texte. Cette méthode facilite l'analyse en mettant en lumière les liens avec le contexte spécifique du sujet étudié. En d'autres termes, au lieu de se limiter à l'auteur, notre tableau encourage les élèves à explorer le contenu du document, à en comprendre les objectifs et à établir des connexions avec le contexte historique et culturel pertinent. Cette approche enrichit leur compréhension globale et leur permet de contextualiser et interpréter le texte plus finement.

Pour développer une compréhension complète et nuancée du passé, il est important que les élèves soient capables de critiquer et d'évaluer divers points de vue. La démarche critique permet aux élèves de questionner les sources, de détecter les biais, et de comprendre les contextes dans lesquels les événements se sont déroulés. Cela les aide non seulement à mieux appréhender les faits historiques, mais aussi à développer des compétences analytiques applicables dans d'autres domaines académiques et dans leur vie quotidienne.

En intégrant la compétence « critiquer » dans notre séquence expérimentale, nous visons à renforcer la capacité des élèves à engager une réflexion approfondie sur les événements historiques. Ils apprennent à comparer et à confronter différentes perspectives, à évaluer la crédibilité des sources, et à synthétiser des informations pour formuler leurs propres interprétations critiques.

Cette approche critique est également essentielle pour l'approche didactique de la multiperspectivité, car elle encourage les élèves à reconnaître et à valoriser la diversité des expériences et des voix qui ont façonné l'histoire. En adoptant une posture critique, les élèves deviennent plus aptes à comprendre les dynamiques complexes des sociétés passées et présentes, et à éviter les simplifications ou les jugements anachroniques.

En résumé, en axant notre séquence expérimentale sur la compétence « critiquer », nous répondons à une exigence éducative essentielle tout en enrichissant l'apprentissage des élèves grâce à une approche didactique qui met l'accent sur la réflexion critique et la

multiperspectivité. Nous avons donc introduit l'approche didactique de la multiperspectivité dans le canevas scolaire de la compétence « critiquer » telle qu'elle est présentée dans le référentiel et le programme de l'enseignement qualifiant.

4.2.3 Données récoltées et analyse

Pour collecter les données, nous avons utilisé une caméra pour enregistrer chaque séance²⁴⁹. Cette méthode nous a permis de revisiter les sessions et de prendre des notes détaillées sur les interactions entre élèves ou entre un élève et l'enseignante. L'analyse de ces interactions orales, réalisée à l'aide d'une méthode d'analyse textuelle, constitue un aspect fondamental de cette recherche qualitative. Cette approche permettra de saisir en profondeur les dynamiques d'interaction en classe et d'évaluer l'impact de la séquence expérimentale sur les élèves.

En documentant et en analysant les échanges verbaux et les comportements des élèves, la recherche vise à dévoiler les processus par lesquels les élèves construisent leurs connaissances historiques et développent leur pensée critique. Chaque analyse comprendra une phase descriptive, durant laquelle les interactions seront retranscrites et décrites, suivie d'une phase d'interprétation.

Dans la phase descriptive, les interactions verbales et les comportements observés seront minutieusement retranscrits et décrits. Cette phase impliquera la transcription fidèle des dialogues et des actions des élèves, ainsi que la description détaillée des contextes dans lesquels ces interactions se produisent. L'objectif est de créer un compte rendu précis et complet des échanges et des comportements observés, fournissant ainsi une base solide pour l'analyse ultérieure.

Dans la phase d'interprétation, une analyse interprétative sera menée pour examiner les données recueillies. Cette phase consistera à identifier les thèmes récurrents, les patterns comportementaux et les significations sous-jacentes des interactions. L'interprétation visera à comprendre comment les élèves construisent leur compréhension historique, comment ils développent leur pensée critique, et comment les différents éléments de la séquence expérimentale influencent ces processus. Cette étape permettra

²⁴⁹ Il faut préciser que toutes les séances ont été enregistrées, à l'exception de la première en raison d'un problème technique. Pour compenser cela, nous avons pris des notes immédiatement après la séance.

également de mettre en lumière les dynamiques sous-jacentes et les facteurs qui affectent l'apprentissage des élèves.

En combinant ces deux phases, la recherche fournira une vue approfondie des mécanismes par lesquels les élèves interagissent avec le contenu historique et développent des compétences de pensée critique, offrant ainsi des insights précieux sur l'efficacité et l'impact de la séquence expérimentale.

4.3 Synthèse des deux séquences

Tableau 3 : Comparaison des deux séquences

	Séquence standard	Séquence expérimentale
Classe ciblée	Classe témoin	Classe test
Nombre d'heures prévues	4 heures	9 heures
Nombre d'heures effectives	3 heures	9 heures
Nombre de documents sur l'immigration marocaine en Belgique	5 documents	16 documents
Nombre de sources	3 sources	10 sources
Nombre de sources belges	3 sources belges	3 sources belges
Nombre de sources marocaines	0 sources marocains	7 sources marocains
Nombre de travaux d'auteurs belges	2 travaux d'auteurs belges (dont un d'origine marocaine)	4 travaux d'auteurs belges (dont deux d'origine marocaine)
Nombre de travaux d'auteurs marocains	0 travaux d'auteurs marocains.	2 travaux d'auteurs marocains.
Nombre de consignes	10 consignes	11 consignes
Compétence mobilisée	C3 Comparer	C2 Critiquer
Modes d'enseignement	L'enseignant a adopté un exposé-récit et discours-découverte.	À travers une approche didactique de la multiperspectivité, les modes d'enseignement ont été centrés sur l'exposé-récit et le discours-découverte.

5. Présentation de l'échantillon

Dans cette partie, nous allons détailler les caractéristiques des deux classes de quatrième secondaire qui ont participé à notre recherche expérimentale. Il est important de rappeler que notre étude est de nature qualitative, ce qui signifie qu'elle ne vise pas à généraliser ses conclusions à l'ensemble des élèves de ce niveau. Cependant, la présentation de l'échantillon est essentielle pour contextualiser les résultats obtenus et comprendre les spécificités des participants.

Nous commencerons par décrire le protocole méthodologique que nous avons suivi pour collecter les données sur les élèves. Cette section inclura les critères de sélection des classes, les méthodes de collecte des données et les étapes précises de notre démarche. Ensuite, nous présenterons les données recueillies, en mettant l'accent sur celles que nous avons retenues pour leur pertinence et leur capacité à représenter fidèlement notre échantillon.

Enfin, pour offrir une vue d'ensemble claire et structurée de la composition des classes, nous utiliserons des tableaux détaillés.

5.1 Protocole de recherche

Tout d'abord, nous avons sélectionné deux classes de 4TQ à l'Athénée royal de Liège Atlas (implantation Saint-Léonard). Ce choix se justifie pour plusieurs raisons. En premier lieu, il s'agit d'une raison pratique liée aux programmes respectifs des différents réseaux d'enseignement. Le thème des migrations en Belgique est inscrit au programme de l'enseignement qualifiant dans le réseau officiel et libre²⁵⁰. L'immigration marocaine est quant à elle uniquement inscrite dans le programme du qualifiant du réseau officiel²⁵¹. En deuxième lieu, il fallait trouver un établissement scolaire ainsi qu'un enseignant qui accepteraient qu'une recherche expérimentale soit menée dans deux classes pendant une grande partie de l'année scolaire. Enfin, les deux classes devaient être composées d'élèves issus pour une part importante de l'immigration marocaine afin de mesurer si une telle

²⁵⁰ FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, *Programme Histoire, 2e et 3e degré, humanités professionnelles et techniques*, Bruxelles, 2015, p.53-55 ; FEDERATION NATIONALE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE CATHOLIQUE, *Programme d'histoire et formation historique, 2e et 3e degré, enseignement secondaire professionnel et technique de qualification*, Bruxelles, 2014, p.21.

²⁵¹ Il s'agit de l'unité 9 (FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, *Programme Histoire, 2e et 3e degré, humanités professionnelles et techniques*, Bruxelles, 2015, p.53-55).

séquence avait plus d'impact sur eux. Ces trois éléments justifient notre choix de réaliser notre étude à l'Athénée royal Liège Atlas. Cependant, il est utile de préciser que d'autres établissements ont été envisagés.

Dans l'optique de circonscrire et de présenter au mieux notre échantillon, l'indice socio-économique de l'Athénée royal de Liège Atlas va être présenté. Ce dernier est de 3b sur 20²⁵². Il existe trois niveaux dans cet indice pour les établissements scolaires de la Fédération Wallonie-Bruxelles : un niveau faible (moins de 8 sur 20), un niveau intermédiaire (entre 8 et 14 sur 20) et un niveau élevé (plus de 14 sur 20). Les classes qui composent notre échantillon proviennent donc d'un milieu socio-économique relativement faible.

Nous allons présenter la façon dont a été mené notre protocole de recherche comme suit :

- Nous avons d'abord obtenu l'autorisation de la direction de l'établissement et l'accord de l'enseignant d'histoire.
- Les deux classes de 4TQ ont été distribuées dans les différentes conditions (témoin et test).
- Chaque élève s'est vu remettre une demande d'autorisation parentale pour sa participation, la lettre d'explication était toutefois évasive sur nos motivations et hypothèses de recherche afin de réduire les risques d'invalidité liées aux possibles attentes du participant.
- A la lettre d'explication et d'autorisation était joint un questionnaire d'identification²⁵³ afin de relever différentes données sur les élèves (nous les présenterons au sous-chapitre suivant).
- Chaque classe a été soumise à un focus group en guise de prétest afin de mesurer leur représentation du cours d'histoire.
- Le groupe test s'est vu administrer l'intervention expérimentale (séquence multiperspectiviste) et le groupe témoin l'intervention standard (séquence d'histoire classique qui provient du Qualhisto et qui a été présentée plus haut).
- Chaque groupe-classe a été à nouveau soumise à un *focus group* en guise de post-test.

²⁵² GOUVERNEMENT DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE, *Arrêté du Gouvernement de la Communauté française établissant le classement des implantations de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire en application de l'article 4 du décret du 30 avril 2009, organisant un encadrement différencié au sein des établissements scolaires de la Communauté française afin d'assurer à chaque élève des chances égales d'émancipation sociale dans un environnement pédagogique de qualité*, Bruxelles, AGT n°51609, 20 avril 2023.

²⁵³ Questionnaire d'identification, cf. annexe, p. 263.

5.2 Données récoltées

Nous avons récoltés diverses données sur les participants afin d'avoir une vision de la composition de l'échantillon. Ainsi, via le questionnaire d'identification remis à tous les participants, les données suivantes ont été réaccueillies :

- le sexe
- l'âge
- la langue employée à la maison
- la nationalité
- le niveau d'intérêt pour le cours d'histoire et l'histoire en général (sur base d'une échelle dite de Likert)
- la profession des parents (sur base de catégories issue de la nomenclature simplifiée des PCS 2003²⁵⁴)
- le niveau d'études des parents
- la nationalité des parents
- le pays d'origine des parents

Ces éléments ont été sélectionnés afin de nous offrir un aperçu des critères d'identification généraux pour chaque élève. L'objectif était d'établir un profil détaillé de chaque participant pour mieux comprendre les dynamiques individuelles et apporter des éléments contextuels à l'analyse des interactions de chaque élève. Ainsi, nous avons déterminé que quatre critères étaient particulièrement pertinents pour dresser un profil global de chaque élève : le sexe, la nationalité, l'appartenance générationnelle et le pays d'origine des parents.

Premièrement, il nous semblait essentiel de relever le sexe des élèves pour obtenir une vision claire de la répartition de chaque classe en termes de genre et évaluer si les différences de genre pouvaient influencer les interactions et les résultats de notre recherche.

Deuxièmement, nous avons recueilli des informations sur l'origine des élèves en vue de nous aider à confirmer ou infirmer nos hypothèses de recherche. L'une d'elle est que l'origine des élèves pourrait potentiellement influencer leurs représentations historiques, notamment sur le thème de la séquence, qui porte sur l'histoire de l'immigration marocaine. Pour cela, nous avons regroupé ces informations dans un tableau selon quatre critères : la nationalité de l'élève, sa génération (première²⁵⁵,

²⁵⁴ Nomenclature des Professions et Catégories Socioprofessionnelles établie en 2003 par l'Institut national français de la statistique et des études économiques (INSEE)

²⁵⁵ Ce sont les personnes qui ont immigré elles-mêmes dans le nouveau pays. Ce groupe est souvent appelé les immigrants ou les premiers arrivants.

deuxième²⁵⁶, ou troisième génération²⁵⁷ et au-delà²⁵⁸), ainsi que l'origine et la nationalité des deux parents. Ces données ont été recueillies d'une part les questionnaires d'enquête (origine des parents) et, d'autre part, par les focus groups (génération).

Nous avons deux objectifs principaux. Tout d'abord, nous voulions évaluer si le degré et le type d'eurocentrisme différaient entre les élèves d'origine extra-européenne et ceux sans cette origine. Ensuite, nous souhaitions déterminer si notre intervention expérimentale aurait des effets distincts sur ces groupes d'élèves, en lien avec notre hypothèse selon laquelle une approche historique multiperspective serait particulièrement bénéfique et pertinente pour les jeunes issus de l'immigration.

Enfin, bien que la langue parlée à la maison soit étroitement liée aux origines des élèves, nous avons choisi de ne pas inclure cette donnée dans nos tableaux. Notre décision visait à éviter de surcharger nos présentations et à maintenir la clarté des informations essentielles. Tout comme nous avons décidé de ne pas reprendre l'indice socio-économique des parents car il nous semblait difficile de pouvoir l'établir avec les informations que nous avons recueillies. Nous nous contenterons de l'indice socio-économique de l'établissement qui nous semble déjà assez représentatif.

²⁵⁶ Ce sont les enfants nés dans le pays d'accueil, mais dont les parents sont issus de la première génération d'immigrants.

²⁵⁷ Ce groupe désigne les enfants nés dans le pays d'accueil de parents appartenant à la deuxième génération.

²⁵⁸ Ce terme s'applique aux descendants des personnes de la troisième génération.

5.3 Composition de l'échantillon

Voici ainsi la répartition des élèves selon ces différentes catégories :

Groupe témoin

Tableau 4 : Genre et origine(s) des élèves du groupe témoin

Élève	Genre	Nationalité	Génération	Origine de la mère Nationalité	Origine du père Nationalité
Élève A1	F	Roumaine	1 ^{er} génération	Roumanie Roumaine	Roumanie Roumain
Élève A2	F	Belge	1 ^{er} génération	Syrie Belge	Syrie Belge
Élève A3	M	Belge	1 ^{er} génération	Maroc Belge	Maroc Belge
Élève A4	M	Belge	1 ^{er} génération	Cote d'Ivoire Belge	Cote d'Ivoire Belge
Élève A5	F	Espagnole	1 ^{er} génération	Maroc Marocaine	Maroc Espagnole
Élève A6	M	Belge	/	Belgique Belge	/
Élève A7	M	Belge	1 ^{er} génération	Congo Belge	Congo Belge
Élève A8	M	Albanais	2 ^e génération	Albanie Albanaise	Albanie Albanais
Élève A9	F	Belge-Marocain	2 ^e génération	Maroc Marocaine-Belge	Belgique Belge
Élève A10	M	Belge	2 ^e génération	Kurdistan Allemande	Pologne, Belgique Belge
Élève A11	F	Italienne – Belge	Au-delà	Belgique Belge	Belgique Belge-Italien
Élève A12	F	Belge	/	Belge Belge	/
Élève A13	M	Belge	1 ^{er} génération	Congo Belge	Congo Belge
Élève A14	M	Tunisien- Marocain	2 ^e génération	Maroc Belge	Tunisie Tunisien
Élève A15	F	Belge	2 ^e génération	Turquie Belge	Turquie Belge
Élève A16	F	Belge	2 ^e génération	Congo Belge	Congo Belge
Élève A17	M	Belge	2 ^e génération	Maroc Belge	Algérie Belge
Élève A18	F	Tchéchène	1 ^{er} génération	Tchéchénie Tchéchène	Tchéchénie Tchéchène
Élève A19	F	Tchéchène	1 ^{er} génération	Tchéchénie Tchéchène	Tchéchénie Tchéchène

Tableau 5 : Intérêt déclaré pour le cours d'histoire et l'histoire en générale du groupe témoin

Faible	3
Moyen	10
Fort	6

Groupe test

Tableau 6 : Genre et origine(s) des élèves du groupe test

Élève	Genre	Nationalité	Génération	Origine de la mère Nationalité	Origine du père Nationalité
Élève B1	F	Tchéchène	1 ^{er} génération	Tchéchénie Tchéchène	Tchéchénie Tchéchène
Élève B2	M	Italien	1 ^{er} génération	Cote d'Ivoire Italienne	Cote d'Ivoire Italien
Élève B3	M	Belge	2 ^e génération	Maroc Marocaine	Maroc Marocaine
Élève B4	M	Belge	2 ^e génération	Irak Kurde	Turquie Kurde
Élève B5	F	Belge	2 ^e génération	Pays-Bas Belge	Tunisie Belge
Élève B6	M	Espagnol	2 ^e génération	Maroc Marocaine	Maroc Espagnol
Élève B7	M	Belge	3 ^e génération	Maroc Marocaine	Maroc Marocain
Élève B8	F	Belge	2 ^e génération	Belgique Belge	Congo Congolais
Élève B9	F	Belge	2 ^e génération	Maroc Marocaine-Belge	Maroc Marocaine-Belge
Élève B10	M	Tchéchène	2 ^e génération	Tchéchénie Tchéchène	Tchéchénie Tchéchène
Élève B11	M	Belge	2 ^e génération	Maroc Marocaine	Maroc Marocaine
Élève B12	M	Belge	2 ^e génération	Algérie Belge	Algérie Algérien

Tableau 7 : Intérêt déclaré pour le cours d'histoire et l'histoire en générale du groupe test

Faible	0
Moyen	4
Fort	8

6. Prétest et post-test

Pour mesurer l'impact de notre dispositif expérimental, nous avons décidé d'utiliser des *focus groups* au sein du groupe témoin et du groupe test. Ces focus groups constituent le prétest et le post-test de notre étude. Le choix des *focus groups* nécessite quelques explications. En effet, l'adoption de cette approche qualitative a influencé l'ensemble de notre démarche.

Nous avons basé notre méthodologie sur la méthode décrite dans la thèse de doctorat de Geoffrey Grandjean²⁵⁹, ce qui nous a permis de définir notre approche, d'analyser les *focus groups*, et de mettre en évidence leurs apports et leurs limites.

6.1 La méthodologie du *focus group* et son déroulement

Tout d'abord, les *focus groups* connaissent des appellations multiples²⁶⁰, reflétant une variété d'usages et de traditions de recherche différentes²⁶¹. Nous n'allons pas recenser toutes les définitions du concept de *focus group*, mais plutôt tenter d'en présenter une définition consensuelle.

Les *focus groups*, ou groupes de discussion²⁶², constituent une méthode essentielle de collecte de données qualitative en sciences sociales. Il est important de noter que les premiers *focus groups* datent des années 1940. C'est Robert Merton qui a été le premier à théoriser cette méthodologie, laquelle a connu beaucoup de succès dans le domaine du marketing²⁶³. Cependant, cette méthode n'est pas exclusivement réservée à cette discipline. En effet, comme l'a souligné Robert Merton, le *focus group* constitue un « ensemble de procédures pour la collecte et l'analyse de données qualitatives qui peut

²⁵⁹ GRANDJEAN G., *Les jeunes Belges francophones et le génocide des Juifs. Les enseignements d'une perspective de socialisation politique*, thèse de doctorat en Science politique et sociale, inédit, Université de Liège, année académique 2011-2012.

²⁶⁰ En français, la dénomination de cette méthode se décline en plusieurs termes : *groupe focalisé, groupe centré, entretien (ou entrevue) de groupe, groupe de discussion, entretien collectif...* (DERVIN F., « Introduction », in DERVIN F. (dir.), *Analyser l'identité. Les apports des focus groups*, Paris, L'Harmattan, 2015, p. 9-10.). En réalité, il existe environ vingt façon de nommer ce dispositif (BARIBEAU C., « L'entretien de groupe : considérations théoriques et méthodologiques », in *Recherches Qualitatives*, vol. 29-1(2010), p. 35.). L'expression *focus group* semble néanmoins s'imposer dans la littérature et renvoie notamment aux pratiques des instituts de sondages. Nous conservons cette appellation, tout en sachant que certains auteurs des articles préfèrent une autre.

²⁶¹ TOURE H., « Réflexion épistémologique sur l'usage des focus groups : fondements scientifiques et problèmes de scientificité », in *Recherches Qualitatives*, vol. 29-1 (2010), p. 7.

²⁶² TOURE E. H., « Réflexion épistémologique sur l'usage des *focus groups*... », *op. cit.*, p. 7-8.

²⁶³ BARIBEAU C., « L'entretien de groupe... », *op. cit.*, p. 29.

nous aider à élargir la compréhension sociologique et psychologique dans quelques sphères de l'expérience humaine »²⁶⁴.

C'est dans les années 1990-2000 que le champ de l'éducation a intégré les *focus groups* à ses pratiques de recherche²⁶⁵. La plupart des ouvrages méthodologiques mentionnent cette méthode comme une option pour recueillir des données²⁶⁶. Cette méthodologie se situe entre l'entretien individuel et l'expérimentation, offrant un cadre intermédiaire où un groupe de personnes interagit pour discuter d'un ensemble spécifique de questions²⁶⁷ « bien souvent définies par le chercheur selon des modalités particulières »²⁶⁸. Les différences se situeraient au niveau de l'unité d'analyse considérée : soit le groupe comme cadre d'interaction, soit l'individu en tant qu'informateur²⁶⁹. Cette interaction permet de recueillir des données inaccessibles autrement, révélant des dynamiques de groupe et des perspectives variées. En effet, les participants peuvent prendre la parole pour s'exprimer librement. En sciences sociales, les *focus groups* permettent de répondre à des questions de recherche en vue de l'élucidation d'un phénomène social²⁷⁰ et ils sont aussi utilisés à des fins confirmatoires, exploratoires ou d'intervention²⁷¹.

En réalité, cette méthodologie nous est apparue comme étant doublement pertinente dans le cadre de notre recherche. Premièrement, elle permet « le recueil de perceptions, des attitudes, des croyances, des zones de résistances des groupes cibles. Elle répond aux 'pourquoi' et aux 'comment' »²⁷². Cette méthodologie permet donc de dépasser l'unique recueil d'attitude et d'opinions. Deuxièmement, la dynamique collective n'est pas oubliée car, « le corps qu'il [focus group] permet de constituer est le produit d'interactions sociales »²⁷³. Ainsi, « cette technique est basée sur l'idée de départ selon laquelle l'être humain, ses idées, ses préférences, ses valeurs et ses intérêts résultent

²⁶⁴ MERTON R. K., « The Focused Interview and Focus Groups. Continuities and Discontinuities », in *Public Opinion Quarterly*, vol. 51 (1987), p. 565.

²⁶⁵ BARIBEAU C., « L'entretien de groupe... », *op. cit.*, p. 32.

²⁶⁶ *Idem*, p. 33.

²⁶⁷ KITZINGER J. et BARBOUR R. S., « Introduction: the challenge and promise of focus groups », in BARBOUR R. S. et KITZINGER J., *Developing Focus Group Research. Politics, Theory and Practice*, Londres, Sage Publications, 2001, p. 4.

²⁶⁸ TOURE E. H., « Réflexion épistémologique sur l'usage des *focus groups*... », *op. cit.*, p. 8.

²⁶⁹ *Idem*, p. 7.

²⁷⁰ *Idem*, p. 8.

²⁷¹ *Idem*, p. 10.

²⁷² BRUNET S. et DELVENNE P., « Cahier n° 17 – Politique et expertise d'usage en situation de haute incertitude scientifique : application de la méthodologie des Focus Groups au risque électromagnétique », in *Cahiers de sciences politiques de l'Université de Liège*, 2010, [en ligne], <http://popups.ulg.ac.be/csp/document.php?id=472> (consulté le 11 octobre 2011).

²⁷³ DUCHESNE S. et HAEGEL FL., *L'entretien collectif*, Paris, Armand Colin, Série « L'enquête et ses méthodes », 2005, p. 19.

de son interaction avec son environnement et ses représentations du monde sont en partie influencées par ses relations avec les autres individus »²⁷⁴. La méthodologie s'avère donc doublement utile pour répondre à nos questions de recherche. De plus, comme « les *focus groups* ne permettent pas facilement d'obtenir des biographies individuelles ou le menu détail de la prise de décision durant des moments intimes, mais ils examinent comment la connaissance et, plus important, les idées ensemble se développent et opèrent au sein d'un contexte culturel donné »²⁷⁵, nous avons toutefois posé des questions sur l'histoire familiale des élèves pour tenter d'en savoir plus sur le rapport au passé (mais ceci sera présenté plus en détails dans le protocole). Dans le cadre de notre recherche exploratoire, les *focus groups* nous ont aidés à mieux comprendre les perceptions, sentiments, attitudes et motivations des élèves par rapport à l'enseignement de l'histoire²⁷⁶.

Un *focus group* est défini comme un entretien de groupe où des individus discutent ensemble de sujets spécifiques. Ces discussions sont souvent guidées par un modérateur ou un animateur à l'aide d'un guide d'entretien semi-directif ou non directif. La taille optimale d'un *focus group* varie généralement entre 6 et 12 participants, un nombre jugé suffisant pour favoriser une dynamique d'interaction sans créer de sous-groupes ni de diversions²⁷⁷. Pour le prétest et le post-test les élèves ont été répartis différemment. En effet, pour le prétest chaque classe a été divisée en deux²⁷⁸ afin de permettre à chaque élève de pouvoir s'exprimer à son aise. Pour des raisons organisationnelles, la première moitié de la classe a été reçue une semaine, et la deuxième moitié la semaine suivante. Enfin, pour le post-test, la classe n'a pas été divisée en raison de problèmes organisationnels. Les séquences du groupe témoin et du groupe test ont été clôturées une semaine avant les vacances de printemps. Afin de ne pas laisser un trop grand laps de temps entre les deux *focus groups*, ce qui aurait biaisé les résultats puisque certains élèves y auraient participé bien après la fin de la séquence, il a été décidé de recevoir les deux classes en entier. Ainsi, quatre *focus groups* ont été menés pour le prétest et deux *focus groups* pour le post-test. La présence des élèves aux *focus groups* était obligatoire vu qu'ils se déroulaient pendant leur heure du cours d'histoire.

Comme les *focus groups* ont été menés auprès de classe du secondaire, il s'agissait de groupes préexistants, c'est-à-dire qu'une grande partie des élèves se connaissaient

²⁷⁴ BRUNET S. et DELVENNE P., « Cahier n° 17... », *op. cit.*, p.2.

²⁷⁵ KITZINGER J., « The methodology of Focus Groups: the importance of interaction between research participants », in *Sociology of Health & Illness*, vol. 16-1 (1994), p. 116.

²⁷⁶ TOURE E. H., « Réflexion épistémologique sur l'usage des *focus groups*... », *op. cit.*, p. 11.

²⁷⁷ *Idem*, p. 8.

²⁷⁸ Le groupe témoin a été divisés entre 8 et 8 élèves et le groupe test a été divisé entre 7 et 6 élèves.

avant le déroulement des discussions, puisqu'ils étaient dans la même classe²⁷⁹. Cette méthode vise à mettre en œuvre un dispositif permettant de rapporter les propos tenus par les participants à la dynamique de leurs échanges, ce qui est particulièrement utile²⁸⁰. Pour comprendre comment et pourquoi les individus disent ce qu'ils disent²⁸¹. Organiser et enregistrer des discussions vise à faire de l'interaction entre les participants l'objet central qui permet de comprendre leurs discours. Un des axes principaux de différenciation dans les façons de pratiquer l'entretien collectif devient alors la nature du groupe rassemblé pour l'occasion, groupe naturel constitué de connaissances ou groupe artificiel, construit pour l'occasion par les chercheurs²⁸²

Les *focus groups* constituent donc une méthode précieuse pour recueillir des données qualitatives dans le cadre de notre recherche. Ils permettent non seulement de comprendre les perceptions et les attitudes des élèves, mais aussi d'observer les dynamiques de groupe et les interactions sociales qui influencent ces perceptions. En combinant cette méthode avec d'autres approches qualitatives, nous sommes en mesure de fournir une analyse riche et nuancée de l'impact de notre dispositif didactique.

6.2 Objectifs des *focus groups*

Les focus groups en prétest ont trois objectifs principaux. Le premier objectif est de mesurer de quelles perspectives historiques les élèves sont-ils porteurs. Il s'agit d'évaluer s'ils détiennent des outils de la pensée historienne et de comment ils mobilisent leur conscience historique. Le but est également d'affiner les données recueillies par le questionnaire d'entretien afin de mieux mesurer l'intérêt des élèves pour le cours d'histoire. Le deuxième objectif est d'arriver à déterminer si les élèves ont conscience du caractère eurocentrique du cours d'histoire. Ceci rejoint ce qui a été mis en exergue dans l'introduction. La visée recherchée est de constater si les élèves ont une certaine conscience de ce potentiel biais dans l'enseignement de l'histoire. Le troisième objectif est d'évaluer les enjeux identitaires présents chez les élèves en rapport avec le sujet de l'histoire de l'immigration ainsi que de celle des pays extra-européens. Il s'agit notamment d'explorer ce que les élèves issus de l'immigration connaissent de leur mémoire familiale. En leur posant des questions, nous souhaitons comprendre comment

²⁷⁹ KITZINGER J., « The methodology of Focus Groups... », *op. cit.*, p. 105.

²⁸⁰ DERVIN F., « Introduction », *op. cit.*, p.24.

²⁸¹ *Idem*, p.25.

²⁸² *Ibidem*.

ils perçoivent leur héritage culturel et historique, et comment ces perceptions influencent leur vision de l'histoire enseignée à l'école. De plus, il s'agit aussi de faire émerger chez les élèves les représentations qu'ils ont de l'immigration et ce, afin d'identifier les stéréotypes, préjugés ou idées préconçues qu'ils pourraient avoir sur ce sujet, mais également mieux comprendre leur point de départ avant l'intervention pédagogique.

Le post-test a pour principal objectif d'évaluer comment les perceptions et la compréhension des élèves ont évolué suite à une intervention spécifique. Celle-ci vise à présenter une diversité de perspectives sur les événements, afin d'observer comment leurs attitudes et leurs opinions ont évolué. L'objectif n'est pas de mesurer si les élèves ont adopté une vision plus critique et nuancée de l'histoire ni s'ils sont devenus plus conscients des multiples perspectives historiques et de leurs représentations de l'immigration. Une telle évaluation aurait été ambitieuse et difficile à opérationnaliser.

Le *focus group* en post-test a pour but de continuer à collecter des données sur les élèves, en complément des informations recueillies en classe. Il s'agit essentiellement d'évaluer l'impact de la séquence sur l'histoire de l'immigration marocaine en Belgique auprès des élèves des deux groupes, témoin et test, en observant ce que les élèves ont retenu de cette intervention. Plus spécifiquement, il vise trois objectifs principaux. Le premier objectif est, tout comme au prétest, de mesurer de quelles perspectives historiques les élèves sont porteurs. La nuance est que l'objectif est d'estimer si depuis le prétest leurs représentations ont évoluées ou non. Le deuxième objectif est de relever si les élèves ont perçu la présence de multiples points de vue et d'évaluer comment ils mobilisent le concept de la multiperspectivité que nous leur avons transmis par la séquence expérimentale. Troisièmement, le but est de recueillir de quels enjeux identitaires les élèves sont porteurs suite à notre intervention spécifique. Ainsi, le *focus group* en post-test constitue une étape essentielle pour évaluer non seulement les connaissances acquises, mais aussi les perceptions et les réflexions critiques des élèves suite à l'intervention pédagogique sur l'immigration marocaine en Belgique.

6.3 Protocole d'entretien et analyse des données

Il existe peu de travaux qui traitent spécifiquement de l'entretien de groupe comme dispositif de recherche²⁸³. Cependant, de manière générale, les auteurs recommandent de sélectionner deux ou trois outils pour recueillir les données

²⁸³ BARIBEAU C., « L'entretien de groupe », *op. cit.*, p. 33.

qualitatives²⁸⁴. C'est pour cette raison que nous avons choisi de combiner les approches qualitatives et quantitatives en recueillant des données auprès des élèves à travers des questionnaires d'enquête, des entretiens de groupe et une observation participante²⁸⁵.

Les questionnaires d'enquête ont été complétés par les élèves en même temps que les entretiens de groupe. Cette approche a donné à chaque élève l'occasion de réfléchir individuellement à ses réponses, tandis que les échanges collectifs ont contribué à éclaircir les significations des réponses au questionnaire. En combinant ces deux outils, nous avons pu explorer le même phénomène sous plusieurs angles, ce qui a facilité l'analyse des données. Le questionnaire a fourni une vue d'ensemble des réponses sur papier, simplifiant ainsi leur traitement, tandis que les entretiens de groupe ont permis de détecter plus facilement les similarités tout en offrant des informations plus nuancées et riches. Nous avons donc opté pour une analyse qualitative complétée par des données quantitatives afin de clarifier au mieux les représentations des élèves.

Pour chaque groupe de discussion, nous avons joué à la fois le rôle d'animatrice et d'observatrice, en suivant des méthodologies qui valorisent la complémentarité entre les entretiens de groupe et l'observation participante²⁸⁶. Les notes que nous avons prises ont été utilisées pour attribuer les propos des élèves lorsqu'il était possible de le faire. En tant qu'animatrice, nous avons posé les questions prévues dans le protocole, approfondi certains sujets selon le déroulement des échanges et relancé le débat lorsque c'était nécessaire. Il est important de préciser que nous étions assises autour de la table avec le groupe d'élèves, intégrant ainsi pleinement le groupe tout en assurant ses rôles d'animatrice et d'observatrice.

Il convient de noter que notre utilisation des focus groups dans cette étude est particulière. En effet, cette méthode se distingue par la diversité de ses applications et n'a pas encore fait l'objet d'une standardisation collective et routinière²⁸⁷.

Les *focus groups* ont suivi un protocole de recherche identique pour assurer une homogénéité et faciliter la comparaison des données. Chaque groupe a respecté une discussion limitée à 50 minutes, en accord avec l'emploi du temps scolaire. Les classes ont été divisées en deux pour les prétests, mais réunies pour le post-test en raison des

²⁸⁴ BARIBEAU C., « L'entretien de groupe », *op. cit.*, p. 33.

²⁸⁵ Il s'agit d'une triangulation des méthodes (voir THOUIN M., *Réaliser une recherche en didactique*, Montréal, Éditions MultiMondes, 2014, p. 134).

²⁸⁶ BARIBEAU C., « L'entretien de groupe », *op. cit.*, p. 34.

²⁸⁷ DERVIN F., « Introduction », *op. cit.*, p.22-23.

vacances scolaires, évitant ainsi un décalage de deux semaines qui aurait pu fausser les résultats interclasses.

Les discussions ont été guidées par un schéma précis établi dans le protocole, en respectant les contraintes de temps définies. Lors du prétest, neuf questions principales ont été posées aux élèves pour susciter une réflexion disciplinaire et évaluer leur perspective eurocentrique sur l'histoire. Ces questions ont permis d'explorer progressivement leur connaissance et leur intérêt pour des événements historiques rarement abordés en classe, en particulier pour les élèves issus de l'immigration. Le post-test, quant à lui, comporte sept questions destinées à évaluer l'impact de l'intervention spécifique qu'ils viennent de recevoir.

Toutes les discussions ont été enregistrées numériquement, comme le préconisent certains auteurs²⁸⁸. Elles ont alors pu être retranscrites manuellement par nos soins.

L'analyse des données s'est déroulée en deux étapes principales. Tout d'abord, après avoir retranscrit l'intégralité des discours des *focus groups* pour le prétest et le post-test, nous avons rempli des tableaux avec les réponses fournies par les élèves. Chaque tableau répertorie d'une part, les événements ou faits historiques mentionnés et d'autre part, le nombre d'élèves les ayant cités. Cette procédure a été répétée pour toutes les questions pertinentes, ce qui nous a permis d'identifier des similitudes entre les discours des différents groupes. Ensuite, nous approfondissons nos connaissances théoriques et les confrontons à nos données empiriques, fournissant ainsi une première analyse, bien que celle-ci reste incomplète.

Il est important de souligner que nous n'avons pas voulu transformer une approche qualitative en une analyse quantitative. Les tableaux de données sont là afin d'apporter une autre nuance aux résultats. Ils n'offrent qu'un ordre de grandeur et non une démarche de généralisation.

Pour l'analyse des interactions des différents *focus groups* (prétest et post-test), nous ne visons pas une exhaustivité totale, car ce n'est pas l'objectif principal de cette recherche. Nous nous concentrons plutôt sur certains discours des élèves, la manière dont certains sujets ont été abordés pendant les discussions, et leurs réactions face à diverses

²⁸⁸ BERTRAND J. T., BROWN J. E. et WARD V. M., « Techniques for Analyzing Focus Group Data », in *Evaluation Review*, vol 16- 2 (1992), p. 198-209.

thématiques. Nous relevons ainsi les moments de silence, d'agitation, de gêne, etc²⁸⁹. Au lieu d'offrir une vision globale des échanges, nous proposons une mosaïque partielle qui permet de faire quelques comparaisons entre ces échanges.

La combinaison des approches utilisant les questionnaires, les entretiens de groupe et l'observation participante a donné accès à une compréhension plus approfondie et nuancée des phénomènes étudiés. Les questionnaires ont fourni des données quantitatives sur les attitudes, les opinions et les connaissances des élèves en matière d'histoire.

Les entretiens de groupe, ou *focus groups*, ont été utilisés pour explorer plus en profondeur les perceptions et les représentations des élèves. Ils ont permis de saisir des nuances et des dynamiques de groupe qui échappent souvent aux méthodes quantitatives. Grâce aux discussions interactives, les élèves ont pu exprimer leurs points de vue de manière plus libre et spontanée, révélant des aspects de leurs expériences et de leurs opinions qui auraient pu rester cachés avec des questionnaires standardisés. Cette méthode est particulièrement efficace pour comprendre les processus sociaux et culturels influençant les attitudes des élèves, en créant un espace où ils peuvent réagir aux idées des autres et développer leurs pensées de manière collective.

L'observation participante, pour sa part, nous a permis de s'immerger dans le milieu scolaire, d'observer en temps réel les comportements et interactions des élèves dans leur contexte naturel. Cette approche offre des perspectives précieuses sur les pratiques quotidiennes et les dynamiques de la classe, que des méthodes plus structurées ne pourraient pas capturer. Les observations ont été systématiquement consignées dans un carnet de bord, avec une distinction nette entre les faits observés et les commentaires ou interprétations que nous avons notés. Cette rigueur méthodologique a contribué à assurer la fiabilité des données recueillies et à limiter les biais d'interprétation.

En utilisant ces trois méthodes – questionnaires, entretiens de groupe et observation participante – nous avons pu croiser les données pour renforcer la validité et la fiabilité de nos conclusions. Chaque méthode a offert une vue différente, enrichissant notre compréhension des attitudes et des comportements des élèves envers l'histoire et le cours d'histoire. Cette approche variée nous a permis de surmonter les limites de chaque méthode prise seule et d'obtenir une vision plus complète du sujet de notre recherche.

²⁸⁹ TOURE E. H., « Réflexion épistémologique sur l'usage des *focus groups*... », *op. cit.*, p. 23.

En résumé, l'intégration de ces diverses méthodes de collecte de données a non seulement renforcé la robustesse de notre étude, mais a également permis de saisir la complexité des phénomènes étudiés, offrant ainsi des résultats plus riches et plus instructifs pour la compréhension des dynamiques éducatives et culturelles au sein des classes observées.

Pour nous aider dans l'analyse des *focus groups* en prétest et en post-test, nous avons créé deux grilles qui reprennent à chaque fois trois points d'analyse qui permettent de comprendre de quelles perspectives historiques sont porteurs les élèves. Le prétest est composé de questions d'analyses qui permettent de constater chez les élèves la présence des outils de la pensée historique, la conscience historique et l'empathie historique. Les résultats qui en résulteront nous permettront de mieux définir les profils des deux classes et ainsi amener plus de nuance dans nos analyses lors de l'analyse de la séquence expérimentale et du post-test. Quant au post-test, la grille d'analyse nous permettra de constater s'il y a eu une évolution ou non dans les représentations historiques des élèves.

Ces grilles ont été élaboré à partir des questions de recherche initiales que nous avons formulées au commencement de ce mémoire. Ils servent de guide pour structurer l'analyse de nos *focus groups* en alignant les observations sur nos principaux axes de recherche. L'objectif de cette analyse est de fournir des réponses approfondies et nuancées aux questions de recherche, en examinant comment les élèves abordent la multiperspectivité historique, développent leur capacité critique, et naviguent les enjeux identitaires.

6.3.1 Méthode d'analyse du *focus group* en prétest

Tableau 8 Grille d'analyse du focus group en prétest

<p>Triple temporalité de la multiperspectivité</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Retrouve-t-on la présence de la pensée historique et de la conscience historique chez ces élèves ? Comment se manifestent-ils ? De quels outils ou démarches sont-ils porteurs ? - Comment les élèves relient-ils le passé au présent et au futur dans leurs discussions ? - Les élèves comprennent-ils les conséquences à long terme des événements historiques ? - Les élèves peuvent-ils discuter des causes et des effets des événements historiques à différentes échelles de temps ? - Comment les élèves interprètent-ils les différentes temporalités des événements historiques ? - Les élèves peuvent-ils identifier des continuités et des ruptures historiques dans leurs explications ?
---	---

<p>Perception du caractère eurocentré du cours d'histoire</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Dans les explications des élèves concernant les événements historiques, peut-on discerner une prise de conscience de la perspective eurocentrée du cours d'histoire ? - Les discussions révèlent-elles une capacité des élèves à identifier les récits historiques alternatifs ou marginalisés ? - Les élèves sont-ils en mesure de critiquer ou de remettre en question la perspective dominante dans les récits historiques enseignés ?
<p>Enjeux identitaires</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Comment les élèves expriment-ils leur identité en relation avec le sujets historiques étudiés ? - Les élèves montrent-ils une compréhension des identités des autres à travers les événements historiques discutés ? - Comment les élèves gèrent-ils les conflits identitaires qui peuvent émerger de l'étude de l'histoire ? - Les discussions montrent-elles une réflexion sur l'évolution des identités à travers le temps ? - Les élèves réfléchissent-ils à leur propre positionnement et à leurs préjugés en étudiant l'histoire ? - Comment les élèves comprennent-ils les implications identitaires des événements historiques étudiés ?

Chaque catégorie du tableau est conçue pour explorer des dimensions spécifiques de l'apprentissage historique :

- **Triple temporalité de la multiperspectivité** : Cette section se positionne surtout dans la troisième couche de la triple temporalité, c'est-à-dire celle du présent où les élèves interprètent et analysent le passé. Elle examine si les élèves intègrent les outils et les démarches de la pensée historique et la conscience historique dans leurs discussions. Elle s'intéresse à la manière dont ils relient les événements passés au présent et à l'avenir, identifient les continuités et les ruptures historiques, et interprètent les différentes échelles de temps dans leurs analyses.
- **Perception du caractère eurocentré du cours d'histoire** : Il s'agit d'évaluer si les élèves ont consciences du caractère eurocentré du cours d'histoire. Nous cherchons à dégager les propos des élèves qui permettent de le constater ou au contraire s'ils ne le perçoivent pas.
- **Enjeux identitaires** : Cette partie explore comment les élèves expriment et comprennent les identités, tant les leurs que celles des autres, à travers l'étude de l'histoire. Elle s'intéresse à leur capacité à gérer les conflits identitaires, à réfléchir sur l'évolution des identités à travers le temps, et à considérer leur propre positionnement et leurs préjugés dans le contexte historique.

6.3.2 Méthode d'analyse du *focus group* en post-test

Il est important de souligner qu'il existe un biais dans le déroulement de ces *focus groups*, dû au fait que nous n'avons pas suivi les deux groupes classes de manière identique. Le groupe test a participé à la séquence d'apprentissage expérimentale en notre présence, ce qui a permis de construire une relation plus soutenue avec les élèves. En conséquence, non seulement les élèves nous connaissent mieux, mais ils ont également une meilleure compréhension de nos intentions et des raisons de notre présence.

En revanche, les élèves du groupe témoin ne nous ont rencontrés qu'à deux occasions : lors du *focus group* de prétest et lors des séances d'observation quand leur enseignant leur a présenté la séquence standard. Ces élèves nous retrouvent donc pour ce *focus group* de post-test, organisé six mois après nos premiers échanges. C'est un point qui doit être pris en compte lorsque nous analyserons ces *focus groups*.

Tableau 9 Grille d'analyse du *focus group* en post-test

Triple temporalité de la multiperspectivité	<ul style="list-style-type: none"> - Retrouve-t-on la présence de la pensée historique et de la conscience historique chez ces élèves ? Comment se manifestent-ils ? - Comment les élèves relient-ils le passé au présent et au futur dans leurs discussions ? - Les élèves comprennent-ils les conséquences à long terme des événements historiques ? - Les élèves peuvent-ils discuter des causes et des effets des événements historiques à différentes échelles de temps ? - Comment les élèves interprètent-ils les différentes temporalités des événements historiques ? - Les élèves peuvent-ils identifier des continuités et des ruptures historiques dans leurs analyses ?
Compétence « critiquer »	<ul style="list-style-type: none"> - Est-ce que les élèves ont perçu la pluralité des points de vue ? - Les élèves sont-ils capables de reconnaître les biais présents dans les sources historiques ? - Est-ce que les élèves font preuve d'empathie historique ? - Les élèves sont-ils capables de formuler des arguments critiques basés sur des preuves historiques ? - Les élèves utilisent-ils des sources diverses et variées pour soutenir leurs arguments critiques ?
Enjeux identitaires	<ul style="list-style-type: none"> - Comment les élèves expriment-ils leur identité en relation avec le sujet étudié ? - Les élèves montrent-ils une compréhension des identités des autres à travers les événements historiques discutés ? - Comment les élèves gèrent-ils les conflits identitaires qui peuvent émerger de l'étude de l'histoire ? - Les discussions montrent-elles une réflexion sur l'évolution des identités à travers le temps ? - Les élèves réfléchissent-ils à leur propre positionnement et à leurs préjugés en étudiant l'histoire ? - Comment les élèves comprennent-ils les implications identitaires des événements historiques étudiés ?

Chaque catégorie de cette grille sont conçues presque identiquement à celle pour le prétest. Les questions servent surtout à analyser s'il y a une différence perceptible dans les représentations historiques des élèves depuis le prétest. Nous avons ajouté la catégorie « compétence « critiquer » » dans notre grille. Elle cherche à analyser si les élèves ont perçu la pluralité des points de vue dans la séance qui leur a été donnée :

- Compétence critiquer : Ici, nous évaluons la capacité des élèves à percevoir et à analyser la pluralité des points de vue historiques. Nous cherchons à savoir s'ils peuvent reconnaître et déconstruire les biais dans les sources, formuler des arguments critiques basés sur des preuves, et questionner les narratifs dominants. L'empathie historique est également une compétence clé examinée dans cette section.

En analysant les réponses des élèves selon ces catégories, nous visons à obtenir une compréhension détaillée de leur apprentissage et de leurs perceptions. Ce processus nous permettra de répondre à nos questions de recherche.

Pour terminer cette présentation, il est important de préciser que l'usage des *focus groups* offre peu de possibilités de transférabilité des résultats²⁹⁰. Il sera possible de vérifier l'évaluation de l'hypothèse centrale. Cependant, les résultats ne seront valables que pour l'échantillon qualitatif des six *focus groups*. Ceci ne permet donc pas de transposer les résultats à d'autres contextes. Ils ne sont valables que dans le cadre de cette recherche.

6.4 Apports et limites

Dans le cadre d'une recherche en sciences de l'éducation, les *focus groups* représentent un outil précieux pour collecter des données qualitatives. Cette partie se propose de discuter des apports et des limites de cette méthode, en s'appuyant sur des observations empiriques et théoriques issues de notre étude.

Les *focus groups* offrent plusieurs avantages significatifs qui en font une méthode attrayante pour les chercheurs en éducation. Tout d'abord, la conduite des *focus groups* en milieu scolaire a offert des avantages organisationnels importants. En effet, en milieu scolaire, il est plus aisé de réunir un nombre suffisant de participants en raison de

²⁹⁰ TOURE E. H., « Réflexion épistémologique sur l'usage des *focus groups*... », *op. cit.*, p. 21.

l'obligation de présence des élèves, ce qui simplifie la collecte de données²⁹¹. Une des difficultés rencontrées quand on réalise un *focus group* est de rassembler un nombre satisfaisant de participants²⁹². De plus, constituer des groupes à partir de classes réduit les contraintes organisationnelles liées à la réalisation des *focus groups* comme le déplacement des participants, le lieu de réunion ou encore les moyens mis à disposition. Ensuite, la nature interactive des *focus groups* stimule les échanges et permet de capter des points de vue diversifiés. Les interactions révèlent des aspects du sujet qui pourraient rester invisibles dans des entretiens individuels. Pour continuer, les discussions de groupe mettent en lumière les opinions partagées et les divergences, offrant une compréhension plus riche des phénomènes étudiés. La dynamique de groupe permet d'identifier rapidement les points d'accord et de désaccord. Enfin, les *focus groups* peuvent faire émerger de nouvelles questions de recherche et permettre de recentrer les discussions en fonction des besoins.

Malgré leurs nombreux avantages, les *focus groups* présentent également des limites importantes qu'il convient de considérer pour garantir la validité des résultats. En premier lieu, une limite touche le fait que les participants peuvent être influencés par la dynamique de groupe, par les opinions dominantes, conduisant à une conformité de pensée, un phénomène décrit comme « l'effet boule de neige ». L'inter-influence des opinions peut affecter la validité des données, avec des participants adoptant parfois les opinions exprimées par d'autres sans conviction propre : « [...] toute nouvelle idée émise suscite l'accord d'un bon nombre de participants jusqu'à ce qu'un participant s'y oppose et trouve, du même coup, des défenseurs. [...] Le corpus qualitatif est parsemé d'hésitations (euh, silence, etc.) qui témoignent de tout le dilemme des participants qui ne peuvent en aucune façon échapper à l'influence de leurs pairs. »²⁹³. Nous avons été confronté à ce genre de situation presque systématiquement durant le prétest. À plusieurs reprises, les élèves ont adopté l'opinion du premier élève qui s'exprime sur un sujet abordé lors du *focus group*, comme nous pouvons le constater avec l'extrait suivant :

Extrait 1²⁹⁴

Élève A6 La Deuxième Guerre mondiale parce que c'est ...on a vu ce que l'Homme pouvait faire de lui-même. Et c'est un peu près la même chose pour le fascisme, nazisme et stalinisme. Puis la colonisation parce que c'est ce qui a créé tous les pays qui existent aujourd'hui.

²⁹¹ Même s'il faut préciser que malgré tout un ou deux élèves étaient tout de même absents pendant le déroulé des *focus groups*.

²⁹² DERVIN F., « Introduction », *op. cit.*, p. 11.

²⁹³ TOURE E. H., « Réflexion épistémologique sur l'usage des *focus groups*... », *op. cit.*, p. 20.

²⁹⁴ *Focus groups* en prétest, cf. annexe, p. 382.

Ani Ok et tu penses aussi la même chose ?

Élève A7 Oui. Ça a touché l'économie mondiale et toutes ces choses.

Élève A13 J'ai mis la même chose.

En deuxième lieu, une limite se rapporte à la gestion des discussions parallèles et des dynamiques de groupe²⁹⁵. Elles peuvent mener à une perte d'informations pertinentes ou à des difficultés pour canaliser les prises de parole. Nous avons été confronté à cette situation à différentes reprises. Il est arrivé que pendant que nous écoutions un ou plusieurs élèves sur une thématique du protocole de recherche, d'autres élèves abordaient à voix basse un sujet qui nous semblait tout aussi important. C'est pour cette raison que nous avons tenté, quand le temps nous le permettait, de revenir sur la discussion que les élèves avaient eu en parallèle.

Les phénomènes de leadership et de timidité peuvent influencer la direction des discussions, certains participants dominant la parole tandis que d'autres restent silencieux. Ces dynamiques peuvent affecter la richesse et la diversité des données collectées.

En troisième lieu une limite est liée aux contraintes contextuelles. Le cadre scolaire impose des limites de temps strictes, restreignant ainsi la possibilité d'explorer les sujets en profondeur. Nous n'avons pas pu sortir les élèves du cadre scolaire afin de mener nos *focus groups* pour des diverses raisons (formalités administratives, assurances, etc.). Nous avons dû ainsi réaliser systématiquement les *focus groups* dans les classes de l'établissement. La nécessité de réaliser les *focus groups* dans un environnement scolaire peut influencer la nature des discussions, les rendant plus formelles. Or, comme le montre Geoffrey Grandjean, « le lieu n'est pas neutre pour la réalisation de *focus group*, surtout dans un milieu scolaire où les discussions peuvent être davantage formelles et où l'animateur peut être assimilé à un enseignant »²⁹⁶, ce qui n'était pas un de nos buts dans le cadre de notre négociation à l'accès au terrain. Néanmoins, l'enseignant n'a jamais participé aux *focus groups*.

En quatrième lieu, une limite peut être reliée avec ce qui a été soulevé dans le point précédent : le problème des réponses qui ne reflètent peut-être pas l'opinion des élèves. Ce genre de situation n'est pas sans poser de problèmes. Geoffrey Grandjean montre bien que cela constitue une limite importante où il suppose qu' « Il s'agit dès lors

²⁹⁵ BARIBEAU C., « L'entretien de groupe », *op. cit.*, p. 36 ; GRANDJEAN G., *Les jeunes Belges francophones et le génocide des Juifs...*, *op. cit.*, p.66.

²⁹⁶ GRANDJEAN G., *Les jeunes Belges francophones et le génocide des Juifs...*, *op. cit.*, p.67.

d'interroger les données récoltées au regard de leur validité²⁹⁷ ou de leur stabilité²⁹⁸ »²⁹⁹. Dans un cadre scolaire, nous pourrions nous demander si les opinions correspondent bien à ce que pensent les élèves. Nous pourrions nous demander s'ils n'ont pas plutôt formulé une réponse scolaire. Nous avons d'ailleurs remarqué ce point lors de la première question du prétest, où plusieurs élèves ont demandé si des corrections seraient apportées par la suite. De même, nous pourrions nous demander si l'enseignant n'a pas éventuellement cherché à influencer ses élèves avant la récolte des données, car il peut se sentir indirectement évalué par les discussions tenues lors des *focus groups*³⁰⁰. Il est intéressant de le soulever car cela fait partie d'une potentielle limite à notre recherche. Afin de s'assurer que les réponses obtenues reflètent bien les opinions des élèves et non une conformité induite par la dynamique de groupe, nous avons eu recours à la triangulation, comme nous l'avons présenté plus haut. Cette méthode a permis de « contrôler la qualité et la crédibilité des résultats d'une recherche par l'utilisation d'une variété de personnels, de théories, de sources ou d'instruments de collecte de l'information »³⁰¹.

En cinquième lieu, la durée limitée des sessions, imposée par le cadre scolaire, a pu restreindre la possibilité d'explorer les sujets en profondeur. Pour les élèves de 4TQ, il n'y a qu'une heure de cours d'histoire par semaine, ce qui nous a contraints à travailler dans un délai relativement court. Il n'était pas possible de dépasser le créneau horaire alloué, ce qui nous a amenés à adapter notre protocole de recherche en fonction de cette contrainte. Ainsi, les *focus groups* ont pu parfois manquer de profondeur³⁰², chaque participant ayant peu de temps pour s'exprimer sur chaque question. Néanmoins, chaque élève a pu s'exprimer librement pour les *focus groups* en prétest malgré la limite de temps. Cependant, en post-test, il faut souligner que chaque élève n'a pas eu la liberté de s'exprimer de manière égale par rapport aux autres. Toutefois nous pouvons soulever, tout comme Grandjean, qu'il faut aussi reconnaître que mobiliser des jeunes âgés de

²⁹⁷ Hugo Loiseau définit la validité comme étant « la capacité de l'instrument de bien générer les informations recueillies et le phénomène étudié ». (voir LOISEAU H., « La carte mentale comme instrument de collecte de l'information : une évaluation », in BREUX S., REUCHAMPS M. et LOISEAU H., *Carte mentale et science politique: regards et perspectives critiques sur l'emploi d'un outil prometteur*, Bruxelles, PIE Peter Lang, 2011, p. 42-43.).

²⁹⁸ Selon El Hadj TOURE, les opinions des individus peuvent changer selon que l'on est dans le cadre d'une entrevue collective ou individuelle; d'où un problème de stabilité. (TOURE E. H., « Réflexion épistémologique sur l'usage des *focus groups*... », *op. cit.*, p. 16.

²⁹⁹ GRANDJEAN G., *Les jeunes Belges francophones et le génocide des Juifs...*, *op. cit.*, p. 71.

³⁰⁰ *Ibidem*.

³⁰¹ LOISEAU H., « La carte mentale comme instrument de collecte de l'information... », *op. cit.*, p. 44.

³⁰² BARIBEAU C., « L'entretien de groupe... », *op. cit.*, p. 44-45.

quinze à seize ans durant une heure de cours a déjà constitué « un délai et un défi suffisant pour conserver leur attention et leur réactivité »³⁰³.

En sixième lieu, une limite correspond aux défis de transcription et d'analyse des données. La transcription des discussions pose des difficultés, notamment la capture des nuances des interactions orales et non verbales. Comme le souligne Colette Baribeau³⁰⁴, les retranscriptions ne capturent pas toujours fidèlement les nuances des discussions orales, telles que les silences significatifs, les sous-entendus ou les gestes. Les interruptions et les chevauchements de parole compliquent la transcription fidèle et l'analyse précise. Pour pallier ces défis, nous avons essayé de contextualiser les propos tenus grâce à un système de codage rigoureux³⁰⁵. Cependant, il est essentiel de reconnaître que certaines subtilités des interactions verbales et non-verbales peuvent être perdues dans la transcription.

En septième lieu, une limite peut être rapportée au traitement de sujets sensibles, comme les génocides, dans le cadre de *focus groups* peut être délicat. Nous avons constaté que certains élèves ont montré des signes de malaise ou de traumatisme en abordant ces thèmes, ce qui souligne l'importance d'aborder ces sujets avec tact et sensibilité.

En conclusion, les *focus groups* présentent de nombreux avantages pour notre recherche, notamment en termes d'interaction dynamique, de collecte rapide de données et de révélation des représentations sociales. Cependant, leurs limites, telles que les biais de sélection, la gestion complexe des discussions, l'influence des normes sociales et les contraintes contextuelles, doivent être soigneusement prises en compte pour garantir la qualité et la validité des résultats. En combinant cette méthode avec d'autres techniques de recherche et en adoptant une approche réflexive, les chercheurs peuvent maximiser les apports des focus groups tout en minimisant leurs inconvénients.

³⁰³ GRANDJEAN G., *Les jeunes Belges francophones et le génocide des Juifs...*, *op. cit.*, p. 67.

³⁰⁴ BARIBEAU C., « L'entretien de groupe... », *op. cit.*, p. 44.

³⁰⁵ Les retranscriptions reproduisent textuellement les discours exprimés durant le *focus group*. Des fautes langagières sont donc présentes. Pour la rédaction, nous avons décidé de désigner chaque élève par la première lettre de son prénom. Il s'agit d'une exigence d'anonymat mise en place dans le protocole de recherche. Les codes suivants ont été utilisés lors de la retranscriptions des discussions :

Ani : Code utilisé quand l'animateur prend la parole.

Inco : Code utilisé quand il n'a pas été possible de déterminer qui a pris la parole.

[Inau] : Code utilisé quand il n'a pas été possible de comprendre ce qu'un intervenant a dit.

/.../ : Code utilisé quand un intervenant a été coupé par un autre.

[Silence] : Code utilisé quand il y a eu un silence de 3 à 6 secondes.

[Long silence] : Code utilisé quand il y a eu un silence plus long que 6 secondes.

[...]: Code utilisé quand nous avons coupé une partie de l'extrait pour réduire sa taille dans la reproduction.

Les propos attribués à un élève dont il n'a pas été possible de relever l'identité ne seront pas utilisés dans le cadre de notre analyse.

En guise de conclusion à cette partie, nous pouvons proposer un tableau de synthèse, basé sur celui développé par Colette Baribeau³⁰⁶, pour présenter les apports et les limites du focus group :

Tableau 10 Synthèse des apports et des limites du focus group

Apports	Limites
<ul style="list-style-type: none"> • Accès à un grand nombre de sujets • Dynamique des échanges • Économie de temps • Encourage l'expression sur des sujets « sensibles» • Permet de faire émerger des représentations sociales • Identifier les consensus et les désaccords rapidement • Partage d'idées et nuances • Permet d'ouvrir à d'autres questions et de recentrer les propos pour la suite des autres sessions 	<ul style="list-style-type: none"> • Sélection des sujets. • À la limite, l'échantillon est biaisé. • Difficulté de suivre la discussion à plusieurs pour l'animateur ou de canaliser les prises de paroles (discours croisés). • Importance des normes sociales ; les participants s'influencent mutuellement (effet boule de neige) provoquant une certaine conformité • Les participants ont le contrôle de la discussion. • Certains ne s'expriment pas, d'autres monopolisent la parole • Subjectivité débridée peut souvent être observée • Temps assez limité pour approfondir • Les données peuvent être contaminées par le chercheur

7. Limites de la recherche

Il est important de souligner que la séquence standard ne peut être directement comparée à la séquence expérimentale en raison de différences importantes dans le nombre d'heures qui leur sont allouées. Cette variation dans le temps imparti modifie nécessairement la profondeur et l'étendue des thèmes abordés. Par exemple, une séquence plus longue permet de traiter des sujets de manière plus détaillée et approfondie, alors qu'une séquence plus courte peut limiter le temps consacré à chaque sujet et réduire la possibilité d'explorer les concepts en profondeur. En conséquence, les résultats obtenus à partir des deux séquences peuvent refléter ces différences temporelles, rendant toute comparaison directe entre elles délicate et potentiellement biaisée.

En outre, il est important de noter que le groupe témoin n'a pas bénéficié des mêmes interventions que le groupe test. En particulier, la séquence standard n'a pas été

³⁰⁶ BARIBEAU C., « L'entretien de groupe... », *op. cit.*, p. 36.

animée par nous-mêmes et n'a pas été filmée. Ces différences signifient que les élèves du groupe témoin ont eu une expérience pédagogique différente de celle des élèves du groupe test, notamment en termes d'interaction avec l'enseignante. L'absence d'une interaction directe avec nous et l'absence de vidéo peuvent avoir modifié la dynamique de la classe et la qualité de l'expérience d'apprentissage des élèves, créant ainsi un écart supplémentaire entre les deux groupes.

Il est également important de souligner que la séquence expérimentale n'a pas pu être entièrement dispensée en raison d'un manque de temps. Nous avons dû nous arrêter à l'analyse du document 13. Cela représente une limite significative, car les élèves n'ont pas eu l'occasion d'étudier le document 14, qui aurait permis de créer un contraste avec le document 13. De plus, nous n'avons pas pu réaliser la synthèse de la réponse à la problématique avec les élèves.

Une autre considération importante est liée à notre position en tant qu'étudiante-chercheuse en formation pour devenir enseignante. Notre formation actuelle nous a immergés dans des approches pédagogiques traditionnelles, qui sont souvent en décalage avec l'approche didactique de la multiperspectivité que nous essayons d'appliquer dans cette étude. Cette formation peut avoir conditionné notre manière de penser et de mettre en œuvre les interventions, influençant ainsi nos méthodes et notre posture en tant que chercheuse. Par exemple, des approches pédagogiques traditionnelles peuvent nous pousser à privilégier des méthodes plus conventionnelles et moins exploratoires, ce qui pourrait limiter la mise en œuvre intégrale de la multiperspectivité et affecter la qualité de l'intervention expérimentale.

Ainsi, il est possible que notre propre formation et les biais qui en découlent aient eu un impact sur la manière dont nous avons conçu et exécuté l'intervention expérimentale, ainsi que sur notre interprétation des résultats. Cette réflexion met en évidence la nécessité d'une prise de conscience critique de notre propre biais potentiel et de l'influence de notre formation sur la recherche. Cela appelle à une évaluation rigoureuse et réflexive de nos pratiques et à une attention particulière à la manière dont ces biais peuvent affecter les conclusions que nous tirons de notre étude. Au final, une telle réflexion peut nous aider à améliorer nos méthodes et à garantir une recherche plus objective et plus fiable.

Chapitre 3 : Prétest

Tout d'abord, nous présenterons le questionnaire qui a guidé le *focus group* lors du prétest. Chaque question sera examinée en détail. D'une part, nous exposerons les objectifs de recherche sous-jacents et, d'autre part, nous justifierons la pertinence de chaque question dans le cadre de notre étude. Cette section vise à montrer comment chaque question a été conçue pour explorer des aspects spécifiques des interactions et des perceptions des élèves.

Ensuite, pour chaque point du questionnaire, nous analyserons les réponses recueillies, en nous appuyant sur les *verbatim* des élèves. Cette analyse permettra d'insister sur les principales tendances et perspectives issues des échanges entre les élèves. Nous détaillerons comment ils ont répondu à chaque question et quelles conclusions préliminaires peuvent être tirées de leurs réponses.

Enfin, nous conclurons ce chapitre par une discussion des résultats obtenus. Celle-ci intégrera les analyses précédentes et les mettra en perspective avec nos hypothèses de recherche initiales. Nous examinerons les implications de ces résultats pour notre étude globale.

1. Questionnaire et analyse des *verbatim*

Question 1	Demander à chaque élève d'écrire sur le questionnaire d'enquête ce qu'il considère comme étant les trois faits historiques les plus marquants de l'histoire de l'humanité puis de le dire à voix haute et justifier leurs choix.
Objectifs de recherche	L'objectif de cette première question est de poser le cadre disciplinaire de l'histoire. Elle permet de créer une dynamique réflexive et de faire émerger les connaissances antérieures des élèves.
En quoi cette question est-elle pertinente ?	Cette question est pertinente car elle mobilise dans un premier temps les connaissances antérieures des élèves. Ainsi, elle permet de démarrer la réflexion à partir de leurs acquis pour ensuite l'inscrire dans le cadre plus général du cours d'histoire, orientant la suite du <i>focus group</i> .

Analyse des verbatim

Pour analyser les réponses des élèves concernant les trois faits historiques les plus marquants de l'histoire de l'humanité, nous avons comparé les résultats des deux groupes : le groupe témoin et le groupe test. Voici deux tableaux récapitulatifs des faits historiques mentionnés par les élèves, ainsi que le nombre de fois où chaque événement a été cité, oralement ou par écrit.

Tableau 11 Relevé des trois faits historiques mentionnés par les élèves

Groupe témoin	
Deuxième Guerre mondiale	9
Apparition de l'écriture	5
Première Guerre mondiale	3
Chute de l'Empire Romain	3
Découverte de l'Amérique	3
Révolution française	3
La démocratie	1
La guerre d'indépendance de l'Amérique	1
Les maladies	1
La Peste	1
Covid-19	1
11 septembre	1
Découverte du feu	1

Groupe test	
Apparition de l'écriture	8
Révolution française	5
Première Guerre mondiale	4
Deuxième Guerre mondiale	3
Découverte de l'Amérique	4
Religion islamique	2
L'égalité et le droit des femmes	1
Déclaration des droits de l'Homme	1
Racisme, la montée des totalitarismes	1
Séparation de l'URSS	1
La mort de la reine Elisabeth	1
Découverte du feu	1
Covid-19	1

D'une manière générale, les faits historiques les plus cités par les deux groupes sont similaires : l'apparition de l'écriture, la Révolution française, les deux guerres mondiales et la découverte de l'Amérique. Pour ce qui est des justifications qu'ils ont communiquées, aussi bien dans le groupe témoin que dans le groupe test, deux types de réponses ont été donnés.

Le premier type de réponse indique que les élèves choisissent des événements qu'ils connaissent le mieux :

Extrait 2³⁰⁷

Élève B1 La Révolution française, la séparation de l'URSS et la montée des totalitarismes.

Ani Et pour toi, pourquoi c'est les trois faits les plus importants ?

Élève B1 Parce que ce sont les trois faits que je connais le plus quoi.

Les élèves ont eu des difficultés à fournir une explication différente de celle présentée plus haut. Nous pouvons donc en déduire que ce type de réponse provient soit des connaissances acquises au cours de leur scolarité, puisque les sujets mentionnés sont

³⁰⁷ Focus groups en prétest, cf. annexe, p. 357.

clairement scolaires, soit de sujets historiques abordés en dehors du cadre scolaire (famille, télévision, etc.), c'est-à-dire dans d'autres sphères de socialisation.

Le deuxième type de réponse révèle que les élèves choisissent des événements qu'ils perçoivent comme ayant eu un impact significatif sur l'histoire de l'humanité. Ils décrivent des événements marquants ou des transitions majeures entre différentes époques :

Extrait 3³⁰⁸

- Ani** On peut commencer avec toi l'élève A12, qu'est-ce que tu as mis ?
- Élève A12** La Révolution française et les guerres mondiales et j'ai voulu mettre la chute de l'Empire Romain mais je ne l'ai pas mis.
- Ani** Pourquoi est-ce que tu as mis ces trois-là ?
- Élève A12** Parce que les guerres mondiales ça a été des faits marquants. Et la Révolution française ça a fait un changement d'époque.
- Élève A4** J'ai mis la Première Guerre mondiale, la chute de l'Empire Romain et la découverte du feu.
- Ani** Pourquoi est-ce que tu as mis c'est trois-là ?
- Élève A4** Parce que la chute de l'Empire Romain ça va changer beaucoup de choses, genre par rapport... Je sais pas...ça s'est séparé un peu de tous les côtés. Et la découverte du feu je sais pas.
- Élève A5** J'ai mis les maladies, les deux guerres mondiales et l'apparition de l'écriture.
- Ani** Pourquoi est-ce que tu as mis c'est trois-là ?
- Élève A5** Parce que les deux guerres mondiales c'est comment je peux dire...c'est par rapport à l'histoire. Et l'apparition de l'écriture c'est par rapport à l'histoire et les maladies aussi. Ça reste gravé comment dire ? Ça fait partie de l'histoire et tout.
- Élève A13** J'ai mis la Première Guerre et la Deuxième Guerre mondiale parce que c'est un truc qui a pratiquement touché toute l'humanité. J'ai pas trouvé de troisième.
- Élève A6** J'ai mis la Deuxième Guerre mondiale, la peste et la Découverte de l'Amérique.
- Ani** Pourquoi est-ce que tu as mis c'est trois là ?
- Élève A6** La Deuxième Guerre mondiale parce que je pense que la première ... je vais pas dire que c'est resté qu'en Europe mais la deuxième a vraiment marqué de A à Z tout le monde avec le génocide et tout ça. Et la Peste parce que ça a tué plus d'1 milliard de personnes. Et la Découverte de l'Amérique parce qu'aujourd'hui on en serait pas où est ce qu'on est grâce à l'Amérique.

Cet extrait, tiré du *focus group* du groupe témoin, illustre clairement comment les élèves ont sélectionné leurs événements. Ils ont opté pour des faits historiques ayant une portée mondiale. Pour eux, un événement historique est marquant non seulement en raison de son impact significatif, mais aussi parce qu'il a provoqué un changement ou une évolution dans notre mode de vie ou de pensée. Cela révèle également que les élèves ont du mal à concevoir que l'histoire puisse se dérouler à d'autres échelles (locale, régionale,

³⁰⁸ *Focus groups* en prétest, cf. annexe, p. 380.

etc.). Il est important de noter qu'ils semblent considérer certains événements comme ayant une valeur quasi universelle. Pourtant, l'écriture, la Révolution française et même la démocratie (qui est un concept et non un événement) ne sont pas universels.

Il est évident que certains élèves perçoivent ces faits historiques comme des moteurs d'évolution :

Extrait 4³⁰⁹

- Élève A9** J'ai mis l'invention de l'écriture.
Ani Et rien d'autres ?
Élève A9 Ah si la découverte de l'Amérique et la Deuxième Guerre mondiale.
Ani Et pourquoi ces trois événements sont les plus importants ?
Élève A9 Bah l'écriture...sinon on pourrait pas écrire maintenant. La découverte de l'Amérique parce que sinon on ne saurait jamais qu'il y avait un autre endroit sur la Terre. La Deuxième Guerre mondiale parce qu'il y a eu beaucoup de morts aussi.
Élève A3 Moi j'ai mis la Révolution française, l'invention de l'écriture et la démocratie.
Ani Et pourquoi ces trois événements-là ?
Élève A3 La Révolution française parce que ça a changé un peu les choses, la révolution. L'invention de l'écriture parce que ça a révolu le monde. Et la démocratie parce que...je ne sais pas.

Ces justifications suggèrent que ces événements historiques ont joué un rôle essentiel dans l'évolution de l'humanité, et sans eux, notre monde actuel serait très différent. L'apparition de l'écriture, en particulier, a été fréquemment mentionnée par les élèves, ce qui souligne son importance perçue. Il est à remarquer que l'apparition de l'écriture est inscrit dans le programme d'histoire pour les 1^{ère} année du secondaire lorsqu'est évoqué l' « Antiquité au Proche-Orient »³¹⁰. Ce qui signifie que les élèves ont eu ce cours il y a relativement longtemps.

La Révolution française est souvent citée comme un événement ayant marqué un grand tournant pour nos sociétés. Cette perception est confirmée par une étude réalisée dans une école primaire en Belgique, où il est mentionné que « La Révolution est l'événement de rupture qui fait passer du 'temps des rois' à la démocratie »³¹¹. Bien que les termes exacts ne soient pas repris, les élèves perçoivent clairement cet événement comme une rupture significative dans l'Histoire de nos sociétés. Un autre exemple de

³⁰⁹ *Focus groups* en prétest, cf. annexe, p. 373.

³¹⁰ MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE, Programme d'études du cours d'Histoire, 1^{ère} année à 2^e année commune, enseignement secondaire général et technique de transition, Bruxelles, 2000, p.12.

³¹¹ FALAIZE B., « Chapitre 2. Quelle conscience historique pour les élèves de l'école élémentaire en France ? », in ÉTHIER M.-A., LEFRANÇOIS D. et AUDIGIER F. (dir.), *Pensée critique, enseignement de l'histoire et de la citoyenneté*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, 2018, p. 47.

l'impact durable de ces événements se trouve dans l'extrait suivant. Un élève y évoque deux événements majeurs, dont l'apparition de l'écriture. Ces événements continuent de façonner notre vie quotidienne, et sans eux, notre mode de vie actuel serait différent :

Extrait 5³¹²

Élève B8 La Première Guerre mondiale, la création de l'écriture et la Déclaration des droits de l'Homme.

Ani Même question, pourquoi ces trois faits ?

Élève B8 La Première Guerre mondiale c'est un événement marquant qui a touché pleins de gens, etc. La création de l'écriture, bah ça nous aide au quotidien, etc. Et la Déclaration des droits de l'Homme parce que maintenant on a des droits.

Cet extrait suggère que les élèves perçoivent ces événements comme des fondations sur lesquelles notre société moderne est construite. Ils comprennent que ces faits historiques ont non seulement façonné le passé, mais continuent également d'influencer notre présent et futur. Ils les inscrivent dans une temporalité qui suggère une certaine mise en perspective historique.

Les événements historiques cités par les élèves ainsi que la justification qu'ils en donnent révèlent qu'ils possèdent certains éléments de la pensée historienne, car ils perçoivent un lien continu entre le passé et le présent. Cependant, ils évaluent ces événements principalement en termes d'utilité. Un exemple de cette perspective utilitaire apparaît dans l'échange suivant :

Extrait 6³¹³

Élève B4 La découverte de l'écriture, la création du feu et la découverte de l'Amérique.

Ani Ok et pourquoi tu as mis ces réponses-là ?

Élève B4 Parce que l'écriture si on ne l'avait pas découverte, on ne serait pas en train d'écrire là. Et du coup avec le feu on a fait beaucoup de choses. Et l'Amérique c'est une grande partie de la planète. Voilà.

Cet échange suggère que les élèves ont tendance à percevoir le passé à travers une lentille utilitaire comme un outil pour expliquer le présent, sans nécessairement remettre en question ou approfondir leurs interprétations initiales. Ils semblent aborder l'histoire de manière à justifier son utilité immédiate, plutôt que d'explorer les implications plus profondes ou complexes de ces événements. Cela illustre une difficulté pour les élèves à acquérir les compétences de la pensée historienne, préférant une vision utilitaire du

³¹² *Focus groups* en prétest, cf. annexe, p. 357.

³¹³ *Focus groups* en prétest, cf. annexe, p. 365.

passé³¹⁴. Leur compréhension du passé se limite souvent à des explications partielles du présent, sans susciter de questionnements ou de remise en question de leurs connaissances antérieures. Comme le révèlent leurs propos.

Ces résultats confirment les conclusions de l'étude de Falaize, qui affirme que « pour les élèves, l'histoire, c'est le changement »³¹⁵. Cette étude montre que, depuis 1994, cette vision est dominante chez les élèves du secondaire et se retrouve également chez ceux du primaire en 2011 en Belgique. Falaize souligne qu'à « l'histoire statique des paysans et des seigneurs s'ajoute une histoire événementielle, marquée par des ruptures dans l'ordre établi, et qui donne un sens téléologique au récit historique, influençant même la manière dont les élèves envisagent le futur »³¹⁶.

Ainsi, les élèves utilisent souvent le « chemin causal »³¹⁷ pour décrire l'histoire, ce qui témoigne de leur pensée historienne. Cependant, Falaize note que les élèves tendent à formuler des imputations de responsabilité lorsqu'ils construisent leurs récits³¹⁸. Ils ont souvent tendance à moraliser leurs récits, ce qui reflète une approche moins attachée à la vérité historique ou à l'objectivité scientifique. Les élèves croient reconstruire « ce que l'on sait » de l'histoire³¹⁹, ce qui est particulièrement visible dans leurs justifications concernant les guerres mondiales. Nous examinerons ces aspects plus en détail dans les sections suivantes.

Il est notable que les élèves insistent sur les deux guerres mondiales, ce qui vient également corroborer l'étude menée dans le primaire en Belgique, où « chaque récit insiste sur les mêmes éléments : la violence des guerres, leur mondialité et le fait qu'elles sont dites comme étant les dernières »³²⁰. Néanmoins, le dernier élément n'a pas été évoqué par eux.

Ces données viennent également confirmer l'étude de Catherine Duquette et al. qui ont mené une recherche afin d'établir les fondements d'un modèle de progression des dimensions cognitives de la pensée historique. Dans cette recherche qui porte sur 923 élèves qui va de la 4^e année primaire à la deuxième secondaire dans la province de

³¹⁴ DUQUETTE C., « Les difficultés entourant l'apprentissage... », *op. cit.*, p. 147.

³¹⁵ FALAIZE B., « Chapitre 2. Quelle conscience historique... », *op. cit.*, p. 50.

³¹⁶ *Ibidem.*

³¹⁷ *Ibidem.*

³¹⁸ *Ibidem.*

³¹⁹ *Ibidem.*

³²⁰ *Idem*, p. 48.

Québec, un des résultats note que « les élèves identifient plus facilement les éléments de changements que ceux de continuité »³²¹.

Cependant, il convient de souligner que les seuls éléments que les élèves semblent identifier comme s'inscrivant dans la continuité sont les suivants : l'écriture, le feu, la Déclaration des droits de l'Homme ainsi que la découverte de l'Amérique.

Enfin, un dernier aspect notable des échanges sur cette question est que les élèves ont principalement cité des événements se déroulant en Europe ou concernant des Européens, ainsi que des faits ayant une portée universelle. La seule exception a été lorsqu'un élève a fait référence à la religion islamique :

Extrait 7³²²

- Ani** Ok. Les deux au fond.
- Élève B12** L'apparition de l'écriture, le covid-19 et la religion islamique. Je sais pas pourquoi il a mis ça.
- Ani** Dis-nous pourquoi est-ce que tu as mis ça ?
- Élève B12** L'apparition de l'écriture parce que là maintenant on l'utilise toujours donc ça nous sert. Le covid-19 ça a été une épidémie mondiale. Et la religion islamique je sais pas parce que c'est lui qui l'a mis (Élève B6).
- Ani** Dis-nous pourquoi tu as mis ça.
- Élève B6** J'ai mis l'écriture parce que je n'avais rien à mettre. Et religion islamique parce que ça a ramené la paix [Silence] chez les gens. Vraiment vrai madame.
- Ani** Est-ce que tu peux développer cette réponse ?
- Élève B6** Parce que par exemple la religion islamique quand on traduit le mot ça veut dire la paix, seulement nous les gens, la génération d'aujourd'hui, a modifié cette religion et maintenant comme vous connaissez les terroristes deviennent... prétendent dire...venir...viennent de la religion islamique.
- Ani** Donc pour toi la religion islamique est le fait historique est un des faits historique les plus importants.
- Élève B6** * acquiescement*

Dans cet extrait, deux points méritent d'être soulignés. Premièrement, la remarque de l'élève B12 à propos du Covid-19 indique une confusion entre histoire et actualité. Cela suggère que ces élèves perçoivent l'histoire davantage par son impact que par sa temporalité. Deuxièmement, l'élève B6, par ses réponses, montre une volonté de justifier les violences commises au nom de l'Islam.

³²¹ DUQUETTE C., MONNEY N., DUFOUR A., PAGEAU L. et FONTAINE S., « Jusqu'où peuvent-ils aller ? Elaboration d'un modèle de progression des apprentissages en lien avec la pensée historique », in *Didactica Historica*, n°10 (2024), p.82.

³²² *Focus groups* en prétest, cf. annexe, p. 365.

Les événements cités par les élèves révèlent à première vue un certain eurocentrisme dans leur approche des faits historiques qu'ils mentionnent. Néanmoins, un échange sur l'invention de l'écriture vient remettre en doute cette constatation :

Extrait 8³²³

- Élève B4** La découverte de l'écriture, la création du feu et la découverte de l'Amérique.
- Ani** Ok et pourquoi t'as mis ces réponses-là ?
- Élève B4** Parce que l'écriture si on ne l'avait pas découverte, on ne serait pas en train d'écrire. Et du coup avec le feu on a fait beaucoup de choses. Et l'Amérique c'est une grande partie de la planète. Voila.
- Élève B6** La découverte de l'écriture c'est les Européens en 3500 qui ont découvert ça mais les Arabes ils l'avaient déjà. Donc c'est pas vraiment découverte. Comme elle l'était déjà là eux ils viennent de la découvrir les Européens mais les Arabes ils l'avaient déjà l'écriture, les Indiens aussi donc c'est pas vraiment une découverte.
- Ani** Je peux pas forcément dire mon avis mais est-ce que c'est une découverte ou c'est autre chose ?
- Élève B5** C'est pas une découverte il y avait déjà des gens en Amérique, donc ça a pas été découvert... je sais pas comment dire mais ça a pas été découvert quoi.
- Élève B6** C'est comme s'ils ont découvert une recette et ils l'ont modifié.

Le thème de l'apparition de l'écriture semble avoir été abordé de manière approfondie pour ces élèves. Leur remarque selon laquelle ce ne sont pas les Européens qui ont inventé l'écriture montre peut-être une confusion, mais elle indique aussi une prise de conscience que l'histoire est souvent plus complexe qu'elle n'apparaît au premier abord et que la temporalité des événements n'est pas anodine. Cela suggère que, bien qu'ils adoptent souvent une perspective identitaire, certains élèves détiennent déjà une compréhension plus nuancée de l'histoire tandis que d'autres sont en train de la développer.

Pour conclure, l'analyse des réponses des élèves concernant les faits historiques les plus marquants révèle des éléments significatifs sur leur perception de l'histoire et leur développement de la pensée historique. Les élèves des deux groupes, témoin et test, ont majoritairement cité des événements européens et occidentaux ou des événements ayant une portée que les élèves considèrent comme universelle. Cependant, la diversité des réponses et les justifications apportées mettent en lumière plusieurs aspects intéressants.

Premièrement, il semble que les élèves évaluent les événements historiques en fonction de leur utilité immédiate, ce qui suggère une perception pragmatique de l'histoire. Ils cherchent à comprendre comment le passé éclaire le présent, mais sans

³²³ *Focus groups* en prétest, cf. annexe, p. 365.

nécessairement remettre en question leurs préconceptions ou explorer les implications plus profondes des événements. Cette approche utilitaire, bien qu'elle établisse des connexions entre le passé et le présent, peut limiter leur capacité à développer une compréhension critique et nuancée de l'histoire. Elle tend également à réduire les événements à des faits figés, sans prendre en compte leur dimension humaine.

Deuxièmement, les échanges entre les élèves montrent qu'ils possèdent certains éléments de la pensée historique, reconnaissant un lien entre certains faits du passé et leur impact sur le présent. Par exemple, l'apparition de l'écriture a été fréquemment citée comme un événement clé, illustrant comment un développement ancien qui continue d'influencer notre vie quotidienne. Cette reconnaissance du rôle de l'histoire dans le façonnement du monde moderne démontre leur capacité à voir l'importance des événements historiques dans une perspective à long terme.

Troisièmement, les discussions révèlent une prise de conscience naissante chez les élèves concernant la complexité de l'histoire. Bien que la majorité des réponses reflètent une perspective eurocentrique, certains élèves, comme l'élève B6, montrent une capacité à questionner cette vision et à reconnaître les contributions non européennes à des développements historiques importants. Cela laisse entrevoir que, malgré une compréhension initialement simplifiée, certains élèves sont en train de développer une conscience historique qui peut encore évoluer.

<p>Question 2</p>	<p>Classement de sujets historiques par ordre d'importance pour les élèves : d'abord en activité individuelle puis collective.</p> <p>Consigne : « Voici une liste de 10 évènements ou sujets historiques. D'abord, je vous demande de les classer individuellement sur un classement des sujets les plus importants, le numéro 1 étant le moins important et le numéro 10 étant le plus important. Ensuite, nous mettrons en commun vos classements des trois événements les plus marquant ».</p> <p>Les dix événements étaient les suivants : La colonisation/décolonisation, la Première Guerre mondiale, la Deuxième Guerre mondiale, la montée des totalitarismes, la construction européenne, l'immigration, l'histoire de la Belgique depuis 1830, la crise de 1929, l'industrialisation et les luttes sociales et la Révolution française.</p>
<p>Objectifs de recherche</p>	<p>L'objectif de cette activité est de voir s'il y a concordance avec la première question.</p>
<p>En quoi cette question est-elle pertinente ?</p>	<p>Cette question permet d'établir un lien avec les événements que les élèves ont mentionnés précédemment. Elle offre ainsi la possibilité de</p>

	comparer les réponses des deux questions afin de repérer les différences ou les similitudes.
--	--

Analyse des verbatims

Afin d'analyser les réponses des élèves et d'obtenir une vision d'ensemble, nous avons utilisé une échelle de Likert pour les classer leurs réponses. Chaque élève a classé les événements sur une échelle de 1 à 10 : 1 signifiant que l'événement était le moins important et 10 le plus important. La position de chaque événement dans le tableau personnel de l'élève a été inscrite dans un cadre global rassemblant les réponses de tous les élèves et concernant un seul fait historique. Cela nous a permis de déterminer quel degré d'importance a été accordé en moyenne à un fait historique. Les événements classés en moyenne entre 1 et 3 étaient considérés comme peu importants, ceux entre 4 et 7 comme moyennement importants, et ceux entre 8 et 10 comme très importants. Pour déterminer l'importance moyenne de chaque événement, nous avons estimé qu'un événement était très important si au moins 10 élèves l'ont placé dans leur top trois des événements les plus importants, et ainsi de suite pour les autres catégories.

Pour le groupe témoin, les événements perçus comme étant les plus importants sont : la colonisation/décolonisation, la Première Guerre mondiale, la Deuxième Guerre mondiale, et la montée des totalitarismes. Les événements moyennement importants sont : la construction européenne et l'immigration. Les événements perçus comme étant peu importants sont : l'histoire de la Belgique depuis 1830, la crise de 1929, et l'industrialisation et les luttes sociales. La Révolution française est classée entre très important et moyennement important.

Pour le groupe test, les événements perçus comme étant les plus importants sont : la colonisation/décolonisation, la Première Guerre mondiale, la Deuxième Guerre mondiale et la Révolution française. Les événements perçus comme étant peu importants sont : l'histoire de la Belgique depuis 1830, la crise de 1929, l'industrialisation et les luttes sociales, l'immigration, et la construction européenne. La montée des totalitarismes est classée entre très important et moyennement important.

De manière globale, pour les deux groupes, les événements cités dans la première question sont restés cohérents (certains n'ont pas été mentionné car ils ne faisaient pas partie du classement proposé aux élèves). Un événement notable qui a émergé est la colonisation et la décolonisation, fréquemment mentionné par les élèves et classé parmi

les faits historiques les plus importants. Les justifications des élèves révèlent deux aspects majeurs : l'impact émotionnel et la dimension de transformation mondiale.

Les deux guerres mondiales, par exemple, ont été principalement mentionnées pour leur aspect choquant et le nombre de morts qu'elles ont causé. La colonisation et la décolonisation, en revanche, ont été soulignées pour leur impact significatif sur le monde et leur rôle dans l'évolution de l'humanité.

Les discussions entre les élèves montrent une diversité de perspectives et de justifications. Par exemple, l'élève A3 mentionne la colonisation comme un événement qui a provoqué un changement d'état d'esprit :

Extrait 9³²⁴

- Élève A3** Nous on a mis la colonisation, la Révolution française et la montée des totalitarismes.
- Ani** Pourquoi ces trois-là ?
- Élève A3** Parce que la colonisation en fait ils ont changé leur état d'esprit et du coup...
- Élève A10** Ça a provoqué un gros changement. La Révolution française aussi parce que ça a fait passer d'une période à l'autre et la montée des totalitarismes ça a fait en sorte de provoquer les guerres mondiales.

L'élève A6 et l'élève A7 ont aussi souligné l'impact transformateur de la colonisation :

Extrait 10³²⁵

- Ani** On va commencer par ici. Est-ce que tu pourrais me dire les trois premiers que tu as mis ?
- Élève A7** La Deuxième Guerre mondiale, les montées des fascismes, des nazismes et le troisième la colonisation.
- Ani** Pourquoi est-ce que tu as mis c'est trois-là ?
- Élève A6** La Deuxième Guerre mondiale parce que c'est ...on a vu ce que l'Homme pouvait faire de lui-même. Et c'est un peu près la même chose pour le fascisme, nazisme et stalinisme. Puis la colonisation parce que c'est ce qui a créé tous les pays qui existent aujourd'hui.
- Ani** Ok et tu penses aussi la même chose ?
- Élève A7** Oui. Ça a touché l'économie mondiale et toutes ces choses.
- Élève A13** J'ai mis la même chose.

Ces extraits semblent indiquer que les élèves perçoivent la colonisation comme un événement ayant potentiellement transformé les mentalités et les structures mondiales. Ils semblent souvent associer ces événements à des impacts tangibles et à des

³²⁴ *Focus groups* en prétest, cf. annexe, p. 374.

³²⁵ *Focus groups* en prétest, cf. annexe, p. 382.

changements de grande envergure, suggérant qu'ils possèdent certaines clés de la pensée historique, comme la capacité de déterminer les causes et conséquences d'un événement historique et de percevoir le lien entre ces événements et notre monde actuel. Ces résultats laissent penser que les élèves identifient plus facilement les changements que la continuité³²⁶. Cependant, la colonisation pourrait leur permettre de mieux reconnaître la continuité entre le passé et le présent.

Ces explications fournies par les élèves sur l'importance de la colonisation peuvent être mis en perspective avec les conclusions d'une des études menées sous la direction de Lantheaume et Létourneau fondée sur une enquête internationale menée en 2011 et 2012 auprès de 6 600 élèves âgés de 11 à 19 ans en Belgique, en Espagne (Catalogne) et en Suisse (Genève). Dans cette enquête, les élèves doivent raconter l'histoire nationale. Les guerres en général semblent être considérées par les élèves comme ayant « un rôle d'accélérateur puisqu'elles nous ont forcés à nous développer, à avancer »³²⁷. Évidemment, les guerres et les colonisations sont deux événements historiques distincts mais il est intéressant de mettre en perspective les propos tenus par les élèves du groupe témoin avec les conclusions de cette étude.

Il semble que les élèves soient sensibles aux dimensions morales et émotionnelles des événements historiques, comme le suggère l'accent mis sur le génocide des Juifs et la barbarie des deux guerres mondiales.

Extrait 11³²⁸

- Ani** Ok ici je vais vous demander votre top 3, c'est lequel ?
- Élève B1** Le premier c'est la Première Guerre mondiale, puis la Deuxième Guerre mondiale et la guerre économique de 29.
- Ani** Pourquoi vous avez mis ces trois-là ?
- Élève B1** Parce que ce sont ces trois-là qui ont le plus impacté le monde, la plupart du monde.
- Ani** Ok. Tu as mis la même chose ?
- Élève B8** Non, j'ai mis la Révolution française, la Deuxième Guerre mondiale et le génocide des juifs, la colonisation et la décolonisation.
- Ani** Et pourquoi ces trois-là en particulier ?
- Élève B8** Parce que c'est plus marquant, qui ne sont pas humain... vous voyez ce que je veux dire ?

³²⁶ FALAIZE B., « Chapitre 2. Quelle conscience historique... », *op. cit.*, p. 50 ; DUQUETTE C., MONNEY N., DUFOUR A., PAGEAU L. et FONTAINE S., « Jusqu'où peuvent-ils aller ?... », *op. cit.*, p.82.

³²⁷ WUILLOT E., « La guerre : opérateur de l'histoire de France », in LANTHEAUME F. et LÉTOURNEAU J. (dir.), *Le récit du commun. L'histoire nationale racontée par les élèves*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 2016, p.89.

³²⁸ *Focus groups* en prétest, cf. annexe, p. 358.

- Ani** C'est ceux qui te viennent... fin qui te semble que dans le monde entier c'est ces trois événements là les plus importants ?
- Élève B8** C'est atroce quand même, ce qu'ils ont fait aux juifs, etc.
- Élève B1** [Chuchote] barbare
- Élève B8** Oui c'est inhumain.

La discussion entre l'élève B1 et l'élève B8 met en lumière l'aspect émotionnel et moral des événements historiques, en particulier l'inhumanité des actions durant la Deuxième Guerre mondiale. Les propos de ces élèves confirment les conclusions d'une des études de l'ouvrage collective de Lantheaume et Létourneau où les Juifs y étaient souvent présentés comme « les victimes passives d'une histoire qui s'abat sur eux »³²⁹.

La remarque de l'élève B8 est particulièrement significative car elle est la première à mettre en avant l'humanité des victimes, en plaçant des êtres humains derrière les événements historiques. Cette approche humanise les faits historiques et permet aux élèves de se connecter émotionnellement aux événements.

L'élève B6 souligne le rapport de causalité entre la Première et la Deuxième Guerre mondiale et la montée des totalitarismes, expliquant que la Première Guerre mondiale a conduit à la Seconde en raison de l'émergence des régimes totalitaires :

Extrait 12³³⁰

- Élève B6** La Première Guerre mondiale, la Deuxième Guerre mondiale et la montée des totalitarismes.
- Ani** Pourquoi ces trois-là ?
- Élève B6** Parce que la Première a ramené la Deuxième, la deuxième c'est à cause des totalitarismes.
- Ani** Ok mais pourquoi ça serait ceux-là qui seraient les plus important ?
- Élève B6** Parce que ça a fait un changement sur les autres pays.
- Ani** Et quels changements exactement ?
- Élève B6** Sur la manière de penser.

L'explication de l'élève B6 sur l'enchaînement des événements historiques montre une compréhension de la causalité historique et on retrouve également l'idée que l'histoire n'existe qu'à partir du moment où elle concerne une échelle géographique conséquence (pays, monde, etc.).

³²⁹ FALAIZE B. et DE COCK L., « Les acteurs de l'histoire : présences, absences et fonctions », in LANTHEAUME F. et LÉTOURNEAU J. (dir.), *Le récit du commun. L'histoire nationale racontée par les élèves*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 2016, p.62.

³³⁰ *Focus groups* en prétest, cf. annexe, p. 366.

Une discussion sur l'immigration qui a, par ailleurs, révélé une reconnaissance de l'importance de la diversité culturelle et des échanges interculturels. L'élève B6 et l'élève B7 mettent en avant les bénéfices de l'immigration, ce qui montre une prise de conscience des dynamiques sociales actuelles :

Extrait 13³³¹

Élève B7 J'ai mis la Première Guerre mondiale, la Deuxième Guerre mondiale et l'immigration.

Ani Pourquoi est-ce que tu as mis ces trois événements-là dans les plus importants.

Élève B7 Je sais pas moi. La Première Guerre mondiale c'est important, la deuxième aussi et l'immigration c'est important aussi parce que sinon il n'y aurait pas de mixité entre..je veux dire il y aurait...l'immigration si il n'y aurait pas d'immigration on ne saurait pas tous là. Par exemple, lui il est Kurde, lui il est Algérien, je veux dire on serait...fin vous m'avez compris quoi.

Ani Donc pour toi on ne serait pas tous ensemble et ... t'aurais pas rencontré tes potes...

Élève B7 Non même pas ça. Je sais pas c'est comme ça.

Au contraire, l'élève A5 décrit l'immigration d'une façon péjorative, ce qui est peut-être lié à des discours qu'elle a entendus dans d'autres sphères de socialisation :

Extrait 14³³²

Ani Tantôt vous avez dit que l'immigration c'était le moins important.

Élève B6 Qui a dit ça ?

Élève B4 C'est elle [En montrant l'élèves B5]

Élève B6 Ton père il est Tunisien ne l'oublie pas.

Élève B5 Dans le classement je l'ai mis dernier.

Ani Est-ce que tu pourrais expliquer pourquoi ?

Élève B5 Je sais pas parce qu'il y a des choses plus importante. Et le fait de migrer dans un autre pays ça fait de la surpopulation certes mais...

Élève B6 Moi je dis non parce que grâce à l'immigration il y a de nouvelles cultures. Parce qu'il y a des pays avec un mélange du côté occidentale et du côté arabe c'est beau à voir. Comme au Maroc il y a des mélanges occidentale et arabe c'est beau à voir.

L'immigration est le fait historique qui a été jugé le moins ou moyennement important dans les deux groupes classes. Or, les justifications des élèves viennent plutôt lui donner une place importante. Il est difficile de pouvoir apporter une analyse à la justification de l'élève B5. C'est comme si l'élève B5 minimise la portée de l'événement historique dont elle fait partie. Nous pouvons nous demander pourquoi l'élève A5 évoque l'immigration en termes de conséquences négatives.

³³¹ *Focus groups* en prétest, cf. annexe, p. 366.

³³² *Focus groups* en prétest, cf. annexe, p. 367.

En conclusion, il y a concordance entre les réponses et les justifications données à la question 1. Les réponses des élèves montrent qu'ils possèdent des éléments de la pensée historique mais qu'ils ont tendance à voir l'histoire à travers une perspective utilitaire et émotionnelle. Cette approche limite parfois leur capacité à questionner et à comprendre les implications plus profondes des événements historiques.

Question 3	Est-ce que vous connaissez d'autres événements historiques, des événements dont vous n'avez pas entendu parler à l'école ? Où se sont déroulés ces événements ? Où est-ce que vous en avez entendu parler ? Selon vous, pourquoi ne leur en parle-t-on pas à l'école ?
Objectifs de recherche	<ol style="list-style-type: none"> 1. Émergence d'un déjà là issu d'autres sources de socialisation. 2. Amorcer le questionnement sur des connaissances historiques relatives à leur pays familial. 3. Cette question avait aussi pour objectif d'évaluer l'intérêt des élèves pour l'histoire en général.
En quoi cette question est-elle pertinente ?	<p>Cette question permet de pousser la réflexion encore plus loin.</p> <p>De plus, elle permet d'approfondir plus finement l'intérêt des élèves pour l'histoire en général. Même s'il faut rappeler que l'intérêt des élèves pour le cours d'histoire et l'histoire en général ont déjà été relevé dans le questionnaire d'identification recueilli pour chaque élève.</p>

Analyse des verbatims

Lorsqu'on analyse les interactions entre les élèves des deux groupes, plusieurs différences significatives émergent concernant leurs connaissances historiques et leurs perceptions sur l'enseignement scolaire.

Le groupe témoin a donné les faits historiques suivants :

Tableau 12 Relevé des faits historiques mentionnés par les élèves du groupe témoin

Conflit israélo-palestinien	6
La guerre froide	6
La guerre du Vietnam	2
Guerre Ukraine/Russie	1
Les enfants séquestrés et forcés à travailler pour des marques (objets/vêtements/bijoux)	1
La guerre en Irak	1
Tchernobyl	1
La colonisation des pays d'Afrique par la Belgique	1
Hiroshima et Nagasaki	1
L'indépendance de l'Albanie	1
La fermeture de la frontière entre le Maroc et l'Algérie	1

L'empire Ottoman	1
La mort du président Kennedy	1
Le Royaume du Congo	1
Mansa Moussa	1
Le couronnement de Charlemagne	1
Invention de l'imprimerie	1
L'assassinat de Jules César	1
L'éruption du Vésuve	1
Le génocide caucasien	1

Tout d'abord, les événements mentionnés par les élèves sont largement centrés sur des conflits militaires et des événements politiques globaux tels que la guerre froide, le conflit israélo-palestinien, la colonisation, etc.

Certains événements cités correspondent à l'origine de l'élève. Par exemple, « la colonisation des pays d'Afrique » ou « La fermeture de la frontière entre le Maroc et l'Algérie » sont cités par deux élèves d'origine marocaine. « L'indépendance de l'Albanie » est mentionné par un élève d'origine albanaise. Alors que « Le Royaume du Congo » ou « Monsa Moussa » sont cités par un élève d'origine congolaise. Enfin, le « génocide caucasien » est mentionné par une élève d'origine tchéchène. Ces éléments mis en exergue sont assez révélateurs par rapport à l'étude menée par Dzifanu Tay et Mathieu Bouhon³³³ sur les représentations dont les jeunes Belges francophones sont porteurs quand il est question du passé de la société dans laquelle ils vivent. Pour la première question de ce *focus group*, aucun élève n'a mentionné d'événement ou de fait historique lié à ses origines. Cependant, lorsqu'on leur demande de citer un événement dont ils n'ont pas entendu parler à l'école, ils le font. Ce qui démontre que les appartenances et les identifications exercent une influence sur l'interprétation que les élèves construisent du passé.

Ensuite, les élèves du groupe témoin expriment plusieurs opinions sur pourquoi certains événements ne sont pas enseignés à l'école. Certains estiment que des événements concernant des pays plus petits comme l'indépendance de l'Albanie ne sont pas inclus car ils ne sont pas considérés comme assez importants. D'autres, comme l'élève A3, suggèrent que l'école évite d'aborder la colonisation des pays de l'Afrique par la

³³³ TAY D. et BOUHON M., « Une narration du passé « national »... », *op. cit.*

Belgique ou le conflit israélo-palestinien à cause de la responsabilité historique ou de l'inconfort qu'ils pourraient susciter.

Extrait 15³³⁴

- Élève A3** Moi j'ai mis la colonisation des pays d'Afrique par la Belgique et tout ça. Quand la Belgique et tout ça sont partis en Afrique pour récolter les matières premières.
- Ani** A ton avis pourquoi on n'en parle pas à l'école ?
- Élève A3** Parce que c'est eux *inaudible*
- Ani** Pourquoi ils ne voudraient pas en parler ?
- Élève A3** Parce que...
- Élève A10** Après tout le mal qu'ils ont fait
- Élève A3** Parce que ça se fait pas. Comme c'est eux qui l'ont fait... Ils ont été... L'Israël et la Palestine aussi, l'histoire ils aiment pas entrer dans les détails et tout ça. Ils aiment pas prendre part. Et c'est tout.

Il est aussi à souligner que les élèves du groupe témoin ont relevé plusieurs noms de personnages historiques (« Mansa Moussa », « La mort du président Kennedy », « L'assassinat de Jules César » ou « Le couronnement de Charlemagne »). Ce qui suggère que ces élèves considèrent ces personnages comme ayant une certaine importance dans l'histoire ou qu'ils « servent qu'une démonstration de connaissances »³³⁵. Les élèves du groupe témoin semble avoir une connaissance relativement large mais parfois superficielle des événements historiques.

Le groupe test a donné les faits historiques suivants :

Tableau 13 Relevé des faits historiques mentionnés par les élèves du groupe test

L'empire Ottoman	4
L'empire arabe	4
Le racisme	4
Histoire du Kurdistan	4
Le conflit israélo-palestinien	2
Les femmes du réconforts	1
Le génocide et la déportation des Tchétchènes	1
La colonisation du Caucase	1
La chasse aux sorcières	1
L'orientation sexuelle	1
Changement de sexe	1

³³⁴ *Focus groups* en prétest, cf. annexe, p. 375.

³³⁵ FALAIZE B. et DE COCK L., « Les acteurs de l'histoire : présences, absences et fonctions », in LANTHEAUME F. et LÉTOURNEAU J. (dir.), *Le récit du commun...*, op. cit. p.65.

Les sujets abordés par les élèves du groupe test révèlent une plus grande diversité, englobant des questions sociales contemporaines telles que le racisme, l'orientation sexuelle, etc. Ces thèmes ne sont donc pas des faits historiques. Il y a ainsi, une fois de plus, une confusion entre ce qui appartient à l'histoire et ce qui relève de l'actualité.

Tout comme le groupe témoin, les élèves du groupe test ont mentionné des événements historiques en rapport avec leur pays d'origine. Par exemple, « le génocide et la déportation des Tchétchènes » ou « la colonisation du Caucase » sont mentionnés par une élève d'origine tchétchène. Les événements comme « L'empire Ottoman », « L'empire arabe » sont mentionnés par des élèves d'origine arabe. Quant au « Kurdistan » il a été mentionné par plusieurs élèves, dont un élève d'origine kurde, les autres élèves s'intéressant plutôt à l'histoire de leur ami.

Dans le cadre de la comparaison entre les deux groupes, il est essentiel de souligner un premier point important : tous deux font référence à des événements historiques en lien avec leur origine. Cette référence au passé est un élément commun aux deux groupes, marquant l'importance de ces événements dans la construction de leur identité.

En outre, les deux groupes expriment des préoccupations actuelles, telles que le conflit israélo-palestinien, qui reste une question centrale dans les discussions sur l'actualité. Cependant, il convient de noter que le groupe test accorde une attention particulière aux questions sociales contemporaines, en les abordant de manière plus prononcée que l'autre groupe.

Cette différence met en lumière une tendance du groupe test à mêler les préoccupations passées et présentes, créant ainsi une forme de confusion entre ce qui relève de l'histoire et ce qui appartient à la réalité actuelle. Cela illustre une interpénétration entre la mémoire collective des événements historiques et les enjeux sociaux contemporains, rendant difficile la distinction claire entre le passé et le présent.

Question 4	Est-ce que vous savez qui décide des sujets abordés au cours d'histoire ?
Objectifs de recherche	Préparer à la question 6.
En quoi cette question est-elle pertinente ?	Cette question permettait de montrer aux élèves qui sont les personnes qui rédigent les programmes du cours d'histoire afin de les préparer à la question 7.

Analyse des verbatims

Il est difficile de tirer des éléments d'analyse pour cette question. Une grande partie des élèves ont indiqué que ce sont les autorités étatiques qui déterminent les programmes d'histoire. Dans chaque groupe les élèves ont mentionné l'« État », ou la Fédération Wallonie-Bruxelles (un élève la désigné par les mots suivants « l'enseignement en Wallonie-Bruxelles », les autres ont mentionné la « Fédération Wallonie-Bruxelles »), ou la ministre de l'enseignement (« la ministre de l'enseignement », « la femme on la voit à la télé », « la ministre de l'Éducation », « C'est pas la femme des enfants là, la ministre intérieure des enfants, un truc comme ça »), enfin deux élèves ont mentionné « l'école » et « les profs ».

L'animatrice a simplement fourni plus de détails pour clarifier auprès des élèves par qui et comment sont confectionnés les programmes disciplinaires.

Question 5	Mise en situation : Demain, on va écrire de nouveaux programmes d'histoire. Si vous pouviez faire partie du comité qui élabore ces programmes, que proposeriez-vous comme sujets ?
Objectifs de recherche	Aller plus loin dans les connaissances extrascolaires. Confrontation des propositions entre élèves d'origines belge et issus de l'immigration.
En quoi cette question est-elle pertinente ?	Cette question permet aux élèves de se questionner sur les sujets qu'ils connaissent en histoire et également sur ceux qu'ils aimeraient aborder au cours d'histoire. En les mettant dans la situation des décideurs de programmes scolaires, on permet aux élèves de questionner leurs intérêts pour l'histoire.

Analyse des verbatims

Pour analyser les réponses des élèves sur les sujets historiques qu'ils aimeraient voir ajoutés aux programmes scolaires, nous avons comparé les résultats des deux groupes. Vous trouverez ci-dessous deux tableaux récapitulatifs des historiques mentionnés par les élèves, ainsi que le nombre de fois où chaque événement a été cité, tant oralement qu'à l'écrit.

Tableau 14 : Relevé des faits historiques mentionnés par les élèves

Groupe témoin	
Conflit israélo-palestinien	4
Les génocides	2

Groupe test	
Conflit israélo-palestinien	2
Histoire du Maroc	1

Les conflits hors Europe	2
Génocide caucasien	1
Staline	1
Génocide au Congo	1
L'histoire de l'Afrique	1
L'histoire du continent américain	1
Les pays qui cherchent leur indépendance	1
La Guerre froide	1
Histoire de l'Asie	1
La Première et Deuxième guerre mondiale	1
Les guerres actuelles	1

Histoire de l'Algérie	1
Histoire du Kurdistan	1
Le racisme aux Etats-Unis	1

Dans les interactions observées entre les élèves, plusieurs thèmes et attitudes ressortent clairement en réponse à la question sur les sujets qu'ils souhaiteraient voir abordés dans les programmes d'histoire. Le groupe témoin, par exemple, a exprimé un intérêt marqué pour des sujets tels que le conflit israélo-palestinien, les génocides, les conflits hors Europe, et d'autres événements historiques significatifs comme l'histoire de l'Afrique. Quant au groupe test, les élèves ont plutôt exprimé l'envie de voir l'histoire de leur pays d'origine.

Un premier aspect notable est leur volonté de comprendre les événements contemporains, particulièrement le conflit israélo-palestinien, afin de se forger une opinion personnelle sur des questions d'actualité. Ils critiquent également l'orientation souvent eurocentrique des programmes d'histoire, demandant à ce que l'on traite davantage des événements mondiaux qui ont eu un impact significatif, y compris en dehors de l'Europe. Cela révèle un désir d'explorer une histoire plus globale et inclusive.

Les élèves des deux groupes ont exprimé l'envie de voir davantage les guerres, particulièrement celles d'actualité :

Extrait 16³³⁶

Élève A11 Moi j'ai mis parler des guerres actuelles en général. Les guerres qu'on entend parler à la télé mais pas à l'école.

[...]

Élève A9 Moi j'ai mis la guerre entre Israël et la Palestine.

Élève A3 Moi j'ai mis la Première Guerre mondiale et la Deuxième Guerre mondiale. En vrai, moi je n'aurai pas trop changé je pense. Non juste j'aurai rajouté deux trois

³³⁶ Focus groups en prétest, cf. annexe, p. 376.

- choses. J'aurai rajouté la colonisation des pays d'Afrique et l'Israël et la Palestine raconté un peu l'histoire pour que chacun se fasse son propre avis.
- Élève A10** Moi j'aurai fait en fonction du temps actuel. Un programme de ce qui se passe plutôt actuellement et pas parlé trop de l'ancien temps qui a pas eu trop de répercussion sur l'histoire.
- [...]
- Élève A2** Bah moi les guerres qu'ils en parlent pas. Genre les guerres en dehors de l'Europe et tout. Ils parlent juste de ce qu'ils se passent en Europe et tout.
- Élève A13** J'ai mis les génocides en général et les conflits hors Europe. Parce qu'il y a des minis conflits qui durent depuis des années et on n'est pas au courant. Je suis au courant parce que j'ai fait des recherches.
- Ani** Pourquoi ça serait important d'être au courant de ces conflits ?
- Élève A13** Parce que ça peut peut-être être l'un de nos pays. Fin nos origines quoi et du coup c'est important de savoir.

L'insistance des élèves sur leur envie de voir les guerres peut être mise en parallèle avec une des conclusions de l'étude présente dans l'ouvrage collectif de Lantheaume et Létourneau, qui suggère que « c'est possiblement pour comprendre le présent, peut-être l'avenir, que les jeunes méditent sur la guerre »³³⁷. Dans cette étude, l'auteur montre que les élèves réfléchissent au sens de la guerre et à sa répétition.

Les élèves du groupe témoin expriment surtout leur souhait de voir les guerres « qu'ils n'en parlent pas », en référence au conflit israélo-palestinien et à d'autres événements actuels, évoqués dans les différents tableaux que nous avons confectionnés. Cette observation indique que leur intérêt pour les guerres est motivé par une volonté de comprendre les dynamiques actuelles.

Ainsi, le fait que les élèves mentionnent un grand intérêt pour parler des « guerres » peut être interprété comme une tentative de saisir les complexités du présent à travers l'étude des conflits passés. En discutant des guerres, ils cherchent à établir des parallèles entre les événements historiques et les situations contemporaines, ce qui pourrait les aider à mieux comprendre les enjeux actuels et à envisager des perspectives pour l'avenir. Cette démarche reflète un besoin de contextualisation et de réflexion critique sur les conflits, permettant aux élèves de développer une compréhension plus profonde des causes et des conséquences des guerres, ainsi que de leurs implications pour le monde moderne.

³³⁷ WUILLOT E., « La guerre : opérateur de l'histoire de France », *op. cit.*, p.87.

Nous aimerions nous arrêter quelques instants sur la remarque de l'élève A10 :

Extrait 17³³⁸

Élève A10 Moi j'aurais fait en fonction du temps actuel. Un programme de ce qui se passe plutôt actuellement et pas parlé trop de l'ancien temps qui n'a pas eu trop de répercussion sur l'histoire.

Comme nous l'avons déjà mis en évidence, il y a une confusion chez ces élèves de ce qui relèvent de l'histoire et de l'actualité. Le fait que cet élève affirme que « l'ancien temps n'a pas eu de répercussion sur l'histoire » peut être qualifié d'anachronisme ou de manque de conscience historique. Cela reflète une perception erronée où l'élève ne reconnaît pas le lien entre le passé et les événements historiques ultérieurs, et méconnaît l'impact continu du passé sur le présent et le futur.

En outre, plusieurs élèves ont souligné l'importance de lier l'histoire aux réalités contemporaines et à leur propre existence, en insistant sur l'actualité des sujets comme un moyen de mieux comprendre le monde dans lequel ils vivent. Par exemple, certains ont mentionné que discuter des génocides actuels ou des conflits récents en Syrie et en Irak permettrait une meilleure compréhension des défis mondiaux contemporains :

Extrait 18³³⁹

Élève B8 Le racisme en Amérique je pense, par rapport aux noirs, ça aussi on n'en parle pas. Il y a... il y a plusieurs guerres par exemple en Syrie, en Irak des pays comme ça on n'en parle pas aussi. On parle juste de ce qui date d'il y a 50 ans ou 100 ans mais les trucs récents on n'en parle pas. Alors que c'est ça qu'on...

Élève B1 Ça serait bien de mettre plus d'actualité. Comme ça on a des exemples concrets vous voyez ? Parce que ce qui s'est passé avant on s'en fout un peu. C'est pas méchant mais ça date, c'est déjà passé. Alors que quand c'est récent que c'est du concret on a des exemples directs.

Nous avons voulu creuser un peu plus loin cette volonté des élèves de voir l'actualité au cours d'histoire :

Extrait 19³⁴⁰

Ani Et en quoi...qu'est-ce qui vous aiderait à savoir un peu plus l'actualité maintenant ? Pourquoi...je veux dire qu'est-ce que ça vous apporterait dans votre vie de tous les jours ?

Élève B8 Bah de vivre les choses directement et de pouvoir en parler. Genre dire moi ouais j'ai vécu...je connaissais ça en ce temps-là. Vous voyez ? Par exemple, il y a quelque chose qui se passe maintenant bah c'est d'actualité, on en parle etc et si

³³⁸ *Focus groups* en prétest, cf. annexe, p. 376.

³³⁹ *Focus groups* en prétest, cf. annexe, p. 360-361.

³⁴⁰ *Focus groups* en prétest, cf. annexe, p. 361.

jamais plus tard je pourrai en parler à quelqu'un d'autre ou même en parler entre nous.

Ani Ouais t'aurais beaucoup plus les clés du sujet et tu pourrais vraiment en parler. Et que si maintenant, je te demande de parler du conflit israélo-palestinien tu connais pas forcément.

Élève B8 Bah ça c'est dans l'actualité. Du coup ça va ça m'intéresse alors que quand c'est ancien c'est moins intéressant.

L'élève B8 illustre clairement cette approche utilitaire de l'enseignement de l'histoire pour comprendre le présent. Deux aspects ressortent dans ses justifications. Le premier est son besoin de comprendre le conflit israélo-palestinien comme clé pour saisir le présent, tout en le reliant aussi aux perspectives futures. Le deuxième élément à souligner est son désir de pouvoir en parler à quelqu'un d'autre (sous-entendu hors du cadre scolaire) et à l'école (dans le cadre scolaire). Le fait qu'elle ait choisi le terme « en parler » suggère néanmoins le besoin de disposer des outils de la pensée historique. L'élève B8 n'a pas évoqué le fait de pouvoir « expliquer » ou de « comprendre » mais bien de pouvoir en discuter avec d'autres personnes. Et pour cela, la pensée historique apparaît comme indispensable.

A nouveau dans le groupe test, il y a eu une discussion sur les thèmes que les élèves aimeraient aborder en classe :

Extrait 20³⁴¹

Élève B5 Des sujets plus importants et plus d'actualité parce que la découverte de l'écriture c'est bon.

Élève B6 Il faut parler de la réalité de ce qui se passe.

Élève B5 Ouais de ce qui se passe maintenant.

Élève B6 Oui parce que souvent chez les Arabes, ça je suis sûr, on ne peut pas parler, on peut pas se lever et dire ce qu'on veut. Ce qu'on a dans la tête on ne le dit sinon le lendemain ne t'es pas chez toi c'est sûr. C'est sûr t'es pas chez toi.

Élève B4 Moi je pense des sujets plus actuels.

Élève B5 Pour nous mettre dans l'actualité.

Ani Vous voudriez quels sujets actuels ?

Élève B5 Ce qui se passe maintenant il se passe plein de trucs et on n'en parle même pas. Par exemple ce qui s'est passé à Bruxelles, en Russie, en Ukraine, ce qu'il se passe en Israël, en Palestine fin tout vous voyez.

Tout comme les remarques des élèves cités plus haut, l'accent est posé sur l'actualité. L'élève B6 exprime ce besoin d'en parler car il n'est pas possible pour lui de le faire dans sa famille. Ils reconnaissent donc le rôle du cours d'histoire dans leur

³⁴¹ *Focus groups* en prétest, cf. annexe, p. 368.

apprentissage. Néanmoins, les élèves apportent une nuance sur pourquoi ces sujets d'actualité ne sont pas abordés au cours d'histoire :

Extrait 21³⁴²

- Élève B4** C'est des sujets de religion
- Élève B5** Non pas forcément.
- Élève B4** C'est sensible.
- Élève B5** C'est de la géopolitique.
- Ani** Pourquoi c'est sensible ?
- Élève B4** N'importe qui peut faire dériver la discussion. Par exemple si je dis un mot et que ce mot ne lui convient pas. Parce que c'est pas sa religion, il peut mal le prendre et la discussion va mal finir.
- Élève B5** Alors que la chute de Rome et tout personne n'est rattaché à ça. Ça n'a pas eu d'impact sur nous.

Les élèves expriment ici qu'ils ne perçoivent pas la continuité entre le passé et le présent. D'autres explications sont apportées par les élèves :

Extrait 22³⁴³

- Ani** Vous vous ne sentez pas concerné par ces sujets.
- Élève B6** Autant si on parle de ça on peut parler de quoi ça nous rapporte. Mais pas qui a dominé qui, qu'est-ce qu'il a fait, qu'est-ce qu'il a dit etc ça on s'en fait.
- Élève B5** Et même tout le monde n'est pas au courant de ce qu'il se passe. Tout n'est pas d'actualité et ça serait bien de parler de ça.
- Ani** Pour vous les faits historiques et faits actuels c'est la même chose ?
- Élève B5** Non du tout.
- Ani** Mais alors pourquoi en cours d'histoire on parlerait de l'actualité ?
- Élève B5** Bah pour mettre tout le monde au courant sur ce qui se passe, parce que c'est marquant les génocides et tout ça.
- Élève B6** Souvent un prof d'histoire il sait expliquer. [...]
- Ani** Donc on devrait au cours d'histoire parler d'actualité.
- Élève B6** Pas seulement d'actualité mais on peut parler de faits historiques mais parler de ce que ça rapporte.
- Élève B5** Ou alors parler des faits d'actualité mais d'où ça a commencé.
- Ani** Des origines ?
- Élève B5** Une guerre ça commence pas comme ça. Il y a toujours un début et pourquoi elle a été créée.
- Élève B6** Il ne faut pas venir me dire, parler de l'Empire romain, qu'est-ce qu'a fait Albert..ça je m'en fous. Il faut me dire ce que ça a rapporté. Les changements que ça a rapporté au monde quand il a conquis toute l'Europe par exemple il faut me dire ce que ça a changé.

³⁴² *Focus groups* en prétest, cf. annexe, p. 369.

³⁴³ *Focus groups* en prétest, cf. annexe, p. 369.

L'élève B6 illustre bien la perception que l'enseignant d'histoire est considéré comme détenteur de la vérité. Ce qui rejoint ce que nous exposons dans l'introduction avec l'étude de Duquette qui s'est intéressée aux travaux de Ruth Sandwell, Keith C. Barton et James V. Wertsch, qui suggèrent que les élèves associent à leur cours d'histoire le rôle de véhicule de la vérité³⁴⁴. Ils montrent ainsi que l'enseignant est perçu comme une source de cette vérité.

De son côté, l'élève B5 manifeste un désir de comprendre les causes d'un événement historique, ce qui indique une présence de la pensée historienne. Par ailleurs, l'élève B6 semble également suivre le « chemin causal »³⁴⁵ décrit par Falaize dans son étude, une approche souvent adoptée par les élèves pour présenter l'histoire.

Certaines justifications montrent également la conscience de la dimension eurocentrique du cours d'histoire. Par exemple, un élève nous communique l'envie de voir l'histoire du génocide au Congo nous lui avons adressé la remarque suivante :

Extrait 23³⁴⁶

- Élève A4** Le génocide au Congo.
Ani Je pense que vous allez en parler.
Élève A4 Oui mais ça c'est par rapport à l'histoire belge-Congo.
Ani Tu aimerais parler de l'histoire du Congo ?
Élève A4 Oui.

Une autre dimension intéressante des interactions est la prise de conscience des élèves sur ce qui constitue un sujet pertinent en histoire. Un débat animé a émergé autour de l'inclusion de l'histoire du Caucase, certains estimant que cela ne concerne pas suffisamment de personnes ou de pays pour justifier une place dans le curriculum, tandis que d'autres ont défendu l'importance de reconnaître les histoires régionales moins médiatisées mais tout aussi significatives.

Extrait 24³⁴⁷

- Ani** J'ai entendu qu'il y avait eu un petit débat entre vous les filles. T'as dit que tu voulais pas qu'on mette l'histoire du Caucase.
Élève A18 Oui parce que ça touche pas tout le monde.
Élève A19 Bah ça touche plusieurs pays.
Élève A5 C'est quoi Caucase ?

³⁴⁴ DUQUETTE C., « Les difficultés entourant l'apprentissage de la pensée historique... », *op. cit.*, p. 147-148.

³⁴⁵ FALAIZE B., « Chapitre 2. Quelle conscience historique... », *op. cit.*, p. 50.

³⁴⁶ *Focus groups* en prétest, cf. annexe, p. 383.

³⁴⁷ *Focus groups* en prétest, cf. annexe, p. 384.

- Élève A19** Par exemple quand on parle du Congo ça touche le Congo et la Belgique, ça touche pas tout le monde. C'est quelque chose d'important, moi je dis qu'il faut en parler.
- Élève A18** C'est une région. Moi je veux qu'on parle des génocides en général.
- Ani** Tu aimerais qu'on parle des génocides en général en classe, pourquoi ça serait important d'en parler ?
- Élève A19** Parce qu'on en parle nulle part. Genre il y a beaucoup de génocides et il y a beaucoup de gens qui ne le savent pas.

Les élèves semblent souvent ramener les événements historiques au temps présent et rencontrent des difficultés pour voir comment les faits actuels s'inscrivent dans la continuité du passé. Ils tendent à faire une distinction marquée entre le passé, qui semble les intéresser peu, et le présent, qu'ils estiment insuffisamment abordé en cours d'histoire. Bien qu'ils manifestent un vif intérêt pour comprendre le présent, il apparaît qu'ils ne considèrent pas cela comme pertinent pour l'étude historique.

Cette tendance pourrait s'expliquer par des travaux récents sur le « présentisme », qui soulignent que la pensée de l'humain est initialement influencée par le phénomène du « présentisme », c'est-à-dire qu'« au repos », le cerveau de l'humain regarde et pense le passé en fonction du présent³⁴⁸. Les élèves semblent avoir du mal à saisir le principe de continuité historique, leur conscience historique apparaissant comme divisée entre un passé jugé peu pertinent et un présent auquel ils accordent une grande importance.

En résumé, les interactions entre les élèves suggèrent une demande croissante pour une approche historique plus diversifiée, contemporaine et globale. Ils cherchent à enrichir leurs connaissances en explorant des événements et des régions souvent négligés dans les programmes traditionnels, tout en soulignant l'importance de relier l'histoire aux enjeux actuels pour une compréhension plus approfondie et pertinente du passé et du présent.

Question 6	Retour au classement des sujets historiques : quel est le point commun entre tous ces sujets historiques ? On voit que tous les sujets abordés à l'école se déroulent plutôt en Europe : ils ne se passent rien ailleurs ? Seriez-vous intéressés par savoir ce qu'il se passe ailleurs ?
Objectifs de recherche	Poursuivre l'émergence de connaissances historiques non acquises en contexte scolaire. Pouvoir déterminer si les élèves ont conscience du caractère eurocentré du cours d'histoire.
En quoi cette question est-elle pertinente ?	Cette question permet aux élèves d'avoir une vision d'ensemble sur les sujets qui sont évoqués au cours d'histoire.

³⁴⁸ PIRARD G., « La temporalité historique... », *op. cit.*, p.70.

Analyse des verbatims

L'analyse des interactions entre les élèves du groupe témoin et du groupe test révèle des perceptions divergentes et complexes concernant l'eurocentrisme dans l'enseignement de l'histoire. Cette analyse se concentre sur la façon dont les élèves expriment leur compréhension de l'histoire et leur perception des biais eurocentriques dans les programmes scolaires.

Les élèves du groupe test ont identifié un motif récurrent dans leurs réponses : la plupart des événements historiques qu'ils ont mentionnés se déroulent en Europe ou impliquent des acteurs européens. Ils ont associé la colonisation principalement à l'Europe. Ce constat souligne une tendance à percevoir l'histoire à travers un prisme eurocentré, où l'Europe est perçue comme le principal protagoniste ou centre des événements historiques significatifs :

Extrait 25³⁴⁹

- Ani** Est-ce que vous pouvez me dire le point commun entre tous ces événements historiques ?
- Élève B6** Ça marque un grand nombre de personnes.
- Élève B5** Ça a touché l'humanité.
- Ani** Ca se passe où ?
- Élève B6** En Europe
- Élève B5** Pas que ça se passe dans le monde. La colonisation c'est dans tous les pays, c'est partout.
- Élève B4** Principalement en Europe.
- Élève B5** La Première Guerre mondiale et la Deuxième Guerre mondiale c'est dans plusieurs pays.
- Élève B4** Principalement c'est des pays d'Europe qui sont partis coloniser.
- Élève B5** Oui les pays d'Afrique mais il y a aussi la décolonisation.
- Élève B4** Ils ont seulement décidé de bouger parce qu'il y avait la guerre chez eux.
- Élève B5** Ca a touché plusieurs pays.
- Élève B6** Oui mais c'est l'Europe qui a décidé. C'est l'Europe qui décide puis les autres qui suivent.

Ces interactions révèlent une prise de conscience nuancée de l'eurocentrisme, bien que les élèves aient d'abord eu besoin d'être guidés pour reconnaître cette tendance. Si certains ont rapidement souligné que la plupart des événements se déroulaient en Europe, d'autres, comme l'élève B5, ont immédiatement contredit cette idée en soulignant que des événements tels que la colonisation avait des ramifications mondiales et ne devraient pas être limités à une perspective européenne.

³⁴⁹ *Focus groups* en prétest, cf. annexe, p. 369.

Une autre dimension importante réside dans l'intérêt des élèves du groupe témoin pour une histoire plus inclusive, mondiale et contemporaine. Ils ont exprimé un désir d'explorer des sujets en dehors de l'Europe, soulignant que ces histoires sont tout aussi pertinentes et impactantes pour leur compréhension du monde moderne. Par exemple, des élèves du groupe témoin ont manifesté un intérêt spécifique pour l'histoire des génocides, notant que les souffrances en dehors de l'Europe sont souvent négligées malgré leur étendue et leur impact significatif.

Extrait 26³⁵⁰

Élève A18 Je trouve qu'en dehors de l'Europe, plus de gens ont souffert. Beaucoup de gens ont souffert en Europe mais plus en dehors.

Une critique notable émerge parmi les élèves du groupe témoin concernant ce qu'ils perçoivent comme une redondance et un manque de pertinence dans les programmes d'histoire actuels. Ils ont exprimé leur frustration à l'égard de la focalisation répétée sur les mêmes événements historiques européens, comme la Première et la Deuxième Guerre mondiale, qu'ils jugent moins pertinents pour leur compréhension du présent. Cette critique est illustrée par l'élève A11 :

Extrait 27³⁵¹

Élève A11 Oui des sujets qu'on s'en fout. C'est bon la Première Guerre mondiale c'est passé on l'a appris une fois c'est bon on n'a pas besoin de l'apprendre toutes les années. On peut changer un peu.

Enfin, les élèves du groupe test ont également soulevé des questions d'identité et de fierté nationale, notamment à travers la demande de l'élève B12 de discuter de l'histoire de l'Algérie. Cette demande pourrait refléter un besoin d'inclure les histoires des minorités et des pays souvent marginalisés dans les récits historiques éducatifs. Cela souligne l'importance pour les élèves de voir leur propre histoire et celle de leurs communautés représentées de manière équitable dans le programme d'études.

Extrait 28³⁵²

Ani Est-ce que ça vous intéresserait qu'on parle d'autres choses, d'autres pays, d'autres cultures plutôt que tout le temps de l'Europe ?

Élève B5 Bah découvrir d'autres choses oui bien sûr.

³⁵⁰ *Focus groups* en prétest, cf. annexe, p. 384.

³⁵¹ *Focus groups* en prétest, cf. annexe, p. 376.

³⁵² *Focus groups* en prétest, cf. annexe, p. 370.

[Silence]

Ani Toi aussi tu voudrais qu'on parle de quel pays ?

Élève B7 Du Maroc.

Élève B4 Un peu des pays oubliés.

Élève B12 L'Algérie.

Élève B6 Trop de fierté.

Élève B4 Non mais des pays oubliés par exemple le Kurdistan c'est un pays oublié. Il y a quoi d'autres comme pays oublié ?

Ani Toi aussi tu aimerais parler d'autres pays ?

Élève B12 Oui, l'Algérie.

Élève B6 Trop de fierté madame, c'est pas possible.

/.../ **Élève B12** La colonisation...

/.../ **Élève B12** C'est pas possible d'avoir autant de fierté. Il porte toujours le maillot de l'Algérie.

/.../ **Élève B12** La colonisation en Algérie.

/.../ **Élève B4** Oui c'est bon on a compris.

/.../ **Élève B12** Non je veux parler de ça.

/.../ **Élève B12** : Non il abuse madame.

Ani Non, c'est son avis.

Élève B12 J'ai envie de parler de mon pays.

En conclusion, les interactions entre les élèves révèlent une prise de conscience croissante de l'eurocentrisme dans l'enseignement de l'histoire, bien que celle-ci varie d'un élève à l'autre. Les deux groupes montrent une volonté plus marquée d'explorer une histoire mondiale et contemporaine, tout en critiquant la redondance et le manque de diversité dans les sujets enseignés. Leur engagement à inclure les voix et les histoires des pays extra-européens indique un désir de transformer les programmes d'histoire pour mieux refléter la diversité et la complexité du monde moderne.

Question 7	Il y a des élèves qui sont nés ailleurs qu'en Belgique ou leurs parents ou leurs grands-parents : « Est-ce que vous connaissez l'histoire des pays dont vous venez, dont vient votre famille ? » Est-ce que vous pourriez nous citer au moins un événement lié à l'histoire de votre pays d'origine ou du pays d'origine de vos parents ? Est-ce que vous suivez l'actualité de ces pays ? Si oui, comment ? La télévision à la maison, des médias sur internet, lesquels ?
Objectifs de recherche	Poursuivre l'émergence de connaissances historiques issues d'autres lieux de socialisation
En quoi cette question est-elle pertinente ?	Cette question est pertinente car elle permet de comprendre les enjeux identitaires qui entourent les élèves. En leur demandant de parler de l'histoire de leur pays d'origine, nous pourrions mieux analyser la présence de ces enjeux.

Analyse des verbatims

La majorité des élèves issus de l'immigration s'intéressent à l'histoire de leur pays d'origine, même s'ils n'en connaissent pas tous les détails ou événements majeurs. Leur curiosité est nourrie par divers moyens tels que les réseaux sociaux, leur famille, les documentaires, les films, les vidéos sur internet, ainsi que les recherches personnelles. Par exemple, l'élève A3 mentionne qu'il allait à l'école arabe quand il était enfant, ce qui a contribué à son apprentissage. D'autres sources d'information incluent la télévision et les médias d'information en ligne. Il est à noter qu'une grande partie des élèves indiquent que leur famille est leur première source d'information, qu'ils complètent ensuite par d'autres sources d'information. Ci-dessous vous trouverez deux tableaux qui indiquent, par groupe, les moyens par lesquels les élèves se sont informés sur l'histoire de leur pays :

Tableau 15 : Moyens par lesquels les élèves s'informent sur l'histoire de leur pays

Groupe témoin		
Internet (réseaux sociaux, recherches, etc.)	6	
Famille	5	
École	5	
Télévision	5	

Groupe test		
Internet (réseaux sociaux, recherches, etc.)	10	
Famille	6	
École	1	
Télévision	1	

Ces résultats remettent en question ceux d'un ouvrage collectif de Lantheaume et Létourneau. Une des études basées sur leurs réponses a montré qu'Internet était considéré comme une ressource limitée pour l'acquisition de connaissances historiques, tandis que le livre apparaissait comme le vecteur privilégié³⁵³. Cependant, il est visible que dans les deux classes de notre étude, les élèves privilégient les recherches sur Internet. Néanmoins, une différence notable apparaît : le groupe test accorde plus d'importance à Internet et aux récits familiaux, tandis que le groupe témoin montre une plus grande diversité dans les moyens utilisés pour s'informer sur l'histoire de leur pays d'origine.

Ensuite, on observe une différence marquée dans l'intérêt et la connaissance de l'histoire parmi les élèves. Par exemple, les élèves A11, A5 et A1 semblent ne pas avoir de connaissances approfondies sur les événements historiques de leur pays d'origine et ne manifestent pas un intérêt particulier pour ces sujets. Pour eux, l'histoire de leur pays

³⁵³ CHAMBARLHAC V., « D'où viennent les savoirs des élèves ? », in LANTHEAUME F. et LÉTOURNEAU J. (dir.), *Le récit du commun. L'histoire nationale racontée par les élèves*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 2016, p.43.

d'origine ne semble pas être une priorité, bien qu'ils puissent exprimer une certaine curiosité à ce sujet.

En revanche, ceux qui ont une connaissance de l'histoire de leur pays d'origine ont pu citer des événements spécifiques. Par exemple :

Élève **A18** a mentionné le génocide dans le Caucase.

Élève **A7** a évoqué la colonisation et le Royaume du Congo avant cette période.

Élève **A9** et l'élève **B11** ont parlé de la Marche verte.

Élève **A8** a cité l'indépendance de l'Albanie et l'occupation par l'Empire Ottoman.

Élève **A2** a mentionné la guerre entre les Kurdes et les Turcs, ainsi que le rôle d'Erdogan.

Élève **B5** a évoqué l'indépendance de la Tunisie.

Élève **B12** a cité l'indépendance de l'Algérie.

Élève **B6** a mentionné le règne du roi Hassan II du Maroc.

Élève **B7** a évoqué les batailles du Rif au Maroc contre les Espagnols.

Élève **B1** a raconté la déportation des Tchétchènes, un événement que sa grand-mère a vécu.

La connaissance historique des élèves semble souvent influencée par les récits familiaux. Ces histoires transmises au sein de la famille constituent généralement la base de leurs connaissances initiales. À partir de ces récits, les élèves se tournent ensuite vers Internet pour approfondir leurs connaissances. Ainsi, le récit familial semble jouer un rôle central en éveillant leur intérêt pour l'histoire de leur pays d'origine et en motivant leur exploration personnelle en ligne.

En somme, plusieurs élèves d'origine marocaine (élèves A9, B6, B7, B9 et B11) ont pu nous restituer quelques faits historiques sur le Maroc et semblent s'intéresser à l'histoire de leur pays. Cette information sera utile pour observer comment cet intérêt s'exprimera durant la séquence expérimentale.

En conclusion, bien que l'information sur l'histoire des pays d'origine ne soit pas uniforme parmi tous les élèves issus de l'immigration, ceux qui manifestent un intérêt actif (11 élèves sur 31) semblent avoir accès à une gamme variée de sources d'information. Leur compréhension semble souvent enrichie par des récits familiaux, ce qui pourrait approfondir leur perspective historique et leur compréhension culturelle.

Question 8

Il y a des élèves dont les parents ou les grands-parents sont nés ailleurs qu'en Belgique : Est-ce que vous savez comment vos parents ou grands-parents sont venus en Belgique ? Est-ce qu'ils vous ont expliqué les raisons de leur départ ? Vous ont-ils parlé de leur vie une fois arrivé en Belgique ?

Objectifs de recherche	Émergence de connaissances historiques sur l'immigration
En quoi cette question est-elle pertinente ?	Cette question permet de pousser la réflexion un peu plus loin.

Analyse des verbatims

Les interactions recueillies lors de l'entretien avec les élèves révèlent une diversité de parcours migratoires et des expériences variées quant à l'intégration en Belgique. Ces témoignages permettent de mettre en lumière plusieurs aspects essentiels : les raisons de la migration, les défis rencontrés à l'arrivée, ainsi que les perspectives sur l'intégration dans la société belge.

La majorité des élèves dont les parents ou grands-parents ont immigré en Belgique mentionnent des raisons économiques comme principal moteur de leur migration. L'élève A8, l'élève A3, l'élève A2, et l'élève A1 ont tous souligné que leur famille a déménagé pour des opportunités économiques meilleures. Par exemple, l'élève A1 relate que son père a d'abord trouvé du travail en Belgique avant de faire venir sa famille.

D'autres récits, comme ceux de l'élève B9 et l'élève B11, indiquent des raisons spécifiques liées aux conditions de vie difficiles dans leurs pays d'origine. L'élève B9 explique que son père a quitté le Maroc en raison de difficultés économiques et de la différence de niveau de vie par rapport à la Belgique, où il a ensuite vécu. L'élève B11 mentionne que son père est venu en Belgique pour ouvrir un club de karaté, tandis que sa mère est venue initialement pour des vacances mais a finalement décidé de s'y installer, soulignant ainsi la diversité des motifs personnels derrière la migration.

Les élèves ont également partagé les défis rencontrés par leur famille une fois arrivées en Belgique. L'élève A2 explique les complexités liées à l'obtention des papiers et à la recherche d'un logement, notant que ces démarches peuvent prendre plusieurs années et sont souvent décourageantes. L'élève A1 renchérit en soulignant les difficultés pour les étrangers à trouver un toit, une situation souvent exacerbée par la discrimination.

L'élève A9, l'élève A8, et l'élève A3 mentionnent les défis linguistiques comme un obstacle majeur à l'intégration. Le manque de maîtrise de la langue locale rend difficile

l'accès au marché du travail et la communication avec les autres résidents, ce qui affecte négativement le processus d'intégration sociale.

En conclusion, les échanges avec les élèves montrent qu'ils attachent une grande importance à leur passé familial. La plupart des élèves ont pu nous exposer les grandes étapes du parcours de leur famille. Cette capacité à retracer l'histoire familiale illustre non seulement leur intérêt pour leurs origines, mais aussi la manière dont ce passé influence leur identité et leur vision du monde.

Question 9	Mon enquête a pour but de savoir si cela aurait du sens de parler de l'histoire d'autres pays, d'autres continents puisque, dans les classes aujourd'hui, il y a de plus en plus d'élèves qui viennent d'autres pays, d'autres continents : qu'en pensez-vous ?
Objectifs de recherche	Obtenir l'avis des élèves et leurs pensées sur notre étude.
En quoi cette question est-elle pertinente ?	Cette question expose le but de notre recherche dans les deux classes. Elle permet d'être transparente avec les élèves et de recueillir leur avis sur une telle recherche.

Analyse des verbatims

Les réponses des élèves mettent en lumière plusieurs points clés qui soulignent la nécessité et les avantages potentiels d'élargir le curriculum scolaire pour inclure des perspectives historiques mondiales. Voici les principales conclusions tirées des réponses des élèves.

Tout d'abord, il semble que de nombreux élèves issus des deux groupes expriment un vif intérêt pour l'intégration de l'histoire d'autres cultures, suggérant qu'actuellement, la matière enseignée est souvent perçue comme trop centrée sur l'Europe et l'Amérique. Par exemple, les élèves B2 et B3 soulignent l'importance d'étudier l'histoire des autres pays afin de mieux comprendre les origines diverses des personnes qui les entourent.

Extrait 29³⁵⁴

- Élève B2** Oui parce que dans les autres pays il y a beaucoup d'histoires aussi. Souvent quelqu'un pense que seulement l'Europe et l'Amérique ont une histoire mais c'est pas vrai.
- Élève B3** Il faut connaître les autres pays parce que comme ça si il y a une personne qui vient d'un autre pays comme ça tu peux aussi connaître son histoire.

³⁵⁴ Focus groups en prétest, cf. annexe, p. 364.

Cet intérêt semble indiquer une prise de conscience de la diversité culturelle au sein de leur environnement scolaire et un souhait d'approfondir leur compréhension de l'autre. Une autre élève, à l'instar de l'élève B2, évoque que certains élèves ne sont pas familiers avec l'histoire de leur propre pays ou d'autres pays.

Extrait 30³⁵⁵

Élève B9 Je trouve que ça serait bien parce qu'il y en qui sont d'origine d'autres pays et ils connaissent pas l'histoire de leur pays. Et aussi ça nous donnera plus de culture par rapport aux autres pays parce que là on connaît que ceux de l'Europe. Et voilà. Et aussi que les pays d'Europe maintenant ils vivent plus...comment dire...ils vivent plus de choses comme les autres pays d'Europe. Par exemple les pays arabes à l'heure actuelle ils vivent des choses. Alors que les pays d'Europe non. Fin pas tous mais voilà.

Ani Tu veux dire qu'il n'y a plus vraiment de faits historiques majeurs, en tout cas qui se passent actuellement.

Élève B9 * acquiesce*

L'élève B9 dans ce passage semble faire une hiérarchisation des faits historiques qui méritent d'être évoqués ou non en classe.

Plusieurs élèves mettent en avant que l'étude de l'histoire des autres pays enrichirait leur culture générale. Ils perçoivent cette diversification comme un moyen d'éviter la répétitivité des cours actuels, souvent focalisés sur les mêmes événements, comme la Première Guerre mondiale.

Extrait 31³⁵⁶

Élève A12 Bah pour connaître l'histoire des pays. Pour avoir plus de culture.

Élève A4 Parce qu'il y a un lien on va dire entre les pays d'Europe et les autres, il y a eu des liens que ça soit par rapport aux colonisations ou aux immigrations.

Élève A5 Moi je suis d'accord. Parler des autres pays. Je suis d'accord avec l'élève A12 c'est pour avoir plus de culture.

Élève A13 Ça pourrait être bien, ça serait de la nouveauté parce qu'un moment donné ça devient répétitif les cours d'histoire.

Ani C'est répétitif dans quel sens ?

Élève A13 On ne va pas dire qu'on apprend tout le temps la même chose mais on revient toujours aux bases au début puis après on apprend de nouvelles choses. Apprendre des choses qui seraient hors Europe ouais ça serait intéressant.

Élève A6 La culture G, c'est tout.

Élève A7 La culture générale et pour apprendre les liens qu'on a avec tous les autres pays dans le monde. Et que ça soit moins répétitif aussi. Genre ce n'est pas tout le temps la même chose mais chaque année c'est presque tout le temps la même chose. Par exemple, la Première Guerre mondiale c'est tout le temps la même chose chaque année.

³⁵⁵ *Focus groups* en prétest, cf. annexe, p. 363.

³⁵⁶ *Focus groups* en prétest, cf. annexe, p. 386.

Les élèves soulignent dans ce passage que c'est non seulement pour acquérir plus de culture générale mais également pour éviter que le cours d'histoire ne soit trop répétitif. Ils expriment également leur frustration quant à la répétitivité des programmes actuels, souvent axés sur les mêmes événements comme la Première Guerre mondiale. La frustration exprimée par l'élève A13 et l'élève A7 face à la répétitivité des programmes actuels met en évidence un besoin de variété et de nouvelles perspectives pour maintenir l'intérêt des élèves. Par ailleurs, l'importance d'une éducation historique inclusive est soulignée par des points comme celui de l'élève A4, qui établit un lien entre les histoires européennes et celles des autres régions du monde à travers des relations historiques complexes telles que la colonisation et les migrations :

Extrait 32³⁵⁷

Élève A4 Parce qu'il y a un lien on va dire entre les pays d'Europe et les autres, il y a eu des liens que ça soit par rapport aux colonisations ou aux immigrations.

Cette perspective aide à élargir la compréhension des élèves sur les interconnexions mondiales et les dynamiques de pouvoir historiques.

Un autre passage peut également être mis en avant :

Extrait 33³⁵⁸

Élève A11 Oui comme ça tout le monde apprend un peu plus sur les autres. Surtout leur pays.

Élève A1 C'est mieux pour la culture générale et du coup on apprend des nouvelles choses au lieu de répéter à chaque fois la même chose.

Élève A9 Pour connaître des histoires d'autres pays d'ailleurs en Europe.

[...]

Élève A2 Pour moi c'est pour savoir ce qui se passe dans le monde entier pas juste en Belgique et tout.

L'élève A3 exprime le désir de former son propre avis sur ce qui se passe ailleurs, montrant ainsi un intérêt pour une perspective globale et la nécessité de comprendre les réalités d'autres pays. L'élève A11 et l'élève A1 soulignent que l'apprentissage des histoires d'autres pays enrichit leur culture générale et évite les répétitions de mêmes sujets.

Ensuite, les élèves comme l'élève A18, l'élève B1 et l'élève B11, critiquent explicitement la focalisation actuelle du programme d'histoire sur l'Europe et

³⁵⁷ *Focus groups* en prétest, cf. annexe, p. 386.

³⁵⁸ *Focus groups* en prétest, cf. annexe, p. 379.

l'Amérique. Ils plaident pour une éducation qui inclut également les histoires et les réalités d'autres régions du monde.

Extrait 34³⁵⁹

Élève A18 Parce que c'est très souvent centré sur l'Europe. Et je trouve qu'on devrait en savoir plus sur l'extérieur de l'Europe.

Élève B1 Je trouve que ça serait une chance d'avoir plus de savoirs sur ce qui se passe à l'extérieur du monde à part en Europe parce [Silence] qu'on refait le même cours dans chaque école à propos de tout ce qui s'est passé en Europe encore et encore et ça devrait changer quoi.

Élève B11 Moi je trouve que le seul pays étranger dont ils parlent dans le cours d'histoire c'est l'Amérique. Il n'y a que l'Amérique dont ils parlent. En plus, l'Amérique on en parle parce que c'est des colons espagnoles... du coup...

Cette critique de l'eurocentrisme suggère une prise de conscience de la partialité du curriculum actuel et un désir de le voir refléter une vision plus globale de l'histoire.

Certains élèves, comme l'élève B8, soulignent l'importance de comprendre les dynamiques de pouvoir historiques, notamment la colonisation, et d'en parler de manière critique.

Extrait 35³⁶⁰

Élève B8 Moi je trouve que c'est mieux aussi de pouvoir parler d'autres choses parce que tout le temps on parle de la même chose. Même l'Europe elle a beaucoup, fin pas que l'Europe, plusieurs pays d'Europe ils ont beaucoup colonisé les autres pays du coup c'est mieux de savoir. Parce qu'en vrai c'est eux les opprimateurs.

Ani Les oppresseurs.

Ce commentaire met en exergue le besoin d'un enseignement historique qui ne relate pas uniquement les faits, mais qui encourage également une réflexion critique sur les impacts et les conséquences des événements historiques.

L'intérêt des élèves pour une histoire mondiale se traduit également par leur désir de développer une pensée critique et de se faire leur propre avis sur les événements mondiaux, comme l'exprime élève A3.

Extrait 36³⁶¹

Élève A3 Bah comme ça on peut se faire son propre avis sur ce qui se passe ailleurs.

Ani Pour toi c'est se faire son propre avis.

Élève A3 Oui c'est pour savoir et se faire un avis sur ce qui se passe ailleurs.

³⁵⁹ *Focus groups* en prétest, cf. annexe, p. 363.

³⁶⁰ *Focus groups* en prétest, cf. annexe, p. 363.

³⁶¹ *Focus groups* en prétest, cf. annexe, p. 379.

Cette aspiration à développer leur esprit critique suggère que les élèves souhaitent non seulement être informés, mais aussi comprendre et analyser les événements de manière autonome. Leurs échanges verbaux mettent en évidence une demande claire pour l'inclusion de l'histoire des pays extra-européens dans le curriculum scolaire en Belgique francophone. Ils recherchent une ouverture sur le monde qui reflète la diversité culturelle de leur environnement, enrichisse leur culture générale et ajuste l'orientation actuellement jugée trop eurocentrée des programmes. Au vu de ces analyses, il apparaît que notre dispositif didactique pourrait répondre aux besoins exprimés par les élèves.

2. Résultats

En regard de notre grille d'analyse, nous allons présenter les résultats de ces *focus groups* en les divisant en trois sections : la triple temporalité, perception du caractère eurocentré du cours d'histoire et les enjeux identitaires.

En ce qui concerne la triple temporalité de la multiperspectivité, il est important de noter que les élèves des deux groupes montrent une perspective historique limitée. À plusieurs reprises, il a été observé qu'ils peinent à saisir pleinement le lien continu entre le passé et le présent. En réalité, il semble que les élèves se trouvent au niveau critique (*critical*) du modèle de Rüsen de la conscience historique. Ces élèves semblent concevoir le passé comme étant complètement étranger au présent. Dès lors, ils ne perçoivent pas les événements du présent comme les conséquences de ceux du passé³⁶².

Cette compréhension fragmentée semble toutefois être moins problématique lorsqu'il s'agit d'événements qu'ils considèrent comme touchant le monde entier, tels que l'émergence de la démocratie ou l'invention de l'écriture. Ces événements, en raison de leur caractère fondamental, sont mieux intégrés dans leur perception du temps historique.

Cette difficulté à percevoir le continuum temporel a des répercussions notables sur leur capacité à maîtriser les outils et les méthodes de la pensée historique. En effet, les élèves semblent accorder peu d'importance au passé, le considérant souvent comme dénué d'intérêt pour leur compréhension du présent. Cela les empêche de développer une réflexion historique approfondie, qui nécessite justement une vision nuancée et continue des événements passés.

³⁶² DUQUETTE C., « Les difficultés entourant l'apprentissage... », *op. cit.*, p. 152.

Cependant, il convient de souligner que certains élèves commencent à manifester des signes d'une pensée historienne en émergence. Par exemple, certains sont capables de réfléchir aux causes et aux conséquences d'événements historiques, comme l'élève B6 qui a abordé les totalitarismes et les deux guerres mondiales. Ces tentatives montrent un potentiel pour une compréhension plus approfondie de l'histoire, bien que cette compréhension soit encore en cours de développement.

Ce qui ressort surtout de leurs discours, ce sont les ruptures historiques qu'ils considèrent comme ayant eu un impact majeur sur le monde, telles que la Révolution française ou la colonisation. Ces moments de rupture semblent captiver leur attention car ils perçoivent clairement leur influence sur le monde contemporain.

Enfin, il est significatif de constater que les élèves des deux groupes adoptent une vision utilitaire du passé. Leur préférence pour l'étude des événements ayant des conséquences directes et visibles sur le présent montre qu'ils privilégient les sujets contemporains, probablement dans le but de mieux comprendre le monde actuel et de participer aux discussions qui les entourent. Cette approche, marquée par le présentisme, reflète une orientation vers l'immédiateté et pourrait entraver le développement d'une véritable pensée historienne ainsi que d'une conscience historique, qui nécessitent une compréhension plus large et moins centrée sur l'impact immédiat des événements passés. De plus, il est à noter que les élèves ont souvent confondu le passé avec l'actualité.

Concernant leur perception du caractère eurocentré du cours d'histoire, il a été difficile de l'évaluer précisément, mais une évolution dans les réponses des élèves au fil du questionnaire a été observée. Initialement, les élèves citaient principalement des sujets historiques correspondant à ceux enseignés à l'école, souvent centrés sur l'Europe ou portant sur des thèmes qu'ils considéraient comme universels. Cependant, à mesure qu'ils progressaient dans le questionnaire, il est apparu qu'ils possédaient également des récits historiques liés à leurs origines ou à leurs intérêts personnels. Cette évolution s'est particulièrement manifestée lors de la question 6, où les élèves ont pris conscience que les sujets historiques enseignés en classe concernaient presque exclusivement l'Europe. L'échelonnement des questions semble donc avoir provoqué une prise de conscience croissante du caractère eurocentré de leur enseignement, les amenant à exprimer un désir d'étudier des événements historiques extra-européens. Les élèves issus de l'immigration ont montré un intérêt particulier pour l'histoire de leurs pays d'origine, reflétant leur souhait de voir leurs propres cultures représentées dans le curriculum. De plus, ils ont

souvent mentionné des sujets absents des cours d'histoire, soit en raison de leur caractère sensible (comme la colonisation de l'Afrique), soit parce qu'ils estiment que ces sujets concernent des pays oubliés (comme le Kurdistan).

En ce qui concerne les enjeux identitaires, il est clair que les élèves sont porteurs de récits historiques liés à leurs origines et souhaitent voir ces sujets intégrés dans le curriculum d'histoire. Comme mentionné précédemment, ils accordent une grande importance aux histoires que leur famille leur transmet sur leur pays d'origine, ce qui montre l'influence de la mémoire familiale sur leur perception du passé. Les élèves ont également souligné que l'apprentissage de l'histoire des pays extra-européens leur permettrait de mieux comprendre la diversité culturelle qui les entoure, renforçant ainsi leur sentiment d'appartenance à un environnement multiculturel.

Les enjeux identitaires se manifestent donc à plusieurs niveaux. D'une part, les élèves, en raison de leur origine, sont porteurs d'une identité façonnée par les récits historiques transmis par leur famille. Ils s'informent sur ces événements et expriment un désir d'approfondir cette connaissance en milieu scolaire. D'autre part, ils montrent un intérêt marqué pour l'étude de l'histoire des pays extra-européens, non seulement pour enrichir leur propre compréhension de la diversité culturelle, mais aussi pour inscrire cette histoire dans un contexte plus large et inclusif.

Cependant, il est intéressant de noter qu'un élève du groupe test a souligné que ce désir de voir l'histoire d'autres pays enseignée pourrait être davantage motivé par un sentiment de fierté identitaire que par une réelle envie de découvrir l'histoire de cultures différentes. Cette observation suggère une nouvelle fois que les enjeux identitaires jouent sûrement un rôle central dans les attentes des élèves en matière d'enseignement de l'histoire, renforçant l'idée que leur quête de reconnaissance et de représentation dans le curriculum est étroitement liée à leur propre identité culturelle.

Chapitre 4 : Conception du dossier documentaire

Dans ce chapitre, nous aborderons la réalisation du dossier documentaire de la séquence expérimentale. Le but étant de présenter la démarche de recherche entreprise pour rassembler les sources et travaux constituant ce dossier.

Dans un premier temps, les choix didactiques effectués seront présentés et justifiés. Ensuite, nous proposerons quelques définitions sur l'histoire de l'immigration. Après, nous fournirons un état de l'art de la recherche sur l'immigration marocaine en Belgique, en mettant en lumière les travaux les plus pertinents.

La dernière partie sera dédiée à une double exposition : d'une part, un aperçu historique de moment étudiée en classe, et d'autre part, une justification des documents sélectionnés pour chaque période, expliquant leur pertinence et leur contribution à la compréhension globale du sujet.

1. Choix didactiques

Pour traiter de l'histoire de l'immigration marocaine en Belgique par une approche multiperspectiviste, plusieurs choix méthodologiques et didactiques ont été opérés.

Tout d'abord, nous avons délimité les bornes chronologiques de notre étude. Étant donné que nous disposions de neuf périodes de cinquante minutes pour aborder ce sujet avec les élèves, il était important de définir une période précise. Plusieurs périodes constituent l'immigration marocaine en Belgique : la période pré-1964, de 1964 à 1965, de 1974 à 1989 et de 1989 à nos jours³⁶³. Nous avons choisi de nous concentrer sur la dynamique migratoire de l'immigration marocaine, qui commence à se structurer à partir des années 1960, notamment avec la signature de l'accord belgo-marocain en 1964. Cette immigration subit un coup d'arrêt en août 1974 lorsque le gouvernement belge annonce la cessation de l'immigration. Ainsi, nous avons délimité notre étude entre les années 1960 et 1970. Ce choix permet d'examiner comment cette migration s'est organisée à la fois du côté marocain et belge, et d'analyser l'intégration des Marocains. Cette

³⁶³ BOUSETTA H., « Perspectives sur l'histoire et la mémoire... », in OUALI N. (éd.), *Trajectoires et dynamiques migratoires de l'immigration marocaine de Belgique*, Louvain-la-Neuve, Academia Bruylant, 2004, p. 352.

délimitation temporelle nous a guidé dans la sélection de sources et de travaux reflétant divers points de vue sur la situation de l'époque.

Ensuite, nous avons identifié les moments clés de cette immigration à aborder en classe. En accord avec l'approche didactique multiperspectiviste, nous avons d'abord exploré les contextes politiques et socio-économiques du Maroc post-indépendance et de la Belgique d'après-guerre. Cette première partie visait à fournir aux élèves une base contextuelle pour analyser de manière critique les documents ultérieurs. Ensuite, nous avons abordé l'émigration marocaine vers l'Europe pour présenter différents points de vue sur ce phénomène. La troisième phase a consisté à examiner l'organisation de l'envoi des travailleurs marocains en Belgique, à travers une brochure et un article de journal belge. Enfin, nous avons étudié l'intégration des Marocains à Bruxelles à travers des témoignages de contemporains. Ces différentes étapes constituent une progression cohérente, permettant de comprendre les principales phases de l'immigration marocaine en Belgique lorsqu'elle a commencé à s'organiser de manière plus importante.

Enfin, nos choix ont également été influencés par la disponibilité des sources et des travaux accessibles. Il était essentiel de travailler avec des documents que les élèves pourraient analyser de manière autonome ou accompagnée. Par conséquent, nous avons privilégié les sources primaires, notamment les témoignages de Marocains, qui offrent de multiples perspectives et enrichissent l'approche multiperspectiviste. Ces témoignages permettent aux élèves de saisir la complexité et la diversité des expériences migratoires, tout en développant leur capacité à analyser des sources historiques de manière critique.

Ainsi, la structure de notre séquence et les choix documentaires effectués visent à offrir une compréhension approfondie et nuancée de l'histoire de l'immigration marocaine en Belgique, tout en favorisant l'esprit critique, par une approche multiperspectiviste, et l'empathie historique des élèves.

2. Quelques définitions

Avant de rentrer davantage dans ce chapitre, il est important de souligner « qu'il existe une confusion quant aux concepts décrivant les phénomènes migratoires, notamment parce qu'il n'existe pas de définition unanimement admise de ce qu'est un

immigré »³⁶⁴. Jean-Michel Lafleur³⁶⁵ propose la définition suivante pour distinguer un immigré d'un émigré :

« Selon la définition de l'Organisation des Nations Unies (ONU), est immigrée toute personne qui vit dans un pays dans lequel elle n'est pas née, quelle que soit sa nationalité à la naissance ou sa nationalité actuelle. À l'inverse, bien qu'il soit moins usité, le concept d'émigré recouvre les mêmes individus mais du point de vue de leur pays de départ. Cependant, la définition de l'ONU n'est pas universelle. En effet, certains pays – comme l'Australie, le Canada, la Nouvelle-Zélande, le Belgique et la Suède – privilégient le critère du lieu de naissance des individus en accord avec la définition des Nations Unies. D'autres pays, comme la Corée du Sud, le Japon ou les Pays du Golfe, utilisent, en revanche, le critère de la nationalité pour identifier la population immigrée.»³⁶⁶

Il décrit également que le critère du lieu de naissance offre l'avantage d'assurer une plus grande comparabilité des statistiques au niveau international dans la mesure où le pays de naissance des individus est une caractéristique permanente. Néanmoins, la nationalité, quant à elle, est par définition mouvante puisque les immigrés sont susceptibles d'acquérir celle de leur pays de résidence au fil du temps. Par cette définition, Jean-Michel Lafleur nous montre que l'absence de définition officielle de la population immigrée en Belgique implique donc que deux types de données cohabitent en permanence dans les débats sur les migrations. Ainsi, certains utilisent les statistiques relatives à la nationalité des individus résidant en Belgique alors que d'autres, en revanche, préfèrent se référer au lieu de naissance.

Dans son raisonnement, Benoît Falaize montre que l'immigration est un processus et que plusieurs éléments doivent être pris en compte dans son étude³⁶⁷. Il associe étroitement immigration et émigration, montrant qu'on ne peut pas penser l'un sans l'autre car c'est un processus qui implique de prendre en compte la société de départ, la position sociale et politique des personnes qui émigrent ou encore les conditions et les temporalités même de l'exil.

³⁶⁴ LAFLEUR J.-M. et MARFOUK A., *Pourquoi l'immigration ? 21 questions que se posent les Belges sur les migrations internationales au XXI^e siècle*, Louvain-la-Neuve, Academia-L'Harmattan, 2017, p.19.

³⁶⁵ Professeur associé à l'Université de Liège, directeur adjoint du Centre d'Etudes de l'Ethnicité et des Migrations de l'Université de Liège et Maître de Recherches du FRS-FNRS (voir « Lafleur Jean-Michel », in *Uliège*, [en ligne], https://www.uliege.be/cms/c_9054334/fr/repertoire?uid=u196664 (consulté le 4 juillet 2024, dernière mise à jour le ?).

³⁶⁶ LAFLEUR J.-M. et MARFOUK A., *Pourquoi l'immigration ?...*, *op. cit.*, p.19-20.

³⁶⁷ FALAIZE B. (dir.), *Enseigner l'histoire de l'immigration à l'école*, Lyon, Institut national de recherche pédagogique, 2008, p. 20-21

Falaize souligne que, depuis environ vingt ans, les historiens spécialisés dans l'histoire contemporaine ont démontré que l'histoire de l'immigration n'est qu'un aspect de l'histoire plus large des migrations³⁶⁸. De plus, bien que les migrations soient un phénomène aussi ancien que l'humanité elle-même, Falaize met en avant que le terme « immigration » désigne une forme spécifique de migration qui a émergé au tournant des XVIII^e et XIX^e siècles en Occident, marquant le début de la période contemporaine. L'émigration/immigration désigne alors une migration d'un genre particulier où le déplacement est associé au franchissement d'une frontière.

Falaize définit l'émigrant/immigrant³⁶⁹ comme étant principalement un étranger au sens juridique du terme. Ce statut juridique est déterminant pour sa situation, plus que son expérience d'exilé ou de déraciné. Avec la constitution des États-Nations en Europe à la fin du XVIII^e siècle et au XIX^e siècle, les concepts de nation et de nationalité se cristallisent, et les droits associés à la citoyenneté deviennent fondamentaux dans la vie politique et sociale. Les étrangers, eux, sont privés de ces droits. Parallèlement, l'industrialisation et les progrès des transports réduisent les distances géographiques et favorisent l'émergence de grandes usines, entraînant une massification des migrations humaines. Ces migrations deviennent alors non seulement plus nombreuses, mais aussi majoritairement constituées de travailleurs prolétaires, contrairement à ce qui était le cas auparavant.

À travers cette définition, Falaize met en lumière l'origine des phénomènes d'émigration et d'immigration comme étant centraux dans la période contemporaine. Il illustre comment le choix d'une définition peut influencer les perceptions de l'ampleur du phénomène migratoire. Dans les pages qui suivent, nous utiliserons donc les termes d'histoire de l'immigration et d'histoire de l'émigration en gardant à l'esprit cette distinction et son impact sur notre compréhension des migrations.

³⁶⁸ FALAIZE B. (dir.), *Enseigner l'histoire de l'immigration à l'école*, op. cit., p. 21.

³⁶⁹ *Idem*, p.21-22.

3. État de l'art

Comme le montre Mehdi Salhi dans son mémoire, l'immigration marocaine est une question récente³⁷⁰. En effet, avant les années 1960, il y avait peu d'immigrés marocains en Belgique. De plus, l'historiographie de l'immigration et de la présence marocaine en Belgique reste encore peu développée.

L'histoire de l'immigration et des étrangers en général (pas seulement marocaine) a longtemps été marginalisée dans le domaine de la recherche scientifique en Belgique³⁷¹. Ce ne sont pas les historiens qui s'y intéressèrent en premier. En effet, l'intérêt des milieux scientifiques en Belgique pour ce sujet a évolué en parallèle avec la perception du phénomène migratoire, expliquant ainsi pourquoi différentes disciplines ont progressivement accru leur attention pour cette thématique³⁷². Ce n'est que récemment que les chercheurs, d'abord issus de disciplines comme la sociologie, la psychologie, l'anthropologie et les sciences juridiques, ont commencé à s'y intéresser. Les juristes furent les premiers à aborder la question, en se focalisant sur le statut des travailleurs étrangers. Lorsque l'immigration est devenue un phénomène durable, les sociologues ont commencé à étudier les conditions de vie et l'intégration des migrants. C'est dans les années 1970 et plus intensément à partir des années 1980 et 1990, à la suite d'un débat politique croissant, que les historiens ont commencé à étudier l'immigration en Belgique³⁷³.

Ainsi, au niveau de l'étude de l'histoire de l'immigration marocaine en Belgique différents éléments peuvent être mis en exergue. Il n'existe pas de thèses de doctorat spécifiques sur l'histoire de la présence marocaine en Belgique³⁷⁴, et les recherches existantes sont souvent publiées dans des revues non académiques, comme les *Cahiers du Fil Rouge*. Il faut néanmoins citer les articles de Hajar Oulad Ben Taïb³⁷⁵ qui a publié

³⁷⁰ SALHI M., *Parcours professionnels de membres de la communauté marocaine en région liégeoise des années 1970 aux années 1990*, mémoire de master en Histoire, inédit, Université de Liège, année académique 2018-2019, p.7.

³⁷¹ VICARI Ph. et FRENNET-DE KEYSER A., « Pourquoi traiter de l'histoire de l'immigration marocaine ? », in *Les Cahiers du fil rouge*, n°20 (2014), p. 10.

³⁷² *Ibidem*.

³⁷³ TIMMERMAN Chr., FADIL N., GODDEERIS I., CLYCQ N. et ETTOURKI K. (éd.), *Moroccan...*, *op. cit.*, p. 62.

³⁷⁴ *Idem*, p. 67.

³⁷⁵ Hajar Oulad Ben Taïb est une universitaire belge, spécialisée en histoire contemporaine et en socio-anthropologie. Elle a obtenu un diplôme en Histoire contemporaine à l'Université Libre de Bruxelles en 2013, suivi d'une agrégation dans le même domaine. En 2017, elle a complété sa formation par un diplôme en Socio-anthropologie à l'Université Catholique de Louvain-la-Neuve. Actuellement, elle occupe le poste d'assistante chargée d'enseignement à l'Université Saint-Louis - Bruxelles, où elle contribue à l'enseignement au sein des Facultés de Droit ainsi que de Philosophie, Lettres et Sciences humaines. (voir « Oulad Ben Taïb Hajar », in *bsi.brussels*, [en ligne],

des articles dans *Les C@hiers du CRHIDI*³⁷⁶, dans *Dynamiques. Histoire sociale en revue*³⁷⁷ ainsi que dans *La revue marocaine de droit d'asile et migration*³⁷⁸. De plus, il n'y a pas de véritable cadre institutionnel pour soutenir la recherche sur l'histoire des migrations marocaines, bien que plusieurs études aient été menées sur cette question. Les anniversaires de la convention belgo-marocaine de 1964, par exemple, ont généré des travaux et des articles. De manière fortuite, notre mémoire est rédigé l'année du 60^e anniversaire de la signature des accords bilatéraux entre la Belgique et le Maroc concernant l'immigration de travail.

La recherche historique sur l'immigration en Belgique s'est aussi développée grâce à l'arrivée d'historiens allochtones³⁷⁹, souvent motivés par un intérêt personnel pour ce sujet. Ces chercheurs, ayant des liens avec la communauté étudiée et des compétences linguistiques, ont contribué à la production de mémoires et d'études sur l'immigration marocaine.

Pour l'histoire de l'immigration marocaine en Belgique, le premier ouvrage à évoquer est le travail de synthèse d'Anne Morelli³⁸⁰ qui présente l'histoire des différentes immigrations qu'a connu la Belgique dans un seul ouvrage. Dans ce dernier, le début de la recherche sur l'immigration marocaine est initié par le travail de Rachida Attar³⁸¹, qui y fait une synthèse de l'immigration maghrébine en Belgique. Anne Frennet-De Keyser³⁸²

<https://bsi.brussels/fr/researcher/oulad-ben-taib-hajar/> (consulté le 20 juillet 2024, dernière mise à jour le ?).

³⁷⁶ OULAD BEN TAÏB H., « La prise en charge des femmes immigrées marocaines par Vie Féminine via les consultations de nourrissons à Molenbeek-Saint-Jean de 1964 à 1974 », in *C@hiers du CRHIDI*, vol.46 (2023), p.1-17.

³⁷⁷ OULAD BEN TAÏB H., « Trajectoires et dynamiques migratoires des pionnières de l'immigration marocaine. Immigration et émancipation féminine: 50 ans de combats associatifs à Bruxelles (12/12/2015) », in *Dynamiques. Histoire sociale en revue*, vol. 3 (septembre 2017), p. 1-4.

³⁷⁸ OULAD BEN TAÏB H., « Discours et représentations des pionnières de l'immigration marocaine à Bruxelles de 1964 à aujourd'hui », in *La revue marocaine de droit d'asile et migration*, vol.4-4 (2019), p. 92-102.

³⁷⁹ VICARI Ph. et FRENNET-DE KEYSER A., « Pourquoi traiter de l'histoire... », *op. cit.*, p. 10.

³⁸⁰ MORELLI A. (éd.), *Histoire des étrangers et de l'immigration en Belgique, de la préhistoire à nos jours*, Couleur livres, Bruxelles, 1992. (Première édition). Anne Morelli est une historienne et professeure émérite à l'Université libre de Bruxelles. Ses travaux portent, d'une part, sur l'histoire de l'Église contemporaine et, d'autre part, sur l'histoire de l'immigration. Elle a co-dirigé le Groupe d'études sur l'histoire des migrations de l'ULB. Elle a publié de nombreux travaux sur l'histoire de l'immigration en Belgique et dirigé le premier livre sur *l'histoire des étrangers et de l'immigration en Belgique : de la préhistoire à nos jours*, Bruxelles, EVO, 1992. (d'après OUALI N. (éd.), *Trajectoires et dynamiques...*, *op. cit.*, p. 11.)

³⁸¹ ATTAR R., « Histoire de l'immigration maghrébine en Belgique », in MORELLI A. (éd.), *Histoire des étrangers et de l'immigration en Belgique de la préhistoire à nos jours*, Bruxelles, Vie Ouvrière, 1992, p. 290-310.

³⁸² FRENNET DE KEYSER A., « L'immigration marocaine en Belgique » in MORELLI A. (éd.), *des étrangers et de l'immigration en Belgique : de la Préhistoire à nos jours*, 2e édition, Bruxelles, Éditions Couleur livres, 2004, (Petite Bibliothèque de la Citoyenneté), p. 329-354.

actualise cette synthèse sur la question marocaine dans une nouvelle édition de l'ouvrage d'Anne Morelli.

L'historienne Anne Frennet-De Keyser³⁸³ a travaillé de nombreuses années à inverser la tendance en menant des recherches sur l'histoire de l'immigration marocaine et plus particulièrement sur le mouvement associatif. En s'investissant au sein de l'asbl *Carhima*, une association dédiée à la sauvegarde des sources historiques du mouvement associatif marocain, elle a œuvré pour la connaissance et la reconnaissance de ce patrimoine³⁸⁴.

D'autres chercheurs comme Driss Bare³⁸⁵, et Karim Azzouzi³⁸⁶ ont également apporté des contributions importantes. Bare a étudié la présence de travailleurs marocains dans l'industrie charbonnière belge de l'entre-deux-guerres, tandis qu'Azzouzi s'est concentré sur les mineurs marocains à Liège, utilisant des sources orales directes.

Depuis les années 1980, de nouvelles formes d'histoire sociale ont émergé, encourageant l'exploration des parcours et des réalités du vécu des migrants. L'analyse des récits de vie, par exemple, permet de pallier le manque de sources historiques en créant des interactions directes entre l'historien et le témoin. Nouria Ouali³⁸⁷, représentante de cette tendance. Cette dernière a coordonné un travail sur l'étude des trajectoires individuelles des migrants marocains pour mieux comprendre les réalités sociétales. Son ouvrage collectif explore plusieurs aspects, comme la politisation de l'immigration marocaine à travers l'engagement politique et associatif, ainsi que la question des femmes dans cette immigration, en analysant leurs parcours et leurs activités une fois arrivées en Belgique. En l'occasion du quarantenaire de la convention de 1964,

³⁸³ Anne Frennet-De Keyser, historienne, a d'abord mené une carrière dans l'enseignement à Bruxelles, où elle a exercé comme professeure d'histoire avant de devenir directrice d'établissement. Après sa retraite, elle a rejoint le Groupe d'étude sur l'histoire de l'immigration à l'Université Libre de Bruxelles, co-dirigé par Anne Morelli. C'est au sein de l'Institut de Sociologie qu'eut lieu, à l'approche de 2004, un séminaire spécifiquement consacré à l'histoire de l'immigration marocaine. De ce séminaire a émergé un ouvrage offrant « des bases solides pour un véritable travail de remise en perspective globale de l'histoire et de l'actualité de l'immigration marocaine en Belgique ». À cette occasion, Nouria Ouali a proposé une périodisation historique prenant en compte l'évolution des caractéristiques de l'immigration marocaine en Belgique. Anne Frennet-De Keyser y a présenté son étude sur la convention belgo-marocaine de 1964, une recherche qu'elle venait de publier dans le *Courrier hebdomadaire* du Centre de Recherche et d'Information Socio-Politique. (CRISP). (VICARI Ph. et FRENNET-DE KEYSER A., « Pourquoi traiter de l'histoire... », *op. cit.*, p. 11 ; OUALI N. (éd.), *Trajectoires et dynamiques...*, *op. cit.*, 2004, p. 10).

³⁸⁴ VICARI Ph. et FRENNET-DE KEYSER A., « Pourquoi traiter de l'histoire... », *op. cit.*, p. 10.

³⁸⁵ BARE D., *Contribution à l'histoire de l'immigration nord-africaine dans les charbonnages belges (1920-1940)*, mémoire de licence en Histoire contemporaine, inédit, ULB, 1994.

³⁸⁶ AZZOUZI K., *Les mineurs marocains en Belgique dans les années 60. Cas étudiés à travers l'exemple liégeois*, mémoire de licence en Histoire contemporaine, inédit, ULB, 2002.

³⁸⁷ OUALI N. (éd.), *Trajectoires et dynamiques...*, *op. cit.*, 2004.

cette ouvrage est également l'occasion de faire le point sur la présence marocaine en Belgique.

Le cinquantenaire de la convention de 1964 a également été l'occasion de publier l'ouvrage d'Ahmed Medhoune et al.³⁸⁸. Dans ce livre, diverses analyses d'historiens, de critiques d'art et de littérature, de sociologues, de linguistes, de géographes et de juristes sont réunies pour offrir un aperçu plus large de l'histoire de l'immigration marocaine en Belgique.

L'ouvrage dirigé par Christiane Timmerman et al.³⁸⁹ offre une analyse approfondie et multidimensionnelle de la communauté marocaine en Belgique, en adoptant une perspective véritablement multidisciplinaire. Ce travail propose une vue panoramique sur la nature dynamique des études migratoires en général et des études marocaines en particulier. Il est à noter que les approches sociologiques dominent dans cet ouvrage, bien que les contributeurs proviennent d'un éventail diversifié de sciences sociales : sciences politiques, psychologie, études de communication, histoire, démographie, études culturelles, sociolinguistique et anthropologie. Cependant, la majorité des contributions se concentrent davantage sur le présent ou le passé récent, plutôt que sur des analyses historiques approfondies. En outre, la plupart des recherches mettent l'accent sur la Flandre, et presque tous les contributeurs, à l'exception d'un, sont affiliés à des universités flamandes ou néerlandaises. L'introduction de ce volume est particulièrement précieuse pour les historiens, notamment grâce au chapitre d'Ettourki et al., qui fournit un guide utile des matériaux de source disponibles. Ce chapitre offre une vue d'ensemble précieuse des ressources disponibles, facilitant ainsi l'accès à des documents essentiels pour les chercheurs. De plus, l'introduction présente également une vue d'ensemble étendue de la recherche actuelle, couvrant une large gamme de disciplines. Ainsi, cet ouvrage constitue une ressource précieuse pour ceux qui souhaitent explorer la communauté marocaine en Belgique à travers une lentille multidisciplinaire, tout en offrant une vision majoritairement contemporaine et régionale des phénomènes migratoires.

³⁸⁸ MEDHOUNE A., LAUSBERG S., MARTINIELLO M. et REA A., *L'immigration Marocaine en Belgique, mémoires et destinées*, Mons, Couleur livres, 2014.

³⁸⁹ TIMMERMAN C., FADIL N., GOODERIS I., CLYQ N. et ETTOURKI K. (éd.), *Moroccan Migration*, *op. cit.*

Il faut également mentionner les articles de Hajar Oulad Ben Taïd³⁹⁰ qui s'intéressent particulièrement à l'histoire des mouvements de populations et l'histoire des femmes immigrées marocaines.

Bien que l'étude de l'immigration marocaine en Belgique soit encore en développement, les contributions des chercheurs ont permis de mettre en perspective les multiples dimensions de cette histoire. Ces travaux soulignent l'importance de poursuivre les recherches pour mieux appréhender l'impact et les contributions des communautés immigrées à la société belge. L'histoire de la migration marocaine, bien qu'encore peu explorée, révèle déjà des richesses et des dynamiques qui méritent d'être davantage étudiées et reconnues.

Mais qu'en est-il du côté du Maroc ? Nouria Ouali offre un aperçu de l'historiographie de l'histoire de l'émigration dans l'histoire nationale au Maroc³⁹¹, qu'elle décrit en ces termes :

« Si en Belgique on réclame toujours une place de l'immigration dans l'histoire nationale, l'histoire de l'émigration n'est pas davantage reconnue et valorisée dans l'histoire nationale du Maroc. Sans doute est-il pénible de revenir sur les conditions qui ont causé les départs massifs d'un peuple poussé par la misère économique, les difficultés sociales et les persécutions politiques. Sans doute aussi est-il difficile de convenir que la migration massive a été un précieux instrument de gestion du chômage structurel et des crises sociales récurrentes auxquels l'État marocain et la monarchie ne pouvaient faire face. »³⁹²

Dans ce passage, Nouria Ouali montre combien il est encore difficile pour le Maroc de produire un récit de l'histoire de l'émigration survenue depuis le début des années 1960. Elle mentionne néanmoins une contribution de Mohamed Refass³⁹³, qui a consacré six pages à l'histoire des émigrés marocains et « pose ainsi les premiers « jalons historique de l'émigration marocaine » »³⁹⁴. Cet article illustre le travail qu'il reste encore à accomplir afin de produire une histoire complète de ces populations.

³⁹⁰ OULAD BEN TAÏB H., « Discours et représentations des pionnières... », *op. cit.* ; OULAD BEN TAÏB H., « Trajectoires et dynamiques migratoires... », *op. cit.* ; OULAD BEN TAÏB H., « La prise en charge des femmes immigrées marocaines... », *op. cit.*

³⁹¹ OUALI N., « Quarante ans de présence marocaine en Belgique », in OUALI N. (éd.), *Trajectoires et dynamiques...*, *op. cit.*, p. 48.

³⁹² *Ibidem.*

³⁹³ REFASS M., « Jalons historiques de l'émigration marocaine », in BASFAO K. et TAARJI H., *L'annuaire de l'émigration marocaine*, Rabat, p. 572-578.

³⁹⁴ OUALI N., « Quarante ans de présence marocaine en Belgique », *op. cit.*, p. 48.

Nouria Ouali pointe l' « urgence »³⁹⁵ de consulter les archives des ministères des Affaires étrangères et de l'Emploi, ce qui offrirait une dimension neuve de la migration vue du côté des autorités marocaine. Cependant, leur consultation demeure difficile, voire impossible. Dans un article récent de Mimoun Aziza, traitant de la révolte des Rifains contre le Makhzen marocain³⁹⁶, il est mentionné que les archives marocaines ne sont pas encore accessibles³⁹⁷. Nous avons également contacté Anne Frennet-De Keyser³⁹⁸, qui nous a confié qu'elle n'avait pas réussi à avoir accès aux archives marocaines. Il a donc été difficile de disposer de travaux produits par des chercheurs marocains ou simplement utilisant des sources d'archives marocaines.

Nouria Ouali souligne le « comportement attentiste et de retrait de l'État marocain »³⁹⁹, qu'Anne Frennet-De Keyser mentionne dans son article lors des négociations de la convention bilatérale de main-d'œuvre. L'État marocain, souvent perçu comme distant et désintéressé vis-à-vis de ses ressortissants émigrés⁴⁰⁰, a néanmoins montré un intérêt soutenu pour les transferts financiers et les activités de ses citoyens à l'étranger, notamment par le biais des Amicales marocaines. Ces organisations, mises en place pour contrôler et orienter les activités des migrants de la fin des années 1960 à la fin des années 1980, illustrent la complexité des relations entre l'État et ses émigrés.

Un autre travail qui est à mentionner est celui de Abdelkrim Belguendouz⁴⁰¹ qui traite de la politique d'émigration de l'État marocain⁴⁰². Il consacre une partie de son ouvrage à critiquer cette politique d'émigration. Il réfute « la thèse colportée durant des décennies, mais qui continue encore à être soutenue [...] consistant à dire que l'émigration servait le développement économique et social des pays d'origine et constitue une aide de facto aux pays pauvres »⁴⁰³. Il reconnaît que l'émigration a eu des effets positifs sur l'économie du Maroc, mais elle constitue en premier lieu la perte d'une force de travail qualifiée. En effet, il considère que cette main-d'œuvre avait des

³⁹⁵ OUALI N., « Quarante ans de présence marocaine en Belgique », *op. cit.*, p. 49.

³⁹⁶ AZIZA M., « La révolte des Rifains contre le Makhzen marocain (1958-1959) », in *Revista de Estudios Internacionales Mediterráneos*, vol. 34 (2023), p. 57-77.

³⁹⁷ *Idem*, p. 62.

³⁹⁸ Nous avons contacté Anne Frennet-De Keyser par téléphone en novembre 2023.

³⁹⁹ OUALI N., « Quarante ans de présence marocaine en Belgique », *op. cit.*, p. 50.

⁴⁰⁰ *Idem*, p. 49.

⁴⁰¹ Abdelkrim Belguendouz a été professeur universitaire de sciences économie à la Faculté de Droit de Rabat-Agdal et chercheur spécialisé en migration concernant la communauté marocaine résidant à l'étranger (voir BELGUENDOZ A., *Les Marocains à l'étranger, citoyens et partenaires*, Kenitra, Maroc, 1999.).

⁴⁰² BELGUENDOZ A., *Les Marocains à l'étranger...*, *op. cit.*

⁴⁰³ *Idem*, p.35-36.

qualifications au Maroc, ce qui a constitué un écrémage de potentialités aux dépens du développement local.

En conclusion, la recherche sur l'histoire de l'émigration marocaine, telle que décrite par Nouria Ouali, révèle les défis persistants pour le Maroc dans la production d'une histoire qui tend vers l'objectivité et complète de ce phénomène. Cette historiographie reste fragmentaire, en grande partie à cause de l'accès limité aux archives nationales, un obstacle souligné par plusieurs chercheurs, dont Mimoun Aziza. Ainsi, la construction d'une histoire exhaustive de l'émigration marocaine nécessite non seulement un accès plus ouvert aux archives nationales mais aussi une reconnaissance des dynamiques socio-économiques et politiques qui ont façonné ce phénomène. Les travaux existants fournissent une base précieuse, mais le chemin reste long pour une compréhension complète et nuancée de cette partie essentielle de l'histoire nationale marocaine.

4. Corpus de sources

Nous avons entrepris une recherche de sources afin de disposer de plusieurs points de vue sur l'histoire de l'immigration marocaine. Tout d'abord, nous avons rencontré plusieurs chercheurs pour qu'ils nous guident dans notre quête de sources. Anne Morelli, Anne Frennet-De Keyser et Hassan Bousetta nous ont reçus pour nous apporter leur aide. Cependant, ils ne disposaient pas des informations nécessaires pour nous orienter.

Nous avons consulté les archives de l'IHOES, où nous avons trouvé une interview d'un membre du Regroupement Démocratique Marocain⁴⁰⁴, ainsi qu'une farde de documentation sur l'immigration, dont un document intitulé « L'immigration en Belgique. Le problème des Marocains »⁴⁰⁵. Un autre document traitait des « Résultats de l'enquête sur les conditions de vie et de logement des travailleurs marocains dans les provinces de Liège et du Limbourg »⁴⁰⁶. Toutefois, nous n'avons pas pu utiliser ces documents en classe, car ils contenaient des informations lacunaires qui ne nous permettaient pas de les identifier clairement.

⁴⁰⁴ Archives de l'IHOES, Seraing, *Varia*, n°E14/S2/D3-8.

⁴⁰⁵ Archives de l'IHOES, Seraing, *Farde de documentation sur l'immigration*, n°E4-1/S2/D1-4-1-2 (b 8).

⁴⁰⁶ Archives de l'IHOES, Seraing, *Résultats de l'enquête sur les conditions de vie et de logement des travailleurs marocains dans les provinces de Liège et du Limbourg*, n° 91854.

Nous avons également consulté *Belgicapress* et *Datapress* pour trouver des articles de journaux traitant de l'immigration marocaine en Belgique. Cependant, cette recherche s'est avérée très chronophage, et les articles trouvés n'étaient pas pertinents dans le cadre de notre recherche.

Nous nous sommes donc tournés vers des sources qui nous semblaient accessibles pour les élèves. Nous avons sélectionné un extrait du plan quinquennal de 1968⁴⁰⁷, un extrait d'un article de journal repris dans l'ouvrage de Belguendouz⁴⁰⁸, la brochure intitulée « Vivre et Travailler en Belgique »⁴⁰⁹, un article du journal *Le Soir*⁴¹⁰ ainsi qu'un reportage réalisé par Gérard De Sélys⁴¹¹. Enfin, nous pouvons également citer l'ouvrage *On est là. La première génération de migrants marocains et turcs à Bruxelles (1964-1974)*⁴¹², que nous avons découvert au MigratieMuseumMigration à Bruxelles. Ce dernier est un travail entrepris par Jonas Raats, Ingrid Leonard et Hannelore Vandebroek, qui ont réalisé 34 interviews de personnes issues de l'immigration marocaine ou turque de la première génération.

Chacune de ces sources offre une perspective différente sur l'histoire de l'immigration marocaine en Belgique. Cependant, il est important de noter que la diversité des points de vue proposés par ces sources est assez limitée. Par conséquent, une des limites de ce travail réside dans le manque de sources présentant une variété d'opinions sur cet aspect de l'histoire marocaine et belge.

5. Présentation des aperçus historiques

Dans les sections suivantes, nous fournirons un aperçu historique de chaque période de l'immigration marocaine que nous avons identifiée et sélectionnée. Cela permettra au lecteur de saisir le contexte de chaque aspect abordé. Par la suite, nous présenterons les documents choisis pour la séquence expérimentale, accompagnés d'une

⁴⁰⁷ MINISTÈRE DES AFFAIRES ÉCONOMIQUES DU PLAN ET DE LA FORMATION DES CADRES, *Plan Quinquennal 1968-1972, volume I : Division de la Coordination Économique et du Plan*, Rabat, 1968, p. 93.

⁴⁰⁸ BELGUENDOZ A., *Les Marocains à l'étranger, citoyens et partenaires*, Kenitra, Maroc, 1999, p. 45-47.

⁴⁰⁹ MINISTÈRE DE L'EMPLOI ET DU TRAVAIL, *Vivre et travailler en Belgique*, Bruxelles, Institut belge d'information et de documentation, 1965.

⁴¹⁰ *Le Soir*, 18/02/1964, p.4.

⁴¹¹ DE SELYS Gérard, « Les Marocains à Bruxelles », in *Sonuma*, reportage pour Antenne Soir, 04/05/1977, 13 min. 17, consultée en ligne sur le site de la Sonuma, <https://www.sonuma.be/archive/antenne-soir-du-04051977>.

⁴¹² RAATS J., LEONARD I. et VANDEBROEK H., *On est là ? La première génération de migrants marocains et turcs à Bruxelles (1964-1974)*, Anvers, Garant, 2014.

brève explication de leur choix didactique.5.1 Contexte de la Belgique dans les années d'après-guerre

Nous allons d'abord examiner le contexte de la Belgique dans les années d'après-guerre. Les éléments de contexte ont été tirés d'ouvrages généraux sur l'histoire de la Belgique et des travaux spécifiques à l'histoire de l'immigration marocaine.

5.1 Contexte de la Belgique d'après-guerre

Après la Seconde Guerre mondiale, la Belgique fait face à des défis économiques considérables, résultant des destructions matérielles, de la perte de main-d'œuvre qualifiée due aux conflits. L'industrie belge, pilier économique du pays, est particulièrement touchée, avec des secteurs comme l'acier et le charbon nécessitant une reconstruction urgente.

Sous la direction du gouvernement d'Achille Van Acker⁴¹³, l'État belge adopte une approche interventionniste, investissant massivement dans la production industrielle pour stimuler la relance économique. Malgré les propositions de nationalisation de certains secteurs clés par les communistes, l'État n'exerce pas un contrôle réel sur l'industrie et notamment sur les charbonnages⁴¹⁴. Il se contente de soutenir économiquement ces secteurs stratégiques. Cette période est caractérisée par une croissance économique au sein du système capitaliste belge, stimulée par les réformes législatives mises en œuvre sous la gouvernance conjointe des partis catholiques et socialistes. La Belgique a su profiter de l'intégrité de ses infrastructures portuaires à Anvers et de son autonomie énergétique⁴¹⁵.

Les charbonnages, qui fournissent une grande partie de l'énergie nécessaire à l'industrie et aux ménages, avaient été gravement endommagés pendant la guerre. L'extraction du charbon est essentielle pour l'économie belge, non seulement par le volume de biens produits, mais aussi par le nombre de travailleurs employés. Le charbon alimente des secteurs tels que la métallurgie, le ciment, les fours à chaux, le textile, le cuir

⁴¹³ AZZOUZI K., « Les Marocains dans l'industrie charbonnière belge », in *Brood en Rozen*, n° 4 (2004), p. 35-36.

⁴¹⁴ WITTE E., MEYNEN A., LUYTEN D., *Histoire politique de Belgique de 1830 à nos jours*, Bruxelles, Samsa, 2017, p. 304.

⁴¹⁵ MABILLE X., *Nouvelle Histoire politique de la Belgique*, Bruxelles, CRISP, 2011, p. 248.

et bien d'autres⁴¹⁶. La reconstruction des mines et l'augmentation de la production de charbon sont essentielles pour répondre à la demande intérieure croissante. D'autant, qu'en 1945, sa production atteignait seulement 16 millions de tonnes, contre 30 millions en 1939, ce qui était insuffisant pour satisfaire les besoins de reconstruction⁴¹⁷. Cependant, la Belgique fait face à des infrastructures obsolètes, une faible productivité, des conditions de travail dangereuses, et surtout un manque de travailleurs qualifiés. En effet, les travailleurs belges ont abandonné les mines pour se tourner vers des secteurs moins dangereux et plus modernes. Ainsi, les effectifs dans les charbonnages passèrent de 136.540 mineurs en 1940 à 87.566 à la fin de la guerre⁴¹⁸. Un statut spécifique pour les mineurs est créé après la guerre⁴¹⁹, qui inclut plusieurs avantages matériels et moraux. Malgré cela, les travailleurs belges restèrent réticents à s'engager dans cette industrie difficile⁴²⁰.

Pour combler ce déficit de main-d'œuvre, la Belgique commence à recruter des travailleurs étrangers. Ce processus de recrutement est motivé par plusieurs facteurs : la nécessité de relancer rapidement la production industrielle, l'absence de main-d'œuvre locale suffisante et la réticence de nombreux Belges à retourner travailler dans les conditions précaires et dangereuses des mines de charbon⁴²¹.

Les premiers travailleurs vers lesquels la Belgique se tourne sont les prisonniers de guerre allemands⁴²² et les personnes déplacées. Cependant, il devint rapidement nécessaire d'organiser une immigration structurée. C'est ainsi qu'un premier accord fut signé avec la Belgique en 1946, permettant le recrutement de 50.000 ouvriers italiens en échange de 200 kilogrammes de charbon par mineur et par jour⁴²³. Malgré des conditions de travail difficiles et de nombreux accidents, cette immigration permit de maintenir la production de charbon⁴²⁴.

En raison de la dépendance de l'économie belge vis-à-vis de la reconstruction des autres pays européens, son économie ralentit et le chômage augmenta entre 1948 et 1949.

⁴¹⁶ MARTINIELLO M. et REA A., *Une brève histoire de l'immigration en Belgique*, op. cit., p.12.

⁴¹⁷ *Ibidem*.

⁴¹⁸ *Ibidem*.

⁴¹⁹ MABILLE X., *Nouvelle Histoire politique de la Belgique*, op. cit., p. 265.

⁴²⁰ AZZOUZI K., *Les Mineurs marocains en Belgique dans les années 60...*, op. cit., p. 9-10.

⁴²¹ COPPIETERS G., *De Belgische Kolenslag, 1944-1951: Het mirakel dat er geen was*, Bruxelles, Archives générales du Royaume, 2021.

⁴²² SUNOU P., *Les prisonniers de guerre allemands en Belgique et la bataille du charbon*, Bruxelles, Musée royal de l'armée et d'histoire militaire, 1980.

⁴²³ MARTENS A., *Les immigrés : flux et reflux d'une main-d'œuvre d'appoint : la politique belge de l'immigration de 1945 à 1970*, Louvain, Presses universitaires de la KUL, 1976, p. 63-71.

⁴²⁴ REA A. & MARTINIELLO M., *Une brève histoire de l'immigration en Belgique*, op. cit., p. 14.

Ce qui entraîna inévitablement une baisse des activités industrielles en Belgique⁴²⁵. Pour protéger les travailleurs belges, le recrutement de travailleurs étrangers est arrêté en 1948, sauf pour les Italiens où l'embauchage ne fit qu'augmenter. Et le 28 mars 1952, la Police des étrangers est créée pour réguler le flux migratoire, et les pouvoirs du ministre de la Justice concernant l'octroi des permis de séjour sont renforcés⁴²⁶.

La catastrophe de Bois-du-Cazier en 1956 entraîne la mort de 262 mineurs, dont 136 Italiens. La Belgique suspend alors l'émigration vers la Belgique⁴²⁷. Ce qui représente une perte importante de main-d'œuvre. La Fédéchar pressa alors la Belgique de se tourner vers d'autres pays. Des accords sont signés avec l'Espagne (le traité est signé en novembre 1956) et la Grèce (le traité est signé le 12 juillet 1957)⁴²⁸, permettant d'attirer de nouveaux contingents de travailleurs pour les mines belges. Cependant, ces derniers ne suffisent pas à satisfaire la demande de la Fédéchar. D'autant que ces pays imposent davantage de contraintes que la Belgique.

C'est alors que la Belgique, en 1963, se tourne vers d'autres sources de main-d'œuvre en s'intéressant notamment au Maroc et à la Turquie. Il ne faudra que deux mois, en octobre 1956, pour que des mineurs potentiels marocains débarquent en Belgique⁴²⁹. En 1961, on compte en Belgique 461 migrants d'origine marocaine, dont 323 hommes et 138 femmes⁴³⁰. De nouveaux accords bilatéraux sont établis avec la Turquie⁴³¹ et le Maroc en 1964, avec la Tunisie en 1969, et avec l'Algérie et la Yougoslavie en 1970⁴³².

Économiquement, la Belgique a besoin d'une main-d'œuvre abondante pour soutenir ses industries. Politiquement, réduire le chômage permet de renforcer la position des salariés dans les négociations sociales. Le nombre de chômeurs diminue, passant de 200.000 dans les années 1950 à moins de 100.000 au milieu des années 1960. La création d'une réserve industrielle devient un enjeu majeur pour la politique économique. Une

⁴²⁵ WITTE E., MEYNEN A., LUYTEN D., *Histoire politique de Belgique de 1830 à nos jours*, op. cit., p. 326.

⁴²⁶ AZZOUZI K., *Les Mineurs marocains en Belgique dans les années 60...*, op. cit., p. 11-12.

⁴²⁷ REA A. & MARTINIELLO M., *Une brève histoire de l'immigration en Belgique*, op. cit., p. 14.

⁴²⁸ MABILLE X., *Nouvelle Histoire politique de la Belgique*, op. cit., p. 265-66

⁴²⁹ LAUSBERG, S., « L'immigration marocaine a plus de 50 ans », in MEDHOUNE A., LAUSBERG S., MARTINIELLO M. ET REA A., *L'immigration Marocaine en Belgique, mémoires et destinées*, op. cit., p. 49.

⁴³⁰ FRENNET DE KEYSER A., « L'immigration marocaine en Belgique », op. cit., p. 342.

⁴³¹ KHOJINIAN M., *Les Turcs à la mine : l'immigration turque dans l'industrie charbonnière belge (1956-1970)*, Louvain-la-Neuve, EME éditions, 2018.

⁴³² REA A. & MARTINIELLO M., *Une brève histoire de l'immigration en Belgique*, op. cit., p. 14.

main-d'œuvre étrangère considérable peut constituer cette réserve et servir de « levier de concurrence sur le marché du travail »⁴³³.

Démographiquement, la Wallonie est confrontée à des problèmes de vieillissement de la population, tout particulièrement dans les charbonnages⁴³⁴. Le Conseil économique wallon demande alors au démographe français Alfred Sauvy une étude sur les problèmes économiques et démographiques de la Wallonie. Un groupe de travail « Démographie et population »⁴³⁵ présidé par Albert Delpérée, secrétaire général du Ministère de la Prévoyance sociale, est constitué pour vérifier les conclusions du rapport de Sauvy⁴³⁶ et d'également proposer des mesures au gouvernement. Dans les deux rapports, les solutions proposées sont le recours à la main-d'œuvre étrangère, l'immigration familiale et une réelle intégration des personnes immigrées dans la société belge⁴³⁷. En 1964, plusieurs mesures gouvernementales visent à favoriser l'intégration des immigrants :

- « La désignation auprès des ambassades belges à Rome et à Madrid de fonctionnaires chargés d'intervenir dans les opérations de recrutement de travailleurs destinés aux entreprises belges.
- La création de services régionaux, chargés de la délivrance de certains permis de travail dans les provinces de Liège, du Limbourg et du Hainaut.^[1] L'octroi de subsides aux centres régionaux d'accueil.
- L'élargissement de la compétence de la composition de la Commission tripartite de la main-d'œuvre étrangère.
- L'intervention dans les frais de voyage de la famille du travailleur migrant.
- L'amélioration du logement.
- La multiplication des cours de langue.
- L'assouplissement de la réglementation du travail pour les étrangers. »⁴³⁸

Le patronat favorise cette politique car elle permet de sédentariser l'immigration de travail en Belgique et d'éviter le départ vers d'autres bassins industriels attractifs comme la Lorraine ou la Ruhr⁴³⁹.

⁴³³ WITTE E., MEYNEN A., LUYTEN D., *Histoire politique de Belgique de 1830 à nos jours*, op. cit., p. 366-367.

⁴³⁴ FRENNET DE KEYSER A., « La convention Belgo-marocaine du 17 février 1964 relative à l'occupation de travailleurs marocains en Belgique », in *Courrier hebdomadaire du Crisp*, n°1803 (2003), p. 7 ; MARTENS A., « Immigrer pour travailler...et peupler », in MEDHOUNE A., LAUSBERG S., MARTINIELLO M. et REA A., *L'immigration Marocaine...*, op. cit., p. 61-62.

⁴³⁵ FRENNET DE KEYSER A., « La convention Belgo-marocaine du 17 février 1964 relative à l'occupation de travailleurs marocains en Belgique », in *Courrier hebdomadaire du Crisp*, n°1803 (2003), p. 5.

⁴³⁶ SAUVY A., *Le rapport Sauvy sur le problème de l'économie et la population en Wallonie*, Liège, Editions du Conseil économique wallon, 1962.

⁴³⁷ FRENNET DE KEYSER A., « La convention Belgo-marocaine... », op. cit., p. 7

⁴³⁸ MARTENS A., « Immigrer pour travailler...et peupler », in MEDHOUNE A., LAUSBERG S., MARTINIELLO M. et REA A., *L'immigration Marocaine...*, op. cit., p. 62.

⁴³⁹ REA A. & MARTINIELLO M., *Une brève histoire de l'immigration en Belgique*, op. cit., p. 15.

Ainsi, l'immigration de travailleurs étrangers, début des années 1960, fait partie intégrante d'une politique démographique d'intégration et d'assimilation⁴⁴⁰. Le regroupement familial est encouragé, non seulement pour stabiliser la main-d'œuvre mais aussi pour maintenir l'équilibre démographique du pays.

5.2 Contexte du Maroc du Protectorat à l'indépendance

Après son indépendance en 1956, le Maroc a traversé une période de profonds bouleversements économiques, politiques et sociaux.

Économiquement, le pays est confronté à une structure héritée de la colonisation française et espagnole. Le Maroc connaît dès son indépendance une chute des investissements, un décrochage de la zone franc et la création du dirham marocain, une stagnation de l'agriculture, du commerce, de l'industrie et une baisse de la consommation individuelle⁴⁴¹.

Sous protectorat français (1912-1956), les régions côtières avaient bénéficié d'investissements et de développements économiques, tandis que les zones intérieures, comme le Rif et le Souss, étaient restées largement sous-développées avec une économie principalement agraire et peu industrialisée.

L'indépendance a apporté des espoirs de réformes économiques et sociales, mais la réalité s'est vite révélée plus complexe. La répartition inégale des terres et des ressources a persisté, exacerbant les disparités socio-économiques entre les zones urbaines et rurales. Les politiques agricoles post-indépendance, visant à récupérer et redistribuer les terres des colons⁴⁴², ont été lentes et insuffisantes pour répondre aux besoins d'une population rurale croissante et souvent démunie. En effet, en 1952, les colons possèdent un million d'hectares, soit le quinzième des terres utilisables⁴⁴³. En conséquence, la moitié des Marocains des campagnes se retrouvent sans terre. Les nouvelles autorités marocaines, après l'indépendance, mettront 15 ans à récupérer les terres sous contrôle colonial. Dans ces régions rurales, on observe d'abord une migration interne significative, suivie plus tard par une émigration. Ce phénomène de migration

⁴⁴⁰ MARTENS A., « Immigrer pour travailler...et peupler », in MEDHOUNE A., LAUSBERG S., MARTINIELLO M. et REA A., *L'immigration Marocaine...*, *op. cit.*, p. 62.

⁴⁴¹ ABITBOL M., *Histoire du Maroc*, Paris, éditions Perrin, 2014, p. 637.

⁴⁴² BARE D., « Les marocains dans les charbonnages belges dans l'entre deux-guerres », *op. cit.*, p. 181.

⁴⁴³ RENAERTS M., « Les facteurs socio-économiques de l'émigration marocaine », in *Les Cahiers du fil rouge*, n°20 (2014), p. 19.

interne était déjà observable au Maroc avant le protectorat où des milliers de travailleurs saisonniers se déplaçaient vers d'autres régions ou même vers l'Algérie⁴⁴⁴.

Pourtant, d'importants capitaux sont injectés pour soutenir le secteur agricole, qui est considéré comme le moteur économique principal. Cependant, ces investissements favorisent principalement les grands propriétaires marocains impliqués dans l'agro-industrie, ce qui conduit à la disparition des petits propriétaires. Le nombre de paysans sans terre continue d'augmenter, aggravant ainsi la surpopulation dans les zones rurales. Pendant ce temps, la bourgeoisie marocaine se renforce mais préfère orienter ses investissements vers des placements spéculatifs plutôt que vers la modernisation des infrastructures industrielles. Le nombre de chômeurs dans le secteur agricole au Maroc augmente, et les villes, déjà surchargées par une main-d'œuvre abondante, peinent à absorber cet exode rural massif⁴⁴⁵. La plupart des migrants sont des hommes célibataires âgés de 16 à 50 ans issus de familles nombreuses. En 25 ans, on estime que 600 000 marocains quittent la campagne pour les villes⁴⁴⁶.

Il faut également mentionner qu'à la suite des années de sécheresse et de mauvaises récoltes, la production céréalière fut plus faible entre 1960 et 1965 que pendant les dix années précédentes dans la seule zone française : 26 millions de quintaux par an contre 30 millions de quintaux, entre 1950-1955⁴⁴⁷. Les effets de cette baisse furent accentués par un boom démographique simultané. La population est passé d'un peu plus de 9 millions en 1951-1952 à près de 12 millions en 1960 et plus de 13 millions en 1965⁴⁴⁸. Le Maroc est alors pris dans une crise des ciseaux entre production agricole et élan démographique⁴⁴⁹. Ainsi l'industrie, à l'exception du secteur alimentaire, est en déclin et les gisements de pétrole et de charbon sont insatisfaisants⁴⁵⁰.

Le gouvernement Ibrahim met au point un plan quinquennal de développement pour les années 1960-1964⁴⁵¹. Ce plan prévoit « une croissance de 6% par an et préconisait l'accroissement de la production minière, la récupération partielle des terres de colonisation et la mise en train d'une réforme agraire destinée à moderniser

⁴⁴⁴ BERRADA A., « Répartition de la population, urbanisation et migration », in *Population et développement au Maroc*, s. d., p. 8-11

⁴⁴⁵ RENAERTS M., « Les facteurs socio-économiques de l'émigration marocaine », *op. cit.*, p. 20-24.

⁴⁴⁶ BARE D., « Les marocains dans les charbonnages belges dans l'entre deux-guerres », *op. cit.*, p. 181.

⁴⁴⁷ ABITBOL M., *Histoire du Maroc*, *op. cit.*, p. 638.

⁴⁴⁸ ABITBOL M., *Histoire du Maroc*, *op. cit.*, p. 638.

⁴⁴⁹ *Ibidem.*

⁴⁵⁰ *Ibidem.*

⁴⁵¹ *Ibidem.*

l'agriculture et à améliorer la condition des petits fellahs »⁴⁵². Cependant, ce plan qui est considéré comme étant d'inspiration socialiste inquiète les grands propriétaires fonciers et les fellahs qui sont mécontents de voir l'Istiqlal⁴⁵³ et l'UNFP s'immiscer dans leurs affaires tandis que bureaucrates et les familles dirigeantes, proches du pouvoir, accaparent la moitié des terres rachetées aux Français⁴⁵⁴. Ainsi, le monde rural tourne définitivement le dos à l'Istiqlal et à la gauche. C'est le fellah marocain qui devient le principal « défenseur du Trône »⁴⁵⁵. De plus, le plan quinquennal qui envisage une participation accrue de la bourgeoisie dans l'industrialisation du royaume ne s'opère pas⁴⁵⁶, la bourgeoisie marocaine préférant investir dans l'immobilier.

Politiquement, le Maroc voit une consolidation du pouvoir autour du roi Mohammed V, puis de Hassan II à partir des années 1960⁴⁵⁷. Malgré des efforts pour établir une stabilité politique, des tensions persistent entre différents groupes politiques et sociaux, exacerbées par des périodes de répression contre les mouvements d'opposition. Les années de plomb⁴⁵⁸ sous Hassan II sont marquées par une répression sévère des dissidents politiques, alimentant les motifs d'émigration politique vers l'Europe.

Sur le plan social, la population marocaine est confrontée à des défis tels que le chômage élevé, en particulier parmi les jeunes, et la pauvreté persistante dans les zones rurales. L'exode vers les centres urbains, déjà surpeuplés et incapables de fournir suffisamment d'emplois, a été un phénomène majeur⁴⁵⁹. Ce mouvement migratoire interne a préparé le terrain pour une émigration ultérieure vers l'Europe dans la mesure où de nombreux Marocains cherchent des opportunités économiques meilleures et plus stables.

En résumé, la période post-indépendance du Maroc a été marquée par des défis économiques structurels, des tensions politiques internes et des mouvements sociaux significatifs. L'émigration vers l'Europe est devenue une issue pour de nombreux

⁴⁵² ABITBOL M., *Histoire du Maroc, op. cit.*, p. 638.

⁴⁵³ L'Istiqlal (parti de l'indépendance) est fondé en 1944 fondé par Mohammed Allal el Fassi (1910-1974) (voir VERMEREN P., *Histoire du Maroc depuis l'indépendance*, 4^e éd., Paris, La Découverte, 2016, p. 22.).

⁴⁵⁴ ABITBOL M., *Histoire du Maroc, op. cit.*, p. 639.

⁴⁵⁵ *Ibidem.*

⁴⁵⁶ *Ibidem.*

⁴⁵⁷ ABITBOL M., *Histoire du Maroc, op. cit.* ; VERMEREN P., *Histoire du Maroc depuis l'indépendance*, 4^e éd., Paris, La Découverte, 2016.

⁴⁵⁸ ABITBOL M., *Histoire du Maroc, op. cit.*, p. 720.

⁴⁵⁹ RENAERTS M., « Les facteurs socio-économiques de l'émigration marocaine », *op. cit.*, p. 21-23.

Marocains confrontés à des difficultés socio-économiques persistantes, façonnant ainsi les trajectoires individuelles et les dynamiques migratoires.

5.3 La politique d'émigration du Maroc

Après son indépendance en 1956, le Maroc a traversé une période de transition marquée par des défis économiques, sociaux et politiques. La politique d'émigration du pays a évolué dans ce contexte, en réponse à des besoins internes et externes pressants. Un aperçu de cette politique et des raisons qui ont poussé le pays à encourager ses citoyens à chercher des opportunités de travail à l'étranger est développé ci-après.

Initialement, le Maroc n'a pas de politique d'émigration bien définie⁴⁶⁰. Le pays se concentre principalement sur la reconstruction économique et la gestion des ressources internes. Cependant, la pression croissante du chômage et de la pauvreté a forcé les autorités à reconsidérer leur position.

Monique Renaerts, socio-anthropologue et islamologue belge, dans un article⁴⁶¹ du cahier du *Fil Rouge*⁴⁶² montre les différents facteurs qu'il faut prendre en considération pour comprendre l'émigration marocaine. La situation socio-économique dans laquelle se trouve le Maroc à l'époque, fait ressortir la complexité factorielle qui a conditionné l'émigration des Marocains vers l'Europe.

Dans le Sud-ouest du Maroc, la région du Souss est caractérisée par des conditions météorologiques arides et instables qui rendent l'agriculture difficile et peu productive. La réforme foncière imposée par le pouvoir colonial français a également exacerbé les difficultés des agriculteurs locaux. Dès 1918, le protectorat français a ciblé le Souss comme un bassin de recrutement pour les travailleurs coloniaux, espérant diminuer la résistance anticoloniale des Soussi par l'émigration⁴⁶³.

Au Nord du Maroc, sous la colonisation espagnole, les investissements dans les infrastructures agricoles et urbaines ont été minimes, créant un manque criant d'opportunités d'emplois. Les habitants du Rif, habitués à migrer de manière saisonnière

⁴⁶⁰ FRENNET DE KEYSER A., « La convention Belgo-marocaine... », *op. cit.*, p. 8.

⁴⁶¹ RENAERTS M., « Les facteurs socio-économiques de l'émigration marocaine », *op. cit.*, p. 18-23.

⁴⁶² Les cahiers du Fil Rouge est une revue du Collectif formation éducation permanente (cfs ep), qui est donc une association d'éducation permanente active depuis 1987 (voir « Qui sommes-nous ? », in *cfs ep*, [en ligne], <https://ep.cfsasbl.be/Notre-projet> (consulté le 20 juin 2024, dernière mise à jour le ?).

⁴⁶³ BARE D., « Les marocains dans les charbonnages belges dans l'entre-deux-guerres », *op. cit.*, p. 181.

depuis la deuxième moitié du XIX^e siècle, se tournent souvent vers l'Algérie⁴⁶⁴ pour travailler comme ouvriers agricoles⁴⁶⁵. Environ 20% de la population masculine de la région émigre pour subvenir aux besoins de leurs familles, face à des conditions de sécheresse et de famine fréquentes⁴⁶⁶.

À partir des années 1960, l'émigration marocaine vers l'Europe, et notamment vers la Belgique, a pris de l'ampleur. En effet, le gouvernement marocain a commencé à voir l'émigration comme une solution partielle aux problèmes économiques internes⁴⁶⁷. Plusieurs facteurs ont contribué à ce phénomène, dont l'absence d'opportunités économiques viables dans les régions d'origine comme le Rif et le Souss. Les réformes agricoles post-indépendance n'ont pas réussi à absorber la main-d'œuvre excédentaire, poussant de nombreux hommes à migrer. Les zones rurales marocaines, représentant une réserve de main-d'œuvre non qualifiée et peu instruite, sont devenues une source essentielle pour les industriels européens. En permettant aux Marocains de chercher des opportunités de travail à l'étranger, notamment en Europe, le Maroc peut réduire la pression sur le marché du travail national et bénéficier des envois de fonds émanant des travailleurs émigrés. Ces fonds deviennent une source importante de devises étrangères.

Les régions qui ont été les plus touchées par l'émigration, comme le Rif et le Souss, ont vu un exode des campagnes vers les villes, puis vers l'Europe. Initialement observés dans ces régions, ces mouvements migratoires se sont progressivement étendus à l'ensemble du Maroc⁴⁶⁸. La majorité des migrants viennent des régions rurales pauvres comme du Nord du Maroc, des régions du Rif et du Souss, du Nord-Est et de Tiznit⁴⁶⁹. Ce sont donc les ethnies berbères et rifaines qui participent le plus à la présence marocaine en Belgique des années 1960 à 1980⁴⁷⁰.

Des accords bilatéraux de recrutement de main-d'œuvre ont été signés entre le Maroc et plusieurs pays européens, dont la Belgique, l'Espagne et les Pays-Bas. Ils visent à fournir une main-d'œuvre bon marché pour les secteurs industriels et de construction en pleine expansion en Europe, tout en offrant aux travailleurs des opportunités de travail mieux rémunérées.

⁴⁶⁴ RENAERTS M., « Les facteurs socio-économiques de l'émigration marocaine », *op. cit.*, p. 20-21.

⁴⁶⁵ AZIZA M., « Le Rif : terre d'émigration. D'une migration saisonnière en Algérie à une émigration permanente vers l'Europe », in OUALI N. (éd), *Trajectoires et dynamiques...*, *op. cit.*, p.63.

⁴⁶⁶ *Idem*, p. 64.

⁴⁶⁷ RENAERTS M., « Les facteurs socio-économiques de l'émigration marocaine », *op. cit.*, p. 23.

⁴⁶⁸ FRENNET DE KEYSER A., « L'immigration marocaine en Belgique », *op. cit.*, p. 329-332.

⁴⁶⁹ OUALI N., « Quarante ans de présence marocaine en Belgique », *op. cit.*, p. 24.

⁴⁷⁰ LORIAUX F., *L'immigration marocaine en Belgique (1964-2004)*, Bruxelles, CARHOP, 2004, p. 2.

Il faut également mentionner les tensions entre la région du Rif et le pouvoir central. Les autorités marocaines ont notamment privilégié l'obtention des contrats de travail en Europe pour les Rifains en raison des événements de 1958 et 1959⁴⁷¹. Durant cette période une crise économique touche le Rif suite au départ des Espagnols en 1956. Comme aucune mesure n'est prise de la part du gouvernement marocain, un mouvement de soulèvement et de protestation envahit le Rif Central. Cette révolte fut réprimée par les Forces Armées Royales menée par le Général Oufkir et le prince Moulay Hassan, le futur roi du Maroc. Ainsi des tensions sociales sont également une des raisons qui poussa une partie des Marocains à émigrer.

La principale motivation de l'émigration marocaine est économique. Face au chômage, à la pauvreté et à l'absence de perspectives dans leur pays d'origine, de nombreux Marocains, principalement issus de milieux agricoles, ont vu dans l'émigration une chance d'améliorer leurs conditions de vie et celles de leurs familles.

Les Marocains cherchaient également à échapper aux conditions de vie difficiles dans les zones rurales et à profiter des opportunités offertes par les économies européennes en plein essor. Les premiers migrants, souvent des hommes célibataires âgés de 16 à 50 ans, ont été suivis par des membres de leur famille grâce aux politiques de regroupement familial mises en place en Belgique.

Bien que minoritaires, certains Marocains ont émigré pour des raisons politiques, cherchant à fuir la répression sous le régime de Hassan II⁴⁷². Les années de plomb⁴⁷³, marquées par une répression sévère des dissidents politiques, ont poussé certains militants et opposants à chercher refuge en Europe.

En conclusion, l'appauvrissement généralisé des classes populaires marocaines, les tensions sociales et l'exode rural, engendrés par les réformes foncières du protectorat français, ont jeté les bases d'une immigration massive vers les pays européens, et notamment vers la Belgique⁴⁷⁴. La politique d'émigration du Maroc après son indépendance a évolué comme une réponse pragmatique aux défis économiques et sociaux internes. En autorisant et en encourageant tacitement l'émigration de ses citoyens vers l'Europe, le Maroc a cherché à atténuer la pression sur son marché du travail, à

⁴⁷¹ AZIZA M., « Le Rif : terre d'émigration », in OUALI Nouria (éd.), *Trajectoires et dynamiques...*, *op. cit.*, p. 84.

⁴⁷² FRENNET DE KEYSER A., « L'immigration marocaine en Belgique », *op. cit.*, p. 333-341.

⁴⁷³ VERMEREN P., *Histoire du Maroc depuis l'indépendance*, *op. cit.*, p.33-47

⁴⁷⁴ MEDHOUNE A., LAUSBERG S., MARTINIELLO M. ET REA A., *L'immigration Marocaine...*, *op. cit.*, p. 28.

bénéficier des envois de fonds et à offrir à ses citoyens des opportunités qu'il ne pouvait pas leur fournir à l'intérieur de ses frontières.

5.3.1 Choix des documents

Pour discuter des points de vue quant à la politique d'émigration du Maroc avec les élèves, quatre documents ont été sélectionnés. Ce corpus est composé de deux sources primaires et deux sources secondaires. Nous présentons une justification détaillée du choix de ces documents, ainsi qu'une interprétation de leur pertinence pour notre dispositif.

Comme nous l'avons mentionné dans notre état de l'historiographie ainsi que dans la présentation de notre corpus de sources, trouver des sources sur cet événement historique est compliqué. D'autant qu'il était nécessaire de trouver des documents accessibles aux élèves.

Document 6 : Extrait du Plan Quinquennal

Ainsi, notre premier document est un extrait du Plan Quinquennal publié en 1968⁴⁷⁵ :

« Des facteurs surtout psychologiques et administratifs ont jusqu'ici entravé l'extension de l'émigration. Celle-ci sera dirigée à la fois vers les pays d'Europe et vers certains pays méditerranéens. Cette action aura trois effets principaux : elle permettra un accroissement des rentrées de devises qui financeront en partie les investissements intérieurs ; l'emploi d'une partie de notre population qui ne peut être absorbée à l'intérieur de nos frontières sans augmentation de la main-d'œuvre dans les secteurs improductifs ; la constitution d'un groupe plus important de nationaux ayant acquis à l'étranger des qualifications professionnelles et des attitudes favorables à l'esprit d'entreprise et au développement économique.

A cet effet, d'une part, le service central de l'migration sera renforcé et réorganisé, afin de mieux assurer que par le passé, la coordination de l'activité des divers départements ministériels concernés, d'autre part, le réseau des attachés sociaux à l'étranger sera développé. L'objectif à atteindre sera une augmentation des travailleurs à l'étranger à la fin de la période quinquennale. »

Cet extrait du Plan Quinquennal de 1968 a été trouvé sur le site Abhatoo⁴⁷⁶. Il représente le point de vue officiel des autorités marocaines sur la politique d'émigration. Ce document met en avant les effets positifs de l'émigration et des mesures envisagées pour l'améliorer à l'avenir. Les élèves peuvent ainsi comprendre les objectifs

⁴⁷⁵ MINISTERE DES AFFAIRES ECONOMIQUES DU PLAN ET DE LA FORMATION DES CADRES, *Plan Quinquennal 1968-1972, volume I : Division de la Coordination Economique et du Plan*, Rabat, 1968, p. 93.

⁴⁷⁶ Abhatoo est le site du Centre National de Documentation, qui est un service public d'information, à but non lucratif, sous tutelle du Haut-Commissariat au Plan du Maroc (voir en ligne <http://www.abhatoo.net.ma>).

économiques et sociaux derrière cette politique, tels que l'accroissement des rentrées de devises, l'absorption de la main-d'œuvre excédentaire, et la formation d'un groupe de travailleurs qualifiés.

Cet extrait aide les élèves à comprendre les raisons économiques et administratives qui ont poussé le gouvernement marocain à promouvoir l'émigration. En décrivant l'émigration comme une stratégie économique, le texte montre comment les autorités utilisaient la migration pour faire face aux défis internes et favoriser le développement. Il est important de noter qu'il s'agit du point de vue officiel du gouvernement marocain, tel qu'il est présenté dans les documents diffusés. N'ayant pas eu accès aux archives de cet organe, nous n'avons pas pu examiner plus en détail cette dimension de la politique de l'époque.

Dès lors, ce document a servi de base de référence pour analyser les documents ultérieurs. En mobilisant les raisons officielles exposées par les autorités marocaines, les élèves peuvent comparer le contenu des autres documents qui mettent en exergue les avantages ou les inconvénients de cette immigration.

Document 7 : Article du journal marocain « Al Moukafih » (1963)⁴⁷⁷

« Dans son édition du 15 août 1963, le journal marocain « Al Moukafih » dirigé par le regretté Ali Yata, a consacré un article à l'émigration intitulé : « quand la misère contraint à l'exil ». L'analyse suivante était faite :

« Ainsi, non seulement on laisse couler l'hémorragie de matières premières, de productions agricoles, [...], mais on renonce même à la force de travail du peuple, qui est pourtant la seule à pouvoir sortir le pays du marais où nous croupissons.

On comprend que les travailleurs soient fatigués de battre le pavé devant les bureaux de placement des années durant, on comprend qu'ils soient désespérés de sentir pendre leurs bras inutiles quand leur famille a faim et que leurs enfants meurent faute de soins.

On comprend qu'ils refusent de vendre ignominieusement leur voix électorale pour avoir la faveur d'un emploi aléatoire et éphémère [...]. On comprend donc qu'ils acceptent l'exil pour de longues années afin de jouir de ce droit si rare : nourrir son foyer.

Mais ce que nous ne comprenons pas, c'est que ceux qui se sont hissés au pouvoir et multiplient tant d'artifices pour s'y maintenir, osent présenter avec satisfaction, comme une victoire, cette cruelle extrémité où ils ont réduit le peuple.

Nous ne comprenons pas qu'ils s'obstinent à vouloir diriger un pays dont ils veulent ignorer les besoins fondamentaux d'industrialisation pour se réfugier dans des fausses solutions d'exportation de nos travailleurs.

Nous ne comprenons pas qu'ils parlent de marocanisation alors qu'ils font tout pour rendre permanente l'assistance technique étrangère qui étouffe notre développement. »

⁴⁷⁷ BELGUENDOZ A., *Les Marocains à l'étranger...*, op. cit., p. 45-47.

Le document suivant est un extrait d'un article du journal « Al Moukafih » dirigé par Ali Yata, un homme politique et leader communiste marocain⁴⁷⁸. Ce journal était d'abord un hebdomadaire puis un quotidien publié par le Parti Communiste Marocain⁴⁷⁹ et interdit en 1964⁴⁸⁰.

Publié en 1963, l'article critique la politique d'émigration en soulignant les aspects négatifs, tels que l'hémorragie de la force de travail et la misère qui contraint les Marocains à l'exil. Cette source contredit le discours officiel et présente le point de vue d'un homme politique sur la situation des travailleurs face à la situation économique et politique de l'époque.

En confrontant ce document au discours officiel, les élèves peuvent développer une compréhension plus nuancée et critique de la politique d'émigration du Maroc. D'autant que ce document permet de faire le lien avec le contexte que les élèves ont vu plus tôt du Maroc. Ils ont l'occasion de voir que l'émigration n'était pas perçue de manière homogène et que certaines perspectives critiques mettaient en lumière les souffrances et les sacrifices des émigrants, ainsi que les lacunes des politiques gouvernementales.

Document 8 : Extrait de l'ouvrage d'Abdelkrim Belguendouz⁴⁸¹

« Sans trop nous attarder là-dessus, il y a lieu ici de discuter brièvement le non fondé de la thèse colportée durant des décennies, mais qui continue encore à être soutenue [...] consistant à dire que l'émigration servait le développement économique et social des pays d'origine et constitue une aide de facto aux pays pauvres... [...] l'expérience historique a démontré globalement plutôt l'inverse, à savoir que pour les pays exportateurs de main-d'œuvre, dont le Maroc, l'émigration avait en fait des effets sous-développant.

[...] on ne peut nier l'impact positif qu'a eu l'émigration sur les revenus des familles migrantes et sur la diffusion d'un pouvoir d'achat dans de nombreuses régions d'origine, qui seraient autrement restées sans ressources. [...] Tout comme il faut tenir compte des difficultés objectives durant les premières années de l'indépendance, à trouver une solution adéquate et rapide à la question de l'emploi, étant donné le legs de la politique coloniale. [...]

⁴⁷⁸ Ali Yata est né en 1920 à Tanger et il est décédé en 1997 à Casablanca. C'est un homme politique et leader communiste marocain. Yata a pris part à la fondation du Parti communiste marocain (PCM) en 1943. En 1960, le PCM fut interdit, Yata fonda alors un autre parti, le Parti de la libération et du socialisme, interdit à son tour en 1969. En 1974, Yata fonda le Parti du progrès et du socialisme (PPS). Il devint dès lors plus modéré, et adopta des positions plus conciliantes envers le régime marocain, en abandonnant ses idéaux de base. (voir « Ali Yata », in *Munzinger*, [en ligne], <https://www.munzinger.de/search/go/document.jsp?id=0000015592> (consulté le 20 mai 2024, dernière mise à jour le ?).

⁴⁷⁹ « La presse au Maroc », in *Monde Arabe*, Editions La Documentation française, vol. 5-17 (1966), p.34.

⁴⁸⁰ HIDASS A., « Liberté et communication au Maroc », in *Communication. Information Médias Théories*, vol. 14-2 (automne 1993), p.95.

⁴⁸¹ BELGUENDOZ A., *Les Marocains à l'étranger...*, op. cit., p. 35-36.

L'émigration marocaine a représenté en premier lieu la perte d'une force de travail qualifiée, dans la mesure où un pourcentage souvent élevé des émigrés avait une qualification dans le pays de départ, ce qui constitue un écrémage de potentialités aux dépens du développement local. »

Cet extrait permet de venir contrebalancer les deux extraits précédents. Il offre encore un autre point de vue mais postérieur, nuancé les effets positifs de l'émigration présentées par le discours officiel des autorités marocaines en soulignant les conséquences négatives telles que la perte de travailleurs qualifiés, ce qui freine, selon l'auteur, le développement local.

Document 9 : Extrait de l'ouvrage de Mimoum Aziza⁴⁸²

« De leur côté, les autorités marocaines ont privilégié l'obtention des contrats de travail en Europe dans cette région [le Rif]. Le pouvoir central voulait atténuer les tensions sociales et l'agitation politique que connaissait la région suite aux événements de 1958-1959¹. Ces derniers événements étaient en quelque sorte une réponse et une réaction directe des Rifains à la marginalisation [exclusion] et l'abandon dans lequel ils ont été laissés. C'est dans ce contexte que le phénomène migratoire a débuté et s'est amplifié. »

¹ Une crise économique très grave régna dans le Rif après le départ des Espagnols en 1956. Aucune mesure n'a été prise par le nouveau gouvernement marocain afin de remédier à cette situation. En novembre 1958 un mouvement de soulèvement et de contestation envahit tout le Rif Central. Le but visé par les leaders de ce mouvement était de manifester leur mécontentement vis-à-vis de la politique de marginalisation pratiquée par les autorités marocaines. La révolte a été sauvagement réprimée par les Forces Armées Royales, l'opération a été menée par le Général Oufkir et le prince Moulay Hassan en personne.

Cet extrait aborde les conflits entre les Rifains et le pouvoir central marocain, contextualisant l'émigration dans un cadre de tensions politiques et sociales. Il explique que l'émigration dans le Rif a été en partie une réponse aux répressions et à la marginalisation subies par les habitants de cette région.

L'intégration de cet extrait permet aux élèves de constater que l'émigration marocaine n'était pas seulement motivée par des raisons économiques, mais aussi par des facteurs politiques et des tensions sociales. En étudiant les soulèvements dans le Rif et la répression par les autorités, les élèves peuvent comprendre les dynamiques de pouvoir et les réactions des populations marginalisées, ce qui enrichit leur perspective sur l'histoire de l'émigration.

⁴⁸² AZIZA M., « Le Rif : terre d'émigration », in OUALI Nouria (éd.), *Trajectoires et dynamiques...*, op. cit., p. 84.

Document 10 : Extrait de l'ouvrage de Nouria Ouali (2004)⁴⁸³

« Si en Belgique on réclame toujours une place de l'immigration dans l'histoire nationale, l'histoire de l'émigration n'est pas davantage reconnue et valorisée dans l'histoire nationale du Maroc. Sans doute est-il pénible de revenir sur les conditions qui ont causé les départs massifs d'un peuple poussé par la misère économique, les difficultés sociales et les persécutions politiques. Sans doute aussi est-il difficile de convenir que la migration massive a été un précieux instrument de gestion du chômage structurel et des crises sociales récurrentes auxquels l'État marocain et la monarchie ne pouvaient faire face. [...]

L'absence d'histoire de l'émigration marocaine révèle la difficulté plus générale du Maroc à produire une histoire objective depuis le début des années 1960. [...] ».

Ce document permet d'aborder l'historiographie de l'émigration marocaine. Nouria Ouali, historienne belge d'origine marocaine, propose par cet extrait une discussion avec les élèves sur la manière dont l'histoire est écrite, incluant les différentes interprétations et les débats académiques qui entourent ce sujet. Le document ci-dessous nous offre une vision particulière de cette historiographie, mettant en lumière certaines perspectives et controverses qui existent dans ce domaine.

En incluant une perspective historiographique, ce document encourage les élèves à réfléchir sur la construction de l'histoire. Ils découvrent comment les historiens ont interprété l'émigration marocaine, développant ainsi leurs compétences critiques en analyse historique et comprenant que l'histoire est souvent un champ de débats et de perspectives multiples. De plus, ce document rentre dans la perspective historiographique de la triple temporalité de l'approche didactique de la multiperspectivité.

Ces cinq documents, choisis pour leur diversité de perspectives et leur accessibilité relative, offrent aux élèves une vue d'ensemble riche et complexe de la politique d'émigration marocaine des années 1960. En confrontant le discours officiel avec les critiques contemporaines et en incluant des analyses postérieures, les élèves peuvent développer une compréhension plus complète et critique de ce phénomène historique. Ces documents soulignent également l'importance de considérer les multiples facettes et les impacts variés des politiques d'émigration, tant économiques que sociopolitiques.

⁴⁸³ OUALI N., « Quarante ans de présence marocaine en Belgique », *op. cit.*, p. 48-49.

5.4 Les accords belgo-marocains de 1964

L'accord bilatéral signé entre la Belgique et le Maroc en février 1964 constitue un moment clé dans l'histoire de l'immigration marocaine en Belgique, souvent perçu comme le point de départ d'une immigration massive. Cet accord vise à recruter des travailleurs marocains pour les mines de charbon et le secteur de la construction. L'objectif est de répondre aux besoins économiques belges tout en offrant des opportunités aux travailleurs marocains.

Comme nous l'avons vu, la situation de la Belgique et du Maroc dans les années 1950 et 1960 est propice à l'émigration marocaine vers la Belgique. La Belgique fait face à une pénurie de main-d'œuvre dans plusieurs secteurs clés. Pour pallier ce déficit, les autorités belges, poussées par la Fédéchar, envisagent diverses solutions, y compris l'immigration. Parallèlement, le Maroc, fraîchement indépendant depuis 1956, cherche à offrir des opportunités économiques à sa population croissante. Un des reproches adressé à la Belgique est de ne pas avoir mis en place de réelle politique d'immigration⁴⁸⁴. Entre 1956 et 1964, des négociations intermittentes ont eu lieu, aboutissant à des solutions temporaires pour l'acheminement de travailleurs marocains vers la Belgique⁴⁸⁵.

L'accord de 1964 officialise et organise le recrutement de travailleurs pour les secteurs industriels belges, en particulier les mines et la construction. Il garantit l'égalité de traitement entre les travailleurs belges et marocains, notamment en termes de conditions de travail et de droits sociaux, il permet le transfert de fonds vers le Maroc, un enjeu financier majeur pour les familles des travailleurs restées au pays⁴⁸⁶. La convention évoque également le regroupement familial, une mesure stratégique pour stabiliser la main-d'œuvre et rendre la Belgique plus attractive par rapport à d'autres pays européens. En 1968, cette convention fut complétée par un accord de sécurité sociale comprenant les allocations familiales, les soins de santé et les pensions⁴⁸⁷.

L'accord de 1964 ne fut pas exempt de critiques. Selon Anne Frennet de Keyser⁴⁸⁸ et Albert Martens⁴⁸⁹, la convention a deux ans de retard et ne fait qu'officialiser des

⁴⁸⁴ FRENNET DE KEYSER A., « L'immigration marocaine en Belgique », *op. cit.*, p. 329.

⁴⁸⁵ LAUSBERG S., « L'immigration marocaine a plus de 50 ans », in MEDHOUNE A., LAUSBERG S., MARTINIELLO M. & REA A., *L'immigration Marocaine...*, *op. cit.*, p.49

⁴⁸⁶ LORIAUX F., *L'immigration marocaine en Belgique (1964-2004)*, *op. cit.*, p. 2-3.

⁴⁸⁷ TARGOSZ P., *L'accord de main-d'œuvre belgo-marocain ou la gestion interétatique d'un flux migratoire*, mémoire de licence en Relations internationales, inédit, UCL, 1985, p. 68-69.

⁴⁸⁸ FRENNET DE KEYSER A., « La convention Belgo-marocaine ... », *op. cit.*, p. 33.

⁴⁸⁹ MARTENS A., « Immigrer pour travailler... et peupler », in MEDHOUNE A., LAUSBERG S., MARTINIELLO M. et REA A., *L'immigration Marocaine...*, *op. cit.*, p. 61-64.

pratiques déjà existantes⁴⁹⁰, sans s'attaquer à l'émigration spontanée. De plus, elle néglige les aspects sociaux et culturels de l'immigration, se concentrant presque exclusivement sur les enjeux économiques⁴⁹¹.

L'étude de Targosz⁴⁹² et le travail d'Anne Frennet-De Keyser⁴⁹³, qui l'actualise, ont apporté un certain nombre d'éléments intéressants. Cette dernière a étudié l'accord bilatéral de 1964 entre la Belgique et le Maroc, qui prévoit le recrutement de travailleurs pour les mines de charbon et le secteur de la construction belge. Elle s'est référée à des documents des ministères des Affaires étrangères et de l'Emploi et du Travail et de la Fédération du charbon. Elle affirme, par son étude, que cet accord bilatéral n'a pas été à l'origine d'une vague migratoire massive, mais qu'il s'agit simplement d'une tentative de donner un cadre juridique à une pratique déjà existante.

Pourtant seulement 3.500 Marocains furent initialement recrutés sous l'accord de 1964⁴⁹⁴. L'analyse de Frennet-De Keyser montre que, malgré l'accord, de nombreux Marocains ont continué à migrer vers la Belgique, traversant la frontière franco-belge chaque mois, sans permis, souvent en tant que touristes avant de régulariser leur situation sur place. Il s'agit là d'un point intéressant, car il nous oblige à déplacer notre attention de l'arène des réglementations et des politiques gouvernementales vers les moyens plus informels par lesquels la migration s'est effectuée⁴⁹⁵. Les travaux de chercheurs tels que De Bock⁴⁹⁶ et Benotmane⁴⁹⁷ confirment cette tendance, en démontrant que les migrants utilisent des réseaux de solidarité et des contacts personnels pour trouver un emploi et s'installer en Belgique.

Hassan Bousetta⁴⁹⁸, qui a étudié la dimension marocaine de l'accord, a également souligné que très peu de travailleurs ont effectivement migré grâce à celui-ci. L'immigration marocaine en Belgique était donc largement spontanée et non planifiée.

⁴⁹⁰ FRENNET DE KEYSER A., « La convention Belgo-marocaine... », *op. cit.*, p. 33.

⁴⁹¹ *Ibidem*.

⁴⁹² TARGOSZ P., *L'accord de main-d'œuvre belgo-marocain...*, *op. cit.*

⁴⁹³ FRENNET DE KEYSER A., « La convention Belgo-marocaine... », *op. cit.*

⁴⁹⁴ LAUSBERG, S., « L'immigration marocaine a plus de 50 ans », in MEDHOUNE A., LAUSBERG S., MARTINIELLO M. et REA A., *L'immigration Marocaine...*, *op. cit.*, p. 51.

⁴⁹⁵ TIMMERMAN C., FADIL N., GOODERIS I., CLYQ N. & ETTOURKI K., *Moroccan Migration...*, *op. cit.*, p.64.

⁴⁹⁶ DE BOCK J., « Alle wegen leiden naar Gent! Trajecten van mediterrane migranten naar de Arteveldestad 1960-1980 », in *Brood & Rozen*, vol. 17-3 (2012), p. 47-75.

⁴⁹⁷ BENOTMANE A., *Het is maar tijdelik...»: een geschiedenis van de Marokkaanse gemeenschap in Kortrijk*, mémoire de master en histoire, inédit, KU Leuven, année académique 2013-2014.

⁴⁹⁸ Hassan Bousetta, sociologue, chercheur FNRS au Centre d'Études de l'Ethnicité et des Migrations (CEDEM) de l'Université de Liège. Président du Centre d'action pour le développement des relations

L'impact de cet accord va bouleverser la démographie belge davantage qu'on ne l'imagine à l'époque. Pour les autorités, les enjeux sont principalement économiques, puisque cet afflux de main-d'œuvre constitue une force de travail supplémentaire, mais ils deviennent également démographiques, car il permet de rajeunir la population belge à l'aide du regroupement familial⁴⁹⁹. Pour garantir la stabilité des travailleurs marocains en Belgique et lutter contre la dénatalité, les autorités belges soutiennent dès 1963 la politique de regroupement familial. Cette initiative donne à la Belgique un avantage sur les autres pays européens en termes d'attractivité pour les étrangers⁵⁰⁰. Le patronat joue un rôle important en soutenant toutes les mesures facilitant le regroupement familial, essentiel pour favoriser l'installation durable des travailleurs et prévenir leur mobilité. Cette stratégie permet également d'intégrer de nombreuses travailleuses étrangères dans le secteur des services, tels que le nettoyage, la domesticité et l'aide aux personnes⁵⁰¹. L'arrêté royal du 20 mai 1965 prévoit le remboursement de la moitié des frais de voyage pour les familles des travailleurs immigrés. Ces mesures s'avèrent efficaces, l'immigration de travail bénéficiant largement de cette politique⁵⁰². En conséquence, la population marocaine en Belgique passa de 3.939 en 1961 à 39.294 en 1971, avec une répartition de 24.325 hommes et 14.969 femmes. Cette explosion démographique fut en grande partie due au regroupement familial et à la forte fécondité des familles marocaines⁵⁰³.

Pour attirer et informer les travailleurs marocains, les autorités belges diffusent massivement en 1964 une brochure intitulée « Vivre et Travailler en Belgique »⁵⁰⁴. Cette brochure vante les avantages de la vie en Belgique, notamment les salaires attractifs, le confort de vie, et le regroupement familial, une spécificité de la politique migratoire belge qui distingue le pays de ses voisins européens. Elle présente une image positive de la Belgique dans le Maghreb, visant à convaincre les travailleurs marocains que leur situation pourrait s'y améliorer.

euro-méditerranéennes. Il a publié de nombreux articles notamment sur la participation politique des minorités ethniques (d'après OUALI N., *Trajectoires et dynamiques migratoires...*, *op. cit.*, p.9-10.).

⁴⁹⁹ LAUSBERG, S., « L'immigration marocaine a plus de 50 ans », *op. cit.*, p. 50.

⁵⁰⁰ REA A., « Entre séjour et réalités », in MEDHOUNE A., LAUSBERG S., MARTINIELLO M. & REA A., *L'immigration Marocaine en Belgique*, *op. cit.*, p. 68.

⁵⁰¹ REA A. & MARTINIELLO M., Une brève histoire de l'immigration en Belgique, *op. cit.*, p. 14.

⁵⁰² FRENNET DE KEYSER A., « L'immigration marocaine en Belgique », *op. cit.*, p. 340.

⁵⁰³ ATTAR S., « Marocains résidant en Belgique : caractéristiques démographiques et sociales », in FONDATION HASSAN II POUR LES MAROCAINS RESIDANT A L'ETRANGER, *Marocains de l'extérieur, Organisation Internationale pour les Migrations*, Rabat, juillet 2003, p. 94-101.

⁵⁰⁴ MINISTÈRE DE L'EMPLOI ET DU TRAVAIL, *Vivre et travailler en Belgique*, Bruxelles, Institut belge d'information et de documentation, 1965.

Anne Frennet-De Keyser souligne que la convention signée entre les ministres du Travail belge et marocain n'a pas engendré de débat public majeur en Belgique, ni attiré l'attention de la presse de l'époque⁵⁰⁵. Cet accord est passé presque inaperçu, ce qui indique qu'il avait un rôle plus symbolique que pratique dans la gestion des flux migratoires⁵⁰⁶.

Les recherches sur cet accord bilatéral ont permis de réévaluer la perception de l'immigration marocaine en Belgique. Elles montrent que la régulation par des accords bilatéraux n'est qu'une partie de l'histoire, la migration informelle et spontanée jouant un rôle tout aussi important, sinon plus important. Cette prise de conscience oblige les chercheurs et les décideurs à déplacer leur attention des seules politiques officielles vers les pratiques réelles des migrants.

L'analyse minutieuse de l'accord et de son contexte historique permet également de comprendre pourquoi celui-ci est souvent utilisé pour dater et commémorer l'immigration marocaine en Belgique. Bien que son impact pratique ait été limité, il entérine une situation de fait et marque symboliquement une reconnaissance officielle de la présence marocaine en Belgique. Cette reconnaissance symbolique a pris une dimension commémorative, particulièrement lors des anniversaires de 2004 et 2014, qui ont été largement médiatisés et politisés.

En conclusion, l'état de la recherche sur l'accord bilatéral de 1964 entre la Belgique et le Maroc met en évidence l'écart entre les intentions politiques et la réalité des pratiques migratoires. Bien que cet accord n'ait pas initié une migration massive, il reste un point de référence symbolique important pour la communauté marocaine en Belgique. Les études de Targosz et Frennet-De Keyser ont enrichi notre compréhension de ces dynamiques, soulignant l'importance des réseaux informels et des migrations spontanées dans l'histoire migratoire belgo-marocaine.

5.4.1 Choix des documents

Dans un premier temps, nous souhaitons faire lire aux élèves un extrait de l'accord bilatéral signé entre le Maroc et la Belgique, afin qu'ils puissent en comprendre

⁵⁰⁵ FRENNET DE KEYSER A., « La convention Belgo-marocaine... », *op. cit.*, p. 29.

⁵⁰⁶ VICARI Ph. et FRENNET-DE KEYSER A., « Pourquoi traiter de l'histoire... », *op. cit.*, p. 12

les termes. Faute de temps, nous avons décidé de nous concentrer sur deux documents qui ont un tout autre intérêt.

Le premier document figure dans de nombreux ouvrages ou expositions pour présenter l'immigration marocaine en Belgique. Il s'agit de la brochure « Travailleurs, soyez les bienvenus en Belgique ! »⁵⁰⁷ qui a été réalisée pour le Ministère de l'Emploi et du Travail en Belgique par l'Institut belge de l'Information et de la Documentation en 1963. Elle a été distribuée au Maroc, en Tunisie et en Algérie.

Par cette brochure, les autorités belges mettent leur énergie à propager une image positive de la Belgique dans le Maghreb. Cette brochure met en avant les avantages proposés par le ministère de l'Emploi et du Travail pour ceux qui envisagent de travailler en Belgique. Elle aborde non seulement les aspects liés aux salaires et au confort de vie, mais surtout le regroupement familial, une particularité de la politique migratoire belge, contrairement à d'autres pays européens qui n'accueillent que des travailleurs isolés.

Document 11 : Extrait de la brochure « Vivre et travailler en Belgique »

« Vous songez à venir travailler en Belgique ? Vous avez peut-être déjà pris « la grande décision » ? Nous, Belges, sommes heureux que vous veniez apporter à notre pays le concours de vos forces et de votre intelligence. Pour y parvenir, voici ce que nous vous proposons : nous essayerons dans cette petite brochure de vous informer des conditions de vie et de travail qui vous attendent en Belgique.

Emigrer dans un pays qui nécessairement est différent du vôtre, pose quelques problèmes d'adaptation. Ces difficultés initiales seront beaucoup plus facilement surmontées si vous menez une vie normale ; c'est-à-dire une vie familiale.

La Belgique est un pays où le travail est bien rémunéré, où le confort est élevé, surtout pour ceux qui vivent en famille. Vous trouverez dans notre pays un esprit international. Du reste 258 organisations ont leur siège principal en Belgique et beaucoup d'hommes politiques, de techniciens, d'hommes d'affaires et d'étudiants d'autres pays vivent sur notre sol. Il y a déjà des travailleurs de votre pays chez nous. Venez les rejoindre, si vous croyez que votre situation peut s'y améliorer. Mais pour le savoir, lisez attentivement les pages qui suivent. De toute façon, nous vous le répétons : les travailleurs (...) sont les bienvenus parmi nous, en Belgique. Aux Belges, l'on reconnaît comme qualités, le bon sens, le courage, l'acharnement au travail, l'esprit de famille, le souci de l'indépendance. Ils sont hospitaliers, en vertu de leur besoin inné de rendre service, et accueillante pour les étrangers. Le goût du confort, dû à un niveau de vie relativement élevé, se manifeste dans les maisons. L'intérieur, d'une propreté proverbiale, est très souvent doté de ce qui peut rendre votre vie plus agréable (...) et plus commode [pratique] (...). Si vous avez des enfants, vous devez savoir que des consultations pour nourrissons et enfants en bas âge sont organisées dans chaque commune importante (...).

Cependant, dès que la chose est possible et quand il s'est trouvé un logement décent, le travailleur marié fait venir sa famille en Belgique : séparé trop longtemps des vôtres, vous connaîtrez les effets néfastes de l'ennui et de la solitude. Vous êtes autorisé à vous faire rejoindre par votre famille après un mois. Nous vous conseillons d'emporter en Belgique tout ce que vous avez comme vêtements et particulièrement les sous-vêtements, les vêtements chauds (chandails, manteaux) et les imperméables. Pour les enfants, emmenez leurs trousseaux, layettes et même les vêtements devenus trop petits. Vous

⁵⁰⁷ MINISTÈRE DE L'EMPLOI ET DU TRAVAIL, *Vivre et travailler en Belgique*, Bruxelles, Institut belge d'information et de documentation, 1965.

vous en félicitez s'il y a une nouvelle naissance dans votre foyer. N'oubliez pas d'emmener également la literie (draps et couvertures). »

Document 12 : Article du journal *Le Soir*⁵⁰⁸

Le deuxième document est un article publié dans le journal *Le Soir* après la signature de l'accord bilatéral entre Léon Servais, ministre belge de l'Emploi et du Travail, et Thami Ouezzani, ministre marocain des Affaires sociales. Cet article constitue la seule source d'information sur la signature de cet accord pour la population en Belgique.

Cet article est aussi l'occasion de montrer aux élèves comment travaille un historien. Nous avons donc reproduit en grandeur nature la page du journal et nous les avons distribués aux élèves pour qu'ils puissent l'examiner de plus près.

Cet article est un exemple concret de source primaire que les élèves peuvent examiner pour comprendre les démarches officielles et diplomatiques entourant la migration. En reproduisant en grandeur nature la page du journal, les élèves peuvent se mettre dans la peau des historiens, analyser le langage utilisé, et réfléchir à l'impact de cette signature sur les politiques migratoires.

En résumé, les documents 11 et 12 ont été sélectionnés pour illustrer le point de vue belge sur cette période de l'immigration marocaine. Le document 11 met en avant les avantages soulignés par le ministère de l'Emploi et du Travail pour attirer des travailleurs étrangers en

Belgique, offrant ainsi aux élèves l'opportunité de réfléchir à l'impact de cette brochure

Recrutement de travailleurs marocains pour la Belgique

Une convention a été signée lundi à Bruxelles

M. Servais, ministre de l'Emploi et du Travail, et M. Thami Ouezzani, ministre des Affaires sociales du Maroc, ont procédé, lundi, à la signature d'une convention belgo-marocaine relative au recrutement de travailleurs marocains en Belgique.

La cérémonie s'est déroulée en fin d'après-midi au ministère des Affaires étrangères, en présence de MM. B. Guessous, ambassadeur du Maroc à Bruxelles; Kaghad, secrétaire général du ministre du Travail marocain; A. Bennani, premier secrétaire à l'ambassade du Maroc, ainsi que, du côté belge, de MM. Franchimont, chef de cabinet de M. Servais; Denis, directeur général à la direction générale de l'Emploi; Meert, directeur aux Affaires étrangères; De Troyer, directeur au service des Traités au ministère des Affaires étrangères.

La convention règle les conditions d'accès et de travail des ouvriers marocains en Belgique. Il s'agit d'une convention générale qui ouvre les plus grandes perspectives de travail aux ressortissants du Maroc.

On espère que grâce à cette convention les charbonnages et l'industrie belges pourront recourir, plus largement que par le passé, à la main-d'œuvre de ce pays dont on apprécie la qualité.

A.

⁵⁰⁸ *Le Soir*, 18/02/1964, p.4.

sur les Marocains qui l'ont reçue. En revanche, le document 12 permet d'examiner comment l'accord a été communiqué aux Belges, donnant ainsi aux élèves l'occasion de réfléchir aux moyens par lesquels les Belges ont été informés de cet accord.

5.5 L'intégration des Marocains en Belgique

À partir de 1963, la Belgique assouplit discrètement les réglementations en matière d'immigration, notamment pour les travailleurs marocains. Bien que l'arrêté royal de 1936 exige une double autorisation pour les travailleurs étrangers, ces règles sont de moins en moins respectées. Le permis de travail n'est plus requis avant l'obtention du permis de séjour, une situation qui perdure jusqu'en 1966. Cette tolérance administrative incite à l'immigration clandestine : de nombreux Marocains arrivent comme touristes, trouvent un emploi et ensuite régularisent leur situation⁵⁰⁹. Cette méthode devient courante malgré les tentatives de contrôle renforcé par la Police des étrangers⁵¹⁰.

La fermeture progressive des mines de charbon belges, amorcée à la fin des années 1950, marque un tournant économique important pour les travailleurs marocains. Dès 1958, l'industrie charbonnière, pilier de l'économie belge et principal secteur employant des travailleurs étrangers, entre en crise. La rationalisation et la fermeture des mines, notamment en Wallonie, entraînent le licenciement massif des mineurs. Le secteur, autrefois stable grâce aux accords bilatéraux et aux aides de la Communauté Européenne du Charbon et de l'Acier (CECA), voit une récession qui se traduit par une diminution des emplois disponibles pour les nouveaux arrivants marocains et turcs.

La récession entraîne une hausse du chômage, accentuant ainsi la concurrence entre les travailleurs immigrés et les travailleurs nationaux⁵¹¹. Face à ces mutations économiques et aux tensions qu'elles provoquent, un premier arrêt de l'immigration survient en 1966, soit deux ans après les accords, avec la décision de mettre fin à l'immigration légale. En réalité, l'immigration ne diminue pas et continue même à augmenter, avec un afflux de travailleurs illégaux, dont de nombreux Marocains⁵¹². La demande change de secteur pour celui des services. Les hommes marocains se

⁵⁰⁹ REA A. ET MARTINIELLO M., *Une brève histoire de l'immigration en Belgique*, *op. cit.*, p. 17.

⁵¹⁰ AZZOUZI K., « Les Marocains dans l'industrie charbonnière belge », *op. cit.*, p. 40 ; VERSCHUEREN N., *Fermer les mines en construisant l'Europe : une histoire sociale de l'intégration européenne*, Bruxelles, Peter Lang, 2013.

⁵¹¹ WITTE E., MEYNEN A., LUYTEN D., *Histoire politique de Belgique...*, *op. cit.*, p. 365.

⁵¹² FRENNET DE KEYSER A., « L'immigration marocaine en Belgique », *op. cit.*, p. 340.

reconvertissent pour des métiers plus pénibles et souvent délaissés. Quant aux femmes marocaines elles trouvent des opportunités dans les services domestiques et les soins de santé. Cette évolution pousse les immigrés à se sédentariser plus rapidement et à se concentrer dans les grandes villes du nord de la Belgique, notamment Bruxelles, Anvers et Gand⁵¹³

La crise économique mondiale de 1973, déclenchée par les chocs pétroliers, met fin à la période de prospérité des Trente Glorieuses et touche sévèrement la Belgique dès 1974⁵¹⁴. À la fin de la décennie précédente, des signes avant-coureurs d'une crise majeure apparaissent. Celle-ci prend sa source aux États-Unis avec la problématique de la convertibilité du dollar. En 1971, les États-Unis dévaluent le dollar pour stimuler la concurrence internationale. Les pays membres de l'OPEP, menacés par cette dévaluation (le dollar étant la monnaie d'échange du pétrole), réagissent en augmentant le prix du baril. En 1973, une deuxième hausse, accompagnée d'une réduction des exportations, est décidée pour protester contre le soutien américain à Israël lors de la guerre du Kippour. Dans les pays occidentaux, cette situation entraîne une inflation généralisée ainsi qu'une stagnation de la croissance⁵¹⁵. En Belgique, le chômage explose, passant de 111.204 demandeurs d'emploi en 1973 à 686.003 en 1987⁵¹⁶. La période de croissance et de plein emploi des Trente Glorieuses prend fin. Face à l'augmentation des coûts du travail et à la diminution des bénéfices, les entreprises commencent des restructurations et des rationalisations pour préserver leurs profits⁵¹⁷. Cette crise économique déclenche une vague de réactions idéologiques néolibérales aux États-Unis et en Europe pour les décennies suivantes, une tendance qui perdure jusqu'à aujourd'hui.

En réponse à la crise, on assiste en Europe à la fermeture des frontières et une volonté de restreindre l'immigration. Dès 1966, l'immigration légale est suspendue, suivie par une interdiction de l'embauche sans autorisation préalable en 1967 et une réduction des permis de travail en 1969. En août 1974, le gouvernement belge annonce l'arrêt de l'immigration, accompagné d'une campagne de régularisation pour 8.500 Marocains et Turcs en situation irrégulière. On constate une augmentation de l'immigration marocaine dans le milieu des années 1970 avec la politique de

⁵¹³ *Ibidem.*

⁵¹⁴ WITTE E., MEYNEN A., LUYTEN D., *Histoire politique de Belgique...*, op. cit., p. 53-55.

⁵¹⁵ BEAUFAYS J., MATAGNE G., PERIN F., *La Belgique en mutations : systèmes politiques et politiques publiques (1968-2008)*, Bruxelles, Bruylant, 2009, p. 171.

⁵¹⁶ BLAISE P., « Le chômage en Belgique », in *Courrier hebdomadaire du CRISP*, n°1182-1183 (1987/37), p. 15.

⁵¹⁷ KESTENS P., « Les choix de politique économique », in QUADEN G. (éd.), *L'économie belge dans la crise*, Labor, Bruxelles, 1987, p. 62.

regroupement familial qui favorise les travailleurs marocains. Les autorités et la population belge prennent conscience de l'installation définitive de ces migrants⁵¹⁸.

Le ralentissement de l'économie dans certains secteurs traditionnels à partir du milieu des années 1960 entraîne un changement de régime migratoire⁵¹⁹. En 1967, une interdiction prend effet : aucun étranger ne peut occuper un emploi sans autorisation préalable du ministère, faisant suite à l'arrêt de l'immigration légale en 1966⁵²⁰. En 1969, le ministre socialiste Louis Major propose de stopper la délivrance de nouveaux permis de travail et d'empêcher les étrangers de travailler dans un secteur autre que celui pour lequel ils ont été initialement engagés. Il suggère également d'expulser les immigrés bénéficiant de l'assurance-chômage. Bien que la dernière mesure soit abandonnée en raison des protestations des syndicats et des immigrés, les autres sont mises en œuvre. Les restrictions s'intensifient avec l'annonce de l'arrêt de l'immigration en août 1974, juste après la crise économique. Ce bouleversement est accompagné d'une campagne de régularisation pour 8.500 Marocains et Turcs en situation irrégulière⁵²¹.

Ainsi, il s'avère que, progressivement, les pays européens ont adopté des mesures visant à réguler les flux migratoires. Ces contrôles englobent la sélection, la restriction, voire l'interdiction totale de l'immigration. Dans ce contexte, les émigrés sont devenus les cibles évidentes de la montée du racisme et de la xénophobie en Europe, ce qui a engendré chez eux un profond sentiment d'instabilité et d'insécurité⁵²².

Malgré les restrictions européennes, le processus d'émigration marocaine s'accélère dans les années 1970 et 1980, une période marquée par un recul économique et social au Maroc. La seule réponse du régime marocain est une politique d'« émigrationnisme à outrance »⁵²³. Les transferts de devises des Marocains vivant en Europe vers leur pays d'origine contribuent à développer l'économie marocaine et à assurer la paix sociale. L'émigration devient ainsi un enjeu essentiel pour l'économie du Maroc, permettant de rééquilibrer les comptes financiers et de résorber le chômage. À côté de la politique en terme d'émigration du Maroc, il faut aussi ajouter que la population marocaine immigrée en Europe a continué à augmenter en raison du maintien de la migration, notamment dans le cadre du regroupement familial, que du fait de

⁵¹⁸ FRENNET DE KEYSER A., « L'immigration marocaine en Belgique », *op. cit.*, p. 330.

⁵¹⁹ *Idem*, p. 341.

⁵²⁰ LAUSBERG, S., « L'immigration marocaine a plus de 50 ans », *op. cit.*, p. 52.

⁵²¹ MARTENS A., *Les immigrés : Flux et reflux d'une main-d'œuvre d'appoint...*, *op. cit.*, p. 136-144 ; FRENNET-DE KEYSER A., « L'immigration marocaine en Belgique », *op. cit.*, p. 341.

⁵²² FELLAT F. M., « Le Maroc et son émigration », in *Annuaire de l'Afrique du Nord*, vol. 34 (1995), CNRS Editions, p.984.

⁵²³ BELGENDOUBZ A., *Les Marocains à l'étranger...*, *op. cit.*, p. 34.

l'accroissement démographique naturel⁵²⁴. Cependant, l'émigration massive a aussi des effets négatifs, vidant des régions entières de leurs travailleurs et freinant ainsi le développement économique et social du pays. Le Maroc aurait probablement connu un développement plus rapide s'il n'avait pas adopté l'émigration comme norme⁵²⁵.

Face à ses propres défis économiques et sociaux, le Maroc encourage l'émigration massive de ses citoyens. Les transferts de devises de ses ressortissants travaillant à l'étranger deviennent une source importante de revenus pour le pays, aidant à stabiliser l'économie et à maintenir la paix sociale⁵²⁶. Cependant, cette émigration à grande échelle a également des effets négatifs, notamment en vidant certaines régions rurales de leur main-d'œuvre, ce qui freine le développement économique local⁵²⁷.

L'intégration des travailleurs marocains en Belgique dans les années 1960 et 1970 s'inscrit dans un contexte de transformations économiques majeures et de politiques migratoires fluctuantes. Les assouplissements temporaires des réglementations, les crises économiques et les évolutions du marché du travail ont façonné une expérience migratoire complexe et souvent difficile. Les politiques restrictives de la Belgique post-1973 et la stratégie d'émigration marocaine illustrent les défis et les paradoxes de ces mouvements internationaux dans un monde en mutation.

5.5.1 Choix des documents

Pour examiner l'intégration des Marocains en Belgique, nous avons sélectionné deux documents qui abordent ce sujet à Bruxelles à travers des témoignages. Le document 13 contient des témoignages datant de 1977, tandis que le document 14 présente des témoignages recueillis au début des années 2010. Cette approche nous permet de présenter aux élèves deux types de témoignages : l'un reflète une expérience vécue directement par les Marocains, tandis que l'autre s'appuie davantage sur leur mémoire. L'objectif est de montrer que la perception des événements peut évoluer avec le temps et que les personnes ayant recueillis les témoignages ont pu faire des choix non neutres.

⁵²⁴ FELLAT F.M., « Le Maroc et son émigration », *op. cit.*, p. 984-985.

⁵²⁵ FRENNET DE KEYSER A., « L'immigration marocaine en Belgique », *op. cit.*, p. 330-331.

⁵²⁶ *Idem*, p. 331.

⁵²⁷ *Ibidem*.

Document 13 : Reportage sur les Marocains à Bruxelles (1977)⁵²⁸

Ce reportage réalisé par Gérard De Sélys⁵²⁹ permet d'aborder plusieurs points de vue. Des membres du Regroupement Démocratique Marocain (RDM)⁵³⁰, des lycéens et lycéennes marocains sont interrogés sur leurs conditions de vie à Bruxelles. Ce reportage n'est pas seulement un moyen d'accéder à la parole d'hommes et de femmes ayant vécu cette immigration mais également de faire des liens avec tous les autres éléments du cours qui ont été vu précédemment.

Dans ce reportage, les personnes interviewées abordent divers sujets, notamment les modalités et les conditions de l'émigration des Marocains vers la Belgique, les conditions de travail en Belgique, la situation des enfants d'immigrés (école, emplois après les cours, tâches ménagères, etc.), les services offerts par le RDM, ainsi que la place des immigrés marocains dans la politique belge. Ce panel de points de vue permet ainsi d'aborder avec les élèves les conditions d'intégration des Marocains à Bruxelles.

Document 14 : Témoignages de Marocains⁵³¹

La génération des pionniers venus du Maroc et de Turquie qui arriva à Bruxelles dans les années sixties découvrit une autre ville que celle que nous connaissons aujourd'hui : une ville très majoritairement 'blanche. Les migrants qui y vivaient déjà provenaient de pays voisins ou du sud de l'Europe. Il n'y avait pas de bureau d'accueil, pas de cours ou de service d'intégration. Mais il y avait du travail : partout, toujours et en abondance. C'était un travail souvent dur, sale et éreintant, mais en ouvrant les yeux, on pouvait trouver après un certain temps un meilleur boulot. [...] beaucoup de Marocains et de Turcs de la première génération avaient à cette époque l'impression d'une ville accueillante à leur égard. Une ville qui leur permettrait de monter sur l'échelle sociale. Bruxelles leur a donné des opportunités, [...] Ce sentiment prédomine toujours chez un grand nombre d'hommes de la première génération. [...]

⁵²⁸ DE SELYS G., « Les Marocains à Bruxelles », in *sonuma*, reportage pour Antenne Soir, 04/05/1977, 13 min. 17, consultée en ligne sur le site de la sonuma, <https://www.sonuma.be/archive/antenne-soir-du-04051977>.

⁵²⁹ Gérard de Sélys est né le 29 mars 1944 à Ixelles et mort le 3 janvier 2020 à Jambes (Namur). C'est un journaliste, militant de gauche et écrivain belge. Il commence sa carrière de journaliste et photographe de presse indépendant en Belgique en 1970 et s'intéresse aux questions sociales. Il rejoindra la RTBF en 1973 où il travaillera jusqu'en 2004 comme journaliste, homme de radio et pionnier du web.

⁵³⁰ Le Regroupement Démocratique Marocain (RDM), association informelle fondée en 1974 et dissoute dans les années 90, se revendiquait comme étant progressiste voire marxiste, avec une orientation marquée à l'extrême-gauche pour son noyau. Pionnier en son genre, le RDM fut la première association marocaine à caractère politique, social et culturel établie en Belgique. Son émergence coïncide avec l'essor de l'immigration marocaine en Belgique. Le RDM prônait la démocratie directe et favorisait le développement culturel des Marocains en Belgique à travers des initiatives telles que l'alphabétisation et le théâtre. Certaines personnes le considéraient comme une sorte de gouvernement en exil, envisageant le retour des Marocains exilés dans un Maroc authentiquement démocratique, rejetant fermement l'état dictatorial de Hassan II. (voir FRENNET-DE KEYSER A., *Histoire du Regroupement Démocratique Marocain*, Bruxelles, Carhima asbl, 2011, p. 43.).

⁵³¹ RAATS J., LEONARD I. et VANDEBROCK H., *On est là ? La première génération de migrants marocains et turcs à Bruxelles (1964-1974)*, Anvers, Garant, 2014, p. 131-133.

Aissa¹ est catégorique : « La vie était agréable ici plus calme qu'aujourd'hui. Ce n'était pas comme maintenant, c'était mieux. Les relations avec les voisins étaient formidables. Et c'était aussi plus propre. » Il est loin d'être le seul, parmi l'ancienne génération, à penser que c'était mieux avant : « Nous avions beaucoup d'amis belges. Les voisins étaient très aimables. Je me rappelle que, quand nous partions en vacances au Maroc, ils venaient nous apporter des tas de choses : des caramels et des bonbons pour les enfants. Ce n'était pas comme maintenant, les gens étaient différents » (interview de Mohamed²)

[...]

Pour ceux qui n'ont pas pu avoir de contacts sociaux, la vie à Bruxelles a été très pénible. On songe en particulier aux témoignages des femmes qui ne sont pas allées travailler à l'extérieur et qui ne parlaient que la langue de leur région natale : elles se sentaient souvent très isolées. De manière générale, les femmes jettent d'ailleurs un regard plus critique que leurs maris sur les premières années à Bruxelles. Elles reconnaissent certes le progrès matériel dont elles ont bénéficié en Belgique, mais elles soulignent aussi les moments de solitude [...]

¹ Aissa est né en 1950 au Maroc et il est arrivé en Belgique en 1971.

² Mohamed est né en 1949 au Maroc et il est arrivé en Belgique en 1974.

Ces extraits, tirés de l'ouvrage *On est là ?*⁵³², présentent des témoignages de Marocains relatant leurs expériences au moment des faits, bien que ces témoignages aient été recueillis ultérieurement. En réalité, ce type de témoignage mobilise la mémoire, qui peut avoir été modifiée au fil du temps. Soumettre ce document aux élèves est intéressant à plusieurs niveaux. Premièrement, en comparaison avec le reportage qu'ils ont visionné plus tôt, cela permet de créer un contraste, car la vision des personnes dans ce document est plus positive. Deuxièmement, cela démontre que plusieurs points de vue existent sur cet événement. Troisièmement, cela permet de discuter avec les élèves de la complexité de la mémoire.

À la suite de l'analyse de ces deux documents, les élèves peuvent constater qu'il n'existe pas un seul discours sur l'intégration des Marocains à Bruxelles, mais bien plusieurs. Cela nous permet de bien illustrer les enjeux de l'approche didactique de la

⁵³² Cet ouvrage a été réalisé pour le compte et sous la guidance du Centre régional d'intégration Foyer Bruxelles asbl. Ce sont les membres de l'asbl Geheugen Collectief qui ont rédigé le texte. Cette asbl, une agence de projets historiques située à Anvers, mène des recherches historiques et rend l'histoire attrayante pour un large public à travers des expositions, des livres, des applications, du matériel pédagogique, etc. (voir « Geheugen Collectief », in *linkedin*, [en ligne], https://be.linkedin.com/?trk=organization_guest_nav-header-logo (consulté le 10 juillet 2024, dernière mise à jour le ?). Jonas Raats a un master en histoire de l'Université de Gand ainsi qu'un master en relations internationales et affaires de l'Université d'Anvers (voir « Jonas Raats », in *linkedin*, [en ligne], https://be.linkedin.com/?trk=organization_guest_nav-header-logo (consulté le 10 juillet 2024, dernière mise à jour le ?). Ingrid Leonard a un master en histoire de l'Université d'Anvers (voir « Ingrid Leonard », in *linkedin*, [en ligne], https://be.linkedin.com/?trk=organization_guest_nav-header-logo (consulté le 10 juillet 2024, dernière mise à jour le ?). Hannelore Vandebroek a étudié l'histoire et les études de genre à Louvain, Anvers, Bielefeld et Florence (voir « Ons team », in *Geheugen Collectief*, [en ligne], <https://geheugencollectief.be/team/> (consulté le 10 juillet 2024, dernière mise à jour le ?).

multiperspectivité aux élèves, en leur montrant la richesse et la diversité des perspectives historiques.

Chapitre 5 : Analyse de la séquence expérimentale

Ce chapitre est consacré à l'analyse des interactions des élèves observées pendant la mise en œuvre de la séquence expérimentale. Nous commencerons par présenter les élèves qui ont servi de base à notre analyse. Pour diverses raisons, nous n'avons pas inclus tous les élèves dans notre étude.

Ensuite, nous rappellerons brièvement les principes méthodologiques qui sous-tendent l'approche didactique de la multiperspectivité et que nous avons appliqués au cours des séances. Nous analyserons ces principes un par un, en illustrant comment ils se sont manifestés en classe et en discutant des conclusions que nous pouvons en tirer.

Enfin, nous présenterons les résultats de cette recherche, en mettant en évidence les implications pédagogiques et les éventuelles pistes d'amélioration pour une approche multiperspectiviste de l'enseignement de l'histoire.

1. Tableau des présences

Tableau 16 : Relevé des présences des élèves

Numéro de la séance	Intitulé	Élèves présents
Séance 1	Phase de démarrage	B1, B2, B3, B4, B5, B6, B7, B8, B9, B10, B11, B12.
Séance 2 ⁵³³	Contexte de la Belgique	B2, B3, B4, B5, B8, B9, B11.
Séance 3	Fin contexte de la Belgique et contexte du Maroc	B1, B2, B3, B4, B5, B6, B7, B8, B9, B10, B11, B12.
Séance 4 ⁵³⁴	1 ^{er} exercice de critique historique	B1, B2, B3, B5, B6, B8, B10, B11, B12.
Séance 5	Travail de critique	B1, B2, B3, B4, B5, B6, B7, B8, B9, B10, B12.
Séance 6	Fin travail de critique	B1, B2, B4, B5, B6, B7, B9, B11, B12.
Séance 7	L'envoi de travailleurs marocains en Belgique	B1, B2, B3, B4, B5, B6, B7, B8, B9, B10, B11, B12.

⁵³³ Il y avait une grève des bus ce jour-là.

⁵³⁴ Veille des vacances de détente.

Séance 8	L'intégration des Marocains à Bruxelles – visionnage du reportage	B1, B2, B4, B5, B7, B11.
Séance 9	L'intégration des Marocains à Bruxelles – visionnage du reportage – exercice de critique + réponse à la problématique	B1, B2, B3, B4, B5, B6, B7, B8, B9, B10, B11, B12.

En moyenne, les élèves ont été absents deux fois sur les neuf séances de cours que nous avons données. Certains élèves, tels que B1, B2, B4, B5 et B11, n'ont enregistré qu'une seule absence, voire aucune. Cependant, il est important de distinguer les élèves qui étaient généralement présents en classe de ceux qui, bien que physiquement présents, ne participaient pas activement (par exemple, en prenant la parole).

Notre analyse se concentre sur les élèves qui ont participé activement aux séances de cours et qui ont enregistré moins de deux absences. Ainsi, notre étude est principalement basée sur les élèves suivants : B1, B5, B6, B7, B8, B9 et B11.

En tenant compte de ces critères, nous pouvons évaluer plus précisément les interactions et les contributions de ces élèves au cours des séances. Cette focalisation permet d'assurer que nos conclusions sont fondées sur des observations d'élèves engagés et régulièrement présents, offrant ainsi une perspective plus fiable sur l'efficacité de la séquence expérimentale et l'application des principes de la multiperspectivité en classe.

2. Rappel des principes méthodologiques de la multiperspectivité

Comme le souligne notre cadre conceptuel, plusieurs principes méthodologiques liés à la multiperspectivité ont été intégrés dans l'élaboration et le développement de la séquence expérimentale.

Le premier principe pris en compte est celui de la contextualisation, qui est largement soutenu par la recherche en didactique à travers les concepts de pensée historique et d'empathie historique. La contextualisation de l'objet historique est essentielle et constitue un principe fondamental⁵³⁵. Comme le montre notre cadre conceptuel, le contexte historique est un élément clé pour tous les concepts abordés. L'objectif était donc d'assurer que tous les élèves acquièrent une compréhension homogène du contexte historique, leur fournissant ainsi les bases nécessaires pour analyser l'histoire de l'immigration marocaine en Belgique.

⁵³⁵ BERGMANN K., *Multiperspektivität...*, *op. cit.*, p. 56-57.

Le deuxième principe clé est l'empathie historique. En lien avec la contextualisation, l'empathie historique a été développée pour aider les élèves à comprendre que les témoignages qui leur sont transmis ont été produits dans un contexte différent du présent, ce qui implique de prendre en compte plusieurs considérations (le contexte de l'époque, les intérêts ou les intentions). De plus, l'empathie historique a été renforcée en intégrant plusieurs points de vue lors de l'analyse des différents documents. Cette approche permet aux élèves de saisir la diversité des expériences et des perspectives, enrichissant ainsi leur compréhension globale.

Le troisième principe a consisté à développer chez les élèves la compétence « critiquer », que nous avons largement présentée précédemment. Pour rappel, nous cherchions à développer cette compétence au regard des notions de points de vue. Par ce principe méthodologique, nous cherchions à offrir aux élèves un aperçu plus nuancé de l'histoire l'immigration marocaine en Belgique.

En résumé, l'intégration de la contextualisation, de l'empathie historique et de la compétence critique dans la séquence expérimentale visait à fournir aux élèves les outils nécessaires pour développer une compréhension approfondie des multiples perspectives qui entoure l'histoire de l'immigration marocaine en Belgique. Ces principes méthodologiques ont permis de créer une approche multiperspectiviste, favorisant ainsi une analyse historique complexe.

3. Analyses

3.1 Nœuds cognitifs

Avant de commencer cette analyse, il est important de souligner un biais potentiel qui a pu influencer le déroulement de notre dispositif et, par conséquent, la compréhension des élèves. Ces derniers rencontrent des obstacles langagiers significatifs et éprouvent des difficultés à comprendre l'expression écrite. Étant donné que notre dispositif repose principalement sur l'analyse de documents écrits, il est important de noter que ces difficultés ont eu plusieurs répercussions.

Tout d'abord, ces obstacles ont affecté la manière dont les élèves ont compris le contenu des documents. Leur capacité à extraire et à mémoriser les informations clés en a été réduite, limitant ainsi leur apprentissage. Ensuite, ces difficultés se sont également

manifestées lors des interactions, où les élèves ont éprouvé des difficultés à verbaliser leurs pensées et à expliquer les analyses qu'ils tentaient de mobiliser. Cela a non seulement entravé leur participation active, mais a également limité la profondeur des discussions et des réflexions collectives. En somme, ces freins langagiers ont probablement eu un impact sur la qualité de leur apprentissage et sur leur capacité à engager pleinement avec les documents et les concepts présentés.

3.2 Contextualisation

Pour établir le contexte politique et socio-économique de la Belgique et du Maroc des années 1950 à 1960, deux séances de cours ont été consacrées à fournir aux élèves une base solide sur les enjeux historiques et socio-économiques. Cette fondation vise à les préparer à appréhender des questions plus complexes et à mener des analyses critiques pour analyser en profondeur les documents (sources et travaux) de la séquence et à comprendre les dynamiques ayant conduit à l'immigration. Nous cherchions également à mesurer les représentations et les connaissances des élèves concernant les contextes des deux pays, particulièrement pour ceux issus de l'immigration marocaine.

L'importance de contextualiser les objets historiques a été démontrée dès la première heure de cours à travers un graphique représentant les dix nationalités étrangères les plus présentes en Belgique. Par exemple, l'élève 7 a remarqué l'absence des Congolais dans ce classement (« Madame, pourquoi les Congolais ne sont pas dedans ? Il y en a partout pourtant. »), ce qui souligne ses préconceptions sur la présence d'immigrants en Belgique.

Par rapport aux connaissances antérieures que possèdent les élèves sur le contexte de la Belgique et du Maroc, plusieurs constatations peuvent être soulevées. Premièrement, il est apparu que peu, voir aucun élève, ne possèdent des connaissances sur ce sujet. Deuxièmement, ce sont les seules filles de la classe qui ont montré le plus grand intérêt pour cette partie du cours. Ceci a pu être observé par leur participation à la résolution des exercices et à leur écoute active. Troisièmement, l'intérêt des élèves d'origine marocaine a été variable en fonction des élèves. Les élèves B3, B9 et B11 ont manifesté le plus d'intérêt, tandis que l'intérêt des élèves B6 et B7 était moins évident. Ces derniers ont souvent échangé entre eux, et grâce à l'enregistrement audio de notre caméra, nous avons pu entendre qu'ils discutaient du cours. Cependant, ils ont plutôt tourné en dérision certains sujets abordés, comme le chômage au Maroc. En somme, il est apparu que les

élèves, qu'ils soient d'origine marocaine ou non, ne possédaient pas de connaissances particulières sur le contexte du Maroc.

Pour continuer, nous avons pu remarquer que l'étude du contexte marocain a été particulièrement utile pour critiquer la fiabilité des documents, offrant ainsi aux élèves un cadre de référence pour analyser les contenus. Les rappels fréquents, par nous-mêmes, des éléments contextuels précédemment vus ont permis d'apporter de la nuance lors de l'analyse de documents. Par exemple, lors de l'analyse du document 11⁵³⁶, le contexte de la Belgique a été mobilisé pour discuter des avantages présentés dans une brochure sur le travail en Belgique :

Extrait 37

- Élève B11** Ils sont autorisés à être rejoint par leur famille après un an.
- E** Oui et ça c'est un des points centraux de l'accord qui va être signé entre la Belgique et le Maroc c'est que les familles vont être autorisée à rejoindre le travailleur. Et à ce moment-là la Belgique est le seul pays qui autorise le travailleur à être rejoint par sa famille. À votre avis pourquoi ?
- Élève B8** Bah parce que le travailleur il va travailler là pendant des années donc il va pas laisser ses enfants etc. pendant dix ans alors qu'il a une famille.
- Élève B5** Pour être sûr qu'il vienne travailler et pour être sûr qu'il reste.
- E** Pour qu'il reste en Belgique. Parce que si on a un travailleur qui est ici tout seul on peut lui proposer du travail ailleurs il peut bouger, il peut partir. Alors que quand on a une famille c'est plus compliqué de bouger. On avait aussi vu quelque chose par rapport au contexte de la Belgique à ce moment-là vous vous en rappelez ?
- Élève B1** Elle avait besoin de plus de travailleurs.
- E** Oui et on a vu quelque chose par rapport à la démographie.
- Élève B8** Parce qu'il y avait plus de personnes âgées que de jeune.
- E** Oui et donc permettre aux familles de venir en Belgique c'est permettre...
- Élève B5** De rajeunir le pays.

La réponse de Élève B11 permet ainsi de faire un lien avec le contexte de la Belgique. Les élèves ont démontré leur compréhension du contexte belge, notamment la nécessité d'attirer des travailleurs migrants et leur famille pour compenser un vieillissement de la population important en Belgique, raison qui était mis en avant par les autorités de l'époque. La politique du regroupement familial a été mise en avant comme un moyen de stabiliser cette main-d'œuvre en Belgique, rendant le pays attractif pour les travailleurs marocains. Nous avons guidé la construction de leur réponse mais il est visible qu'ils ont intégré des éléments contextuels ce qui permet aux élèves de mieux appréhender ce qui leur est transmis dans les documents. A la fin du document, nous leur

⁵³⁶ Leçon expérimentale, cf. annexe, p. 323-324.

avons d'ailleurs demandé si cette brochure allait convaincre les Marocains en se basant notamment sur le contexte de l'époque :

Extrait 38

- E Par rapport au contexte du Maroc à ce moment-là, est-ce que les travailleurs vont y aller ?
- Élève B8 Bah bien sûr.
- Élève B6 Oui.
- E Oui car on a une brochure qui est .../.../
- /.../ Élève B8 Convaincante.
- E Donc on a une brochure qui donne envie d'y aller.
- Élève B10 *chuchotant à son voisin* : ça ne donne pas envie.

La majorité des élèves ont trouvé cette brochure convaincante. Ils ont reconnu qu'elle était bien conçue pour attirer les travailleurs marocains, mettant en avant les nombreux avantages de venir travailler en Belgique, tels que les salaires attractifs, le confort de vie élevé et la possibilité de regroupement familial. Cependant, la remarque de l'élève B10 souligne l'importance de développer l'empathie historique pour comprendre pleinement les sentiments et les motivations des travailleurs de l'époque.

À travers cette activité, les élèves ont pu remobiliser le contexte historique de la Belgique et du Maroc, ce qui a enrichi leur compréhension des enjeux de la migration et des stratégies de communication employées par les deux pays. Les discussions ont révélé que les élèves ont une bonne compréhension du contexte et qu'ils sont capables de développer des éléments de la pensée critique à partir des documents historiques.

L'autre moment où le contexte du Maroc a pu être remobilisé lors de l'analyse du document 13 est le reportage sur les Marocains à Bruxelles⁵³⁷. L'introduction de ce dernier présente d'une manière générale l'immigration marocaine à Bruxelles et les premières interviews permettent de faire des connexions avec des éléments mis en exergue lors de l'analyse des documents précédents. Nous avons donc demandé aux élèves, une fois l'introduction visionnée, si la première partie du reportage confirme les éléments vus auparavant :

Extrait 39

- E Si on s'arrête ici est-ce que ça confirme ce qu'on a vu jusqu'ici.
Oui général
- E Pourquoi ?

⁵³⁷ Leçon expérimentale, cf. annexe, p.324-328.

- Élève B11** Parce qu'il a dit que c'est un truc de famille, ils sont venus en famille.
- Élève B8** Oui et que c'est les Belges qui ont recruté les Marocains.
- E** Oui c'est ça. Maintenant au niveau des raisons, il nous dit d'où ils viennent les Marocains. Ils viennent d'où exactement ?
- Élève B8** Dans les montagnes du Rif. Est-ce que vous savez pourquoi c'est des Rifains qui vont surtout venir ?
- Élève B6** Parce qu'ils ne sont pas loin.
- Élève B1** Parce qu'ils sont en conflit avec le Maroc.

Ce passage illustre que les élèves tentent de faire des liens avec ce qui a été vu précédemment. Cependant, les élèves présentent un frein langagier substantiel dans leurs explications. L'élève B11 et l'élève B8 tentent de répondre à notre question mais il est visible qu'ils ont des difficultés à mettre des mots sur ce qui a été vu antérieurement. Au contraire, l'élève B1 semble avoir retenu les éléments du contexte du Maroc.

Pour résumer, les éléments contextuels semblent avoir été mémorisés par les élèves. Cependant, on remarque que des freins langagiers les empêchent de formuler pleinement leurs hypothèses et donc d'aller plus loin dans leurs explications.

Pour ce qui est de l'intérêt des élèves pour le sujet de l'immigration marocaine en Belgique, plusieurs éléments peuvent être mis en évidence. Les élèves n'ont pas montré le même intérêt pour l'apprentissage des deux contextes. Pour le contexte de la Belgique, les élèves ont été attentif sans montrer toutefois d'intérêt particulier. Ils avaient une certaine conscience que le travail dans les mines est très dangereux. Pour le contexte du Maroc, certains élèves ont montré davantage d'intérêt. Cet intérêt se reflétait dans leurs interactions verbales et leurs attitudes, visibles sur les enregistrements audiovisuels⁵³⁸. Nous avons pu identifier trois groupes d'élèves. L'élève B1 et l'élève B8 étaient intéressées, mais ne semblaient pas avoir de connaissances préalables sur l'histoire marocaine. L'élève B6 possédait des connaissances sommaires, dont il se contentait. Les autres élèves se sont abstenus de toute intervention en classe, bien que quelques remarques aient été notées. L'élève B6 et l'élève B7 avaient régulièrement des apartés sur les contenus du cours. L'élève B9, l'élève B11 et l'élève B3, même s'ils n'ont pas pris la parole, ont démontré un intérêt significatif par leur écoute active.

L'élève B8 a demandé pourquoi les Rifs étaient nommés ainsi :

Extrait 40

⁵³⁸ Certains élèves ont manifesté une attitude attentive en classe, démontrée par leur écoute active et leur prise de notes relativement rigoureuse.

Élève B8 Madame ? Pourquoi on dit les Rifs ? Pourquoi c'est pas les Marocains tout simplement ?

Élève B5 Parce que c'est deux choses différentes.

Élève B8 Non mais géographiquement, historiquement. Non mais parce que quand on demande à une personne de quelle origine il est, il va te dire il est Rif.

Élève B9 Parce que c'est plus précis.

Cette question de L'élève B8 montre qu'il y a un certain intérêt à comprendre l'origine de l'appellation des Rifs et pourquoi les personnes qui sont d'origine rifaine ont besoin de s'en revendiquer. Il y a donc de la part de cette élève une certaine envie de comprendre historiquement pourquoi les Rifains sont aussi fiers.

Un aspect notable a été l'attitude de l'élève B6, qui semblait indifférent au cours. Pourtant, les enregistrements vidéo ont révélé qu'il discutait avec son camarade l'élève B7 sur des sujets relatifs au cours. L'élève B6 et l'élève B7, tous deux d'origine marocaine, ne semblaient pas manifester une hostilité apparente vis-à-vis de nous, mais préféraient discuter entre eux. L'élève B6 a répondu avec désinvolture aux questions sur les langues parlées au Maroc, listant des langues comme « l'arabe, le rif, l'arabe classique, l'anglais, l'espagnol ». Lorsqu'il s'agissait de sujets comme les Berbères ou le chômage au Maroc, il se livrait à des blagues avec l'élève B7. Ces termes ont suscité des réactions de la part de ces élèves qui semblaient peu réceptifs.

Extrait 41

Élève B6 Il y a du chômage au Maroc ?

Élève B7 Je ne pense pas.

Lors de notre discussion sur les rébellions berbères au Maroc, les élèves B6 et B7 continuaient à converser entre eux, affichant une indifférence apparente au contenu de la leçon. Il est cependant important de noter que, lors du prétest, ces deux élèves nous ont indiqué qu'ils étaient originaires du Rif. Ces élèves ont exprimé ou non des enjeux identitaires à deux moments de la séquence. Au début de la séquence, l'élève B6 a attiré notre attention sur une faute d'orthographe concernant le prénom d'une des personnes des quatre portraits, se demandant pourquoi cela avait été mal orthographié. Quant à l'élève B7, lors de l'analyse du document 9⁵³⁹, qui traite de la révolte du Rif contre le pouvoir

⁵³⁹ Leçon expérimentale, cf. annexe, p. 319-320.

central, nous lui avons demandé s'il avait des éléments à ajouter par rapport au contenu du document. Ci-dessous la réponse qu'il nous a communiquée :

Extrait 42

E Élève B7 c'est toi dont ta famille vient du Rif ?

Elève B7 Oui.

E Tu n'as rien à ajouter par rapport à ce qui vient d'être dit ?

Elève B7 Bah vous voulez que je rajoute quoi ?

E Je sais pas, tu n'as pas quelque à rajouter par rapport à tout le reste aussi ?

Elève B7 Non, je n'ai rien à ajouter.

Nous avons remarqué une certaine gêne chez cet élève, bien que son interprétation reste délicate. Il est toutefois important de souligner que, lors du prétest, il a mentionné que sa famille lui avait déjà parlé de l'histoire du Rif. Les enjeux identitaires sont donc difficiles à discerner chez ces deux élèves (B6 et B7).

Cependant, deux élèves, l'élève B1 et l'élève B8, ont posé des questions pertinentes lorsque nous avons abordé le Protectorat français et espagnol.

Extrait 43

Élève B1 Madame, qu'est-ce que gagnent les Français dans le protectorat ?

Nous lui avons donc expliqué que les Français et les Espagnols sont venus au Maroc pour exploiter ses ressources et qu'ils se sont accaparé une partie des terres cultivables, offrant en échange leur protection au pays. À ce moment-là, les élèves qui discutaient se sont interrompus pour écouter attentivement nos explications. Toutefois, l'élève B1 semblait perplexe et a exprimé son incompréhension face au fait que le Maroc ait traversé une crise économique après le départ des Français et des Espagnols, malgré le fait que le pays disposait toujours de ses ressources naturelles. Cette remarque a révélé une véritable volonté de la part de l'élève B1 de saisir les nuances des événements historiques et de comprendre les dynamiques économiques et politiques qui ont influencé le Maroc post-colonial. Elle cherchait à concilier les informations apprises en classe avec ses propres réflexions, ce qui montre une démarche critique et une curiosité intellectuelle notable.

Enfin l'élève B8 a également eu une remarque :

Extrait 44

Élève B8 Madame, est-ce que vous pensez [Silence] par rapport au fait que les Espagnols et les Français sont venus coloniser le Maroc, ça explique le fait que le Maroc est moins développé que les autres pays ?

Les propos de l'élève B1 et de l'élève B8 témoignent de nœuds de compréhension qui renvoient directement à l'histoire du Maroc que, manifestement, elles ne connaissent pas mais pour laquelle elles témoignent d'un intérêt réel. En revanche, l'attitude de certains élèves d'origine marocaine ne révèle pas le même niveau d'engagement.

Il est difficile de déterminer exactement l'attitude des autres élèves d'origine marocaine. Le cours a traité de nombreuses informations contextuelles, et il est possible, mais non certain, que quelques élèves aient déjà une connaissance préalable de ces sujets. Par exemple, l'élève B6 a su répondre à certaines questions, mais a montré des lacunes lorsqu'il s'agissait de discuter du Protectorat du Maroc.

En somme, l'intérêt pour le cours a été varié, touchant à la fois des élèves d'origine marocaine et ceux qui ne le sont pas. Cependant, deux élèves d'origine marocaine (B6 et B7), en particulier, n'ont pas montré d'intérêt marqué pour le sujet. Il est notable que ces deux élèves ont également manifesté un manque d'intérêt pour l'histoire de leur pays d'origine lors du *focus group*.

En résumé, notre analyse a révélé que la contextualisation a permis de mettre en évidence deux aspects. Tout d'abord, elle semble avoir aidé à fournir aux élèves un cadre de référence pour comprendre les documents dans leur contexte. Cependant, nous n'avons pas pu évaluer dans quelle mesure les élèves maîtrisent la contextualisation en raison de leurs freins langagiers substantiels. Ensuite, les moments de contextualisation ont permis de recueillir les commentaires et les réactions des élèves, qui n'ont pas tous manifesté le même intérêt pour le thème de la leçon. En conclusion, nous constatons que nous n'avons pas pu évaluer la présence d'enjeux identitaires chez les élèves d'origine marocaine.

3.3 Empathie historique

Il semble que l'empathie historique ait été suscitée à deux moments distincts de la séquence chez les élèves. A chaque fois, cette empathie semble avoir été mobilisée par le biais de sources où des Marocains livrent des témoignages sur leur vécu pendant cette migration en Belgique.

La première observation d'empathie historique chez les élèves semble avoir eu lieu lors de la phase de démarrage⁵⁴⁰. Pendant cette phase, les élèves ont été exposés par groupe à un des quatre portraits de Marocains ayant migré en Belgique dans les années 1960 et 1970⁵⁴¹. Certains élèves semblent avoir manifesté deux des composantes principales de l'empathie historique, à savoir une réponse affective et une capacité cognitive, telles qu'elles sont présentées par Endacott et Brooks⁵⁴². Comme il s'agit de la première séance de cours, les élèves n'ont pas encore vu les éléments contextuels sur l'immigration marocaine en Belgique. Ils ne peuvent donc pas avoir développé une empathie historique. Les élèves ont posé des questions sur la situation actuelle ainsi que sur le parcours du portrait qui leur a été attribué. Ces réactions pourraient indiquer que les portraits ont réussi à humaniser les sujets d'étude et à susciter une certaine forme d'empathie, aidant ainsi les élèves à se connecter émotionnellement avec les histoires qu'ils découvrent.

Par ailleurs, un débat a émergé au sein d'un des groupes autour du portrait d'Amar, dont la femme doit rester à la maison pendant qu'il travaille, une mentalité jugée dépassée par certains élèves de nos jours. Cela pourrait indiquer que les élèves sont capables de distinguer entre les normes sociétales du passé et celles du présent. Ainsi, la régulation des émotions, une des trois composantes de l'empathie historique mis en avant par Endacott et Brooks, semble avoir été mobilisée.

Bien que tous les élèves n'aient pas explicitement montré cette empathie, cela n'implique pas nécessairement qu'ils ne l'ont pas ressentie. On peut déjà noter que de l'empathie a probablement été suscitée chez certains élèves. Cette première étape semble avoir été essentielle, car elle montre que des êtres humains se trouvent derrière les sources, ce qui peut favoriser l'émergence d'une empathie historique.

La deuxième observation d'empathie historique a été observée lors de l'analyse du reportage sur les Marocains vivant à Bruxelles⁵⁴³. Lors de l'analyse des témoignages des lycéens sur leurs difficultés à maintenir leurs études en raison de leur charge de travail, une élève, l'élève B8, a montré des réticences à comprendre la situation de l'époque :

⁵⁴⁰ Leçon expérimentale, cf. annexe, p. 303-305.

⁵⁴¹ Leçon expérimentale, cf. annexe, p. 335-337.

⁵⁴² ENDACOTT J. L. et BROOKS S., « Historical Empathy... », *op. cit.*, p. 209.

⁵⁴³ Leçon expérimentale, cf. annexe, p. 324-328.

Extrait 45

- Élève B8** C'est complètement faux.
E Qu'est-ce qui est faux ?
- Élève B8** C'est pas parce que la fille elle se réveille à 5h, puis elle doit aller travailler, puis...elle rentre chez elle faire des tâches ménagères, puis elle va travailler, c'est ce qu'elle a dit. Puis après elle dit qu'elle a pas le temps pour étudier.
- Élève B1** Bah elle rentre à 21h du coup...
- Élève B8** Bah moi je le fais et j'ai le temps d'étudier. À l'heure d'aujourd'hui c'est possible. Même à l'heure d'avant. Je le sais moi madame je travaille tout le temps après l'école. Une fois j'ai enchainé jusque 22h et après je rentre j'étudie et c'est pas pour ça que je double en fait. Si t'en as l'envie tu peux, si t'en as pas envie tu peux pas.
- Élève B11** T'insinues qu'eux ils n'ont pas envie de travailler ?
- Élève B8** Non mais si t'as envie de réussir ton année tu vas réussir mais si t'en as pas envie tu vas pas réussir.
- Élève B11** Oui mais eux avec leur emploi du temps/.../
/.../
- Élève B8** Non si t'as envie tu vas réussir mais si t'as pas envie tu vas pas réussir, t'as le temps d'étudier dans le bus, t'as le temps d'étudier partout.
- Élève B11** Mais frère tu crois qu'ils ont pas envie, ils ont envie.
- Élève B8** Si t'as vraiment envie tu peux réussir, c'est tout.
- Élève B4** Bien dit ça élève B8.

Ce passage illustre les difficultés des élèves à développer de l'empathie historique. Les élèves peinent à développer une extériorité par rapport aux hommes et aux femmes du passé, qui est étroitement lié au fait qu'il y a une dissociation du passé et du présent. L'élève B8, par exemple, n'arrive pas à se détacher de sa vision contemporaine pour comprendre que la réalité du passé était différente. Même si elle fait explicitement mention d'une différence de temps (« À l'heure d'aujourd'hui c'est possible. Même à l'heure d'avant. »), elle semble analyser cette situation en ne faisant aucune dissociation du passé et du présent. C'est d'ailleurs un élément que Wansink et al. ont mis en évidence en relevant que la perspective historique est inévitablement présentiste et subjective, car pendant le processus de prise de perspective historique, les émotions individuelles et la relation morale du sujet avec l'objet historique joueront toujours un rôle⁵⁴⁴. L'élève B11, en revanche, semble comprendre cette différence, même s'il a du mal à l'expliquer clairement.

Nous avons donc essayé de guider la réflexion de l'élève B8 pour lui montrer que la situation de l'époque est différente :

Extrait 46

- E** Alors je suis d'accord avec toi sur plusieurs points, mais ici la différence est que les parents ne parlaient pas souvent le français donc les enfants jouaient encore

⁵⁴⁴ WANSINK B., AKKERMAN S., ZUIKER I., et WUBBELS T., « Where Does Teaching... », *op. cit.*, p. 498.

d'autres rôles, ils faisaient des tâches ménagères, ils ramenaient de l'argent à la maison...

Élève B8 Ils avaient plus de responsabilités

E Est-ce que toi tu ramènes de l'argent pour ta famille ou c'est pour toi ?

Élève B8 Non c'est pour moi.

E Ici, tout était fait pour la famille. Tout ce qu'ils faisaient à cette époque visait à assurer la survie et le bien-être de la famille. Je suis d'accord avec toi sur le fait que, lorsqu'on travaille, on peut toujours s'en sortir. Cependant, il y avait ici la difficulté supplémentaire de devoir s'intégrer dans une société qui ne les acceptait pas forcément. Aujourd'hui, je pense et j'espère que les choses ont changé. À l'époque, l'intégration et le travail nécessaire étaient bien plus difficiles que les jobs étudiants d'aujourd'hui. Toi, tu es née et tu as grandi ici, ce qui est une situation différente.

Élève B8 Oui c'est une habitude alors qu'eux ce n'est pas une habitude.

E D'autant qu'à l'époque est-ce qu'ils comptaient rester en Belgique ?

Élève B8 Non.

E Donc tout ce qu'ils gagnaient c'était pour l'économiser et repartir au Maroc.

Par cet échange, nous avons tenté de mobiliser les processus de l'empathie historique en montrant en quoi le passé est différent du présent.

Dans une autre partie du reportage, où les lycéens expliquent les métiers que les Marocains apprenaient en Belgique, l'élève B11 reprend la parole pour montrer en quoi la réalité de l'époque était différente de celle d'aujourd'hui :

Extrait 47

Élève B11 T'as entendu, il a dit s'ils veulent nous faire doubler c'est eux qui décident. Ça veut dire voilà c'est pas que l'envie. (Incompréhension sur le visage de Élève B8, elle souffle)

Élève B4 Si tu vas dans leur pays, c'est pas toi qui décide c'est eux qui décident.

Élève B11 Ils avaient l'envie.

E Il y avait aussi du racisme à l'époque par rapport aux immigrés. Mais ici par rapport à l'extrait, vous vous souvenez le gouvernement marocain avait cité trois points positifs par rapport à l'émigration de ses travailleurs à l'étranger : ramener de l'argent

Élève B4 Envoyer des travailleurs ailleurs.

Élève B1 Ils pouvaient se former à d'autres métiers

E Et ici ils nous disent quoi ?

Élève B1 Qu'ils doivent changer de métier

E Ils doivent changer de formation pour faire d'autres métiers qui seront beaucoup plus utiles pour plus tard.

L'intervention d'Élève B11 nous a permis de faire à nouveau des liens avec le cours pour mieux démontrer en quoi la situation de l'époque est complexe. Cette dynamique met en lumière l'importance d'enseigner aux élèves à contextualiser historiquement et à développer une perspective nuancée, essentielle pour comprendre les témoignages et les conditions de vie des générations passées. Cela aide les élèves à voir

que les défis et les contextes du passé ne peuvent être jugés avec les mêmes critères que ceux du présent.

Globalement, il apparaît que l'empathie historique est essentielle pour développer une approche multiperspectiviste de l'histoire. La compréhension et l'intégration de toutes les dimensions d'un témoignage nécessitent en effet une forme d'empathie historique.

Les interactions entre les élèves illustrent cette nécessité. Par exemple, l'élève B8 a rencontré des difficultés à comprendre le témoignage qui lui est présenté car elle l'a analysé à travers sa propre perspective contemporaine. Toutefois, en tenant compte du contexte historique de l'époque et en comprenant les différences par rapport au présent, les élèves ont réussi à appréhender la complexité du témoignage et à reconnaître en quoi la situation décrite par l'interviewé diffère de la situation actuelle.

Ainsi, l'approche multiperspectiviste implique une analyse critique et comparative des sources historiques, révélant la diversité des expériences et des perceptions. En intégrant divers témoignages, notamment ceux des Marocains, cette méthode enrichit la compréhension historique en soulignant l'importance de replacer les témoignages dans leur contexte spécifique. Cela montre que la capacité à comprendre le passé requiert non seulement une analyse des faits, mais aussi une sensibilité aux expériences humaines qui les accompagnent.

En somme, à partir des observations effectuées jusqu'ici, nous pouvons affirmer que les principes méthodologiques de la contextualisation et de l'empathie historique sont intrinsèquement liés. Ensemble, ils fournissent aux élèves des outils essentiels pour analyser et comprendre un point de vue dans son contexte historique.

3.4 Exercice critique repensé par rapport aux notions de points de vue

Plusieurs considérations doivent être relevées avant d'entrer dans l'analyse de ce principe méthodologique.

Tout d'abord, nous avons opéré un rappel des différentes étapes de la critique d'un document afin de nous assurer que les élèves maîtrisent cette compétence. Ainsi, il est apparu que le principe de pertinence est acquis ce qui n'est pas surprenant puisqu'il s'articule autour de trois questions simples : Quoi ? Quand ? Où ? Pour la fiabilité, ses

étapes sont relativement intégrées par les élèves. Néanmoins, un rappel était nécessaire. Lors de l'analyse critique du document 6⁵⁴⁵, qui l'extrait du plan quinquennal, nous avons demandé quelle était la différence entre un acteur et un témoin des faits :

Extrait 48

- Élève B8** Témoin car il vit dans ces années-là.
- Élève B1** Quand on est acteur on est témoin et il est acteur du coup vu que c'est lui qui participe à la... la personne elle a écrit ce qui se passe donc elle a participé...
- Élève B5** C'est quoi acteur que vous avez dit ?
- E** La différence entre un témoin et un acteur.
- Élève B1** Un acteur il est concerné par le ...ça lui arrive. Par exemple quelqu'un se bat il est acteur de la bagarre et il y participe. Témoin c'est quelqu'un qui regarde la bagarre.
- E** Dans une bagarre un acteur c'est celui qui va se battre et le témoin ce sont ceux qui sont en retrait de la bagarre et qui regarde. Donc un acteur en histoire c'est quelqu'un qui participe directement à l'événement qu'on étudie. Par exemple, si on étudie les soldats dans la Première Guerre mondiale, si on a un témoignage d'un soldat qui nous raconte comment ça se passe c'est un acteur.
- Élève B1** Mais si on est acteur on est forcément témoin madame.
- E** Si on est acteur on est forcément témoin oui car on assiste à la scène mais ici on a un ministère qui peut directement prendre des décisions. Donc on a un acteur ou un témoin ici ?
- Élève B5** Un acteur.

Tout d'abord, les réponses des élèves révèlent une confusion entre les notions d'acteur et de témoin. Cependant, les remarques de l'élève B1 sont particulièrement éclairantes, car elles démontrent que même un acteur des faits peut être considéré comme un témoin, apportant son propre point de vue sur la situation. Cette réflexion met en évidence qu'il existe différentes perspectives et que, même en tant qu'acteur, une personne possède une vision spécifique de l'événement ou du fait historique. Ainsi, dans cet exercice critique, l'élève B1 semble placer sur un pied d'égalité le témoin et l'acteur. Dans une approche multiperspectiviste, où l'objectivité absolue est remise en question au profit de points de vue subjectifs, la valeur accordée au témoignage d'un acteur des faits sera équivalente à celle d'un témoin, car il est nécessaire de prendre en compte, pour les deux, le contexte de leur témoignage ainsi que leurs intentions.

Dans le cadre de notre recherche sur l'approche didactique de la multiperspectivité, la réflexion de l'élève B1 met en évidence une première tension entre notre séquence expérimentale et l'enseignement traditionnel de la compétence. « critiquer ». La réponse que nous avons donnée à l'élève B1 révèle également que nous-

⁵⁴⁵ Leçon expérimentale, cf. annexe, p. 324-328.

mêmes avons du mal à nous détacher de l'approche « standard ». Néanmoins, nous reviendrons sur ce point ultérieurement.

C'est particulièrement lors de la mise en œuvre de ce principe méthodologique en classe que les nœuds cognitifs ont été les plus perceptibles. Les problèmes de compréhension liés à la langue se sont révélés particulièrement significatifs. Les élèves éprouvent des difficultés à trouver les mots adéquats, notamment lorsqu'il s'agit de formuler des phrases complexes. Cette barrière linguistique constitue un frein majeur à leur engagement. De plus, l'obstacle de la compréhension des documents écrits est apparu de manière évidente. Lors des interrogations, il a souvent été constaté que les élèves peinent à comprendre, interpréter et s'exprimer au sujet des documents. Ces difficultés compromettent non seulement leur compréhension du sujet, mais aussi leur capacité à manifester un intérêt pour la séquence.

Il est essentiel de différencier l'intérêt général pour le cours d'histoire de l'intérêt particulier pour le thème de l'immigration marocaine. Prenons l'exemple de l'élève B11, qui est d'origine marocaine et manifeste un vif intérêt pour notre séquence. Malgré cet intérêt, il éprouve souvent des difficultés à répondre aux questions sur les documents. Cela démontre que l'engagement dans l'apprentissage et la motivation ne se traduisent pas forcément par d'avantage d'interactions avec le matériel écrit.

L'analyse des interactions des élèves a reflété une contradiction fondamentale entre le dispositif expérimental que nous avons mis en place et l'évaluation de la compétence « critiquer » telle qu'elle est attendue dans les référentiels et les programmes d'histoire. En effet, dans le cadre scolaire l'enseignement de l'histoire en Belgique francophone est construit autour de compétences, dont la compétence « critiquer ». Comme nous l'avons vu, les attentes dans le référentiel et le programme de l'enseignement qualifiant du réseau officiel sont les suivantes : les élèves doivent pouvoir établir la pertinence d'un document (en dégagant l'époque, le thème et le lieu évoqués dans le document et voir s'ils concordent avec la problématique) et pouvoir discuter de la fiabilité d'un document, le but étant de pouvoir formuler « une raison de se fier et/ou de se méfier »⁵⁴⁶. Dans le cadre de la critique de fiabilité, les élèves doivent déterminer la compétence, l'intention de l'auteur et l'état d'esprit dans lequel il pouvait se trouver. Nous

⁵⁴⁶ FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, Programme Histoire, 2e et 3e degré, humanités professionnelles et techniques, Bruxelles, 2015, p. 16.

avons tenté d'inscrire l'approche didactique de la multiperspectivité dans ce canevas-là. Or, il est apparu que ça n'a pas fonctionné.

La compétence « critiquer » telle qu'elle est définie, dans le référentiel et le programme de l'enseignement qualifiant du réseau officiel, présente des contradictions lorsqu'on la combine avec l'approche didactique de la multiperspectivité. Bien que l'approche « traditionnel » et celle de la multiperspectivité convergent sur les questions à poser pour analyser un document, une contradiction apparaît lorsqu'il faut déterminer une raison de se fier et/ou de se méfier du document. Le problème se situe au niveau d'une habitude, bien qu'elle soit très ancrée dans les questionnements épistémologiques habituels des élèves, qui est d'interroger si le document est objectif ou subjectif. Lorsque les élèves en arrivent à devoir déterminer si le document est fiable ou non, ils opèrent ce que Lucie Gomes appelle un « fact-checkers », qui est caractéristique du registre de sens commun, dans lequel se trouvent les élèves⁵⁴⁷. Elle démontre que les élèves par l'utilisation de ce fact-checkers en viennent à écarter certains documents de la critique nécessaire qui doit être faite pour construire un problème à la fois sur le passé et sur le document⁵⁴⁸. Gomes formule la remarque suivante :

« Autrement dit, l'histoire leur serait révélée dans les documents objectifs et il suffit de la prélever. Pour les documents subjectifs, la critique leur est indispensable et ils peuvent être ouverts à ce qui leur est appris à faire. Mais cette dichotomie objectivité/subjectivité dans leur raisonnement peut être parfois dépassée [...]. Cela passe par une thématization des formes de subjectivité, permettant d'objectiver celle-ci. »⁵⁴⁹

Ce que Gomes avance par rapport à cette dichotomie objectivité/subjectivité présentent chez les élèves, nous avons pu l'observer lors de l'analyse du document 8 avec la réponse de l'élève B9⁵⁵⁰ :

Extrait 49

E Est-ce qu'on peut s'y fier ou pas ?

Élève B5 Oui parce qu'il a les compétences et on le sait déjà, c'est déjà ce qu'on a vu avec les autres documents, c'est cohérent.

Élève B9 Il est objectif.

⁵⁴⁷ GOMES L., *Enseignement de l'histoire et esprit critique, op. cit.*, p. 122.

⁵⁴⁸ *Ibidem*.

⁵⁴⁹ *Ibidem*.

⁵⁵⁰ Leçon expérimentale, cf. annexe, p. 319-321.

E Donc oui car l'auteur est compétent, il est objectif et c'est cohérent avec ce qu'on a vu avant. Et par rapport à l'intention de l'auteur ?

Élève B1 C'est d'informer le public.

Selon les termes de l'approche critique de la multiperspectivité, il n'existe pas d'objectivité absolue. Chaque document reflète plutôt un point de vue spécifique sur un sujet historique. Et c'est le parti pris fondamental à la multiperspectivité. De la même manière, un historien ou un chercheur adopte une perspective personnelle fondée sur l'analyse des traces du passé ou des recherches ultérieures. Chaque interprétation historique est subjective, tout comme chaque source. Ce point de vue marque une rupture significative avec les pratiques actuelles en classe d'histoire. Dès lors, le modèle critique traditionnel, axé sur la pertinence et la fiabilité selon des critères fixes, entre en tension dans le cadre de la multiperspectivité. Il est également visible, par l'extrait ci-dessus, que nous sommes également tombé dans ce piège de l'objectivité.

En résumé, la réaction de l'élève B9 révèle une contradiction importante entre la compétence « critiquer » telle qu'elle est définie, dans référentiel et le programme de l'enseignement qualifiant du réseau officiel, et le modèle de la multiperspectivité.

La deuxième catégorie de réactions observées chez les élèves révèle que la tension créée entre le modèle didactique critique « traditionnel » et celui de la multiperspectivité pousse les élèves à approfondir leur réflexion et à élargir leur champ de possibles en termes d'hypothèses concernant les documents. Cette dynamique favorise une analyse plus nuancée des documents en encourageant les élèves à explorer diverses interprétations et perspectives.

Par exemple, cela devient particulièrement clair lorsqu'il s'agit d'évaluer la fiabilité du document ⁷⁵⁵¹. Les élèves, confrontés à la tension entre ces deux approches, sont amenés à remettre en question les certitudes et à envisager différentes hypothèses sur l'origine, le contexte et la partialité éventuelle du document.

Extrait 50

E Maintenant on arrive au moment où on doit établir si on peut s'y fier ou se méfier de ce document.

Élève B1 On peut se fier mais on peut aussi ... se méfier parce que le point de vue de Ali Yata [inaudible] il a son opinion en fait donc on doit aussi se méfier.

⁵⁵¹ Leçon expérimentale, cf. annexe, p. 317-318.

E C'est ça c'est son point de vue à lui sur la situation, c'est son opinion. Juste pour précision quand on dit qu'on peut se méfier ça ne veut pas dire que ce que dit la personne est faux

Élève B1 Mais il peut exagérer.

E Mais il peut exagérer. Donc ici par rapport à l'intention de l'auteur c'est d'apporter son propre point de vue et son opinion sur la situation de l'époque. Donc on peut s'y fier ou se méfier ?

Élève B5 Se méfier.

E Ce document on doit s'en méfier car c'est un opposant politique qui écrit sur une situation qui est assez délicate. Mais comment on peut établir si ce qu'il dit est correct ou pas ?

Élève B9 Parce que ça a un rapport avec ce qui se passe à ce moment même mais c'est pas vraiment ça dans les faits. Genre c'est son point de vue. Il est dit plusieurs fois dans le texte que c'est son propre point de vue.

Les explications données par l'élève B1 et l'élève B9 illustrent une réflexion en train de s'approfondir et une certaine nuance dans leurs réponses. Il est important de préciser aux élèves que le fait de se méfier d'un document ne signifie pas nécessairement le rejeter en bloc. L'élève B1 saisit bien que le document exprime avant tout l'opinion de son auteur. De son côté, l'élève B9 démontre, à travers son explication, qu'elle a compris que la situation décrite dans le document est plus complexe que ce que l'auteur laisse entendre.

La notion de perspective joue un rôle clé en permettant aux élèves d'élaborer des réponses plus nuancées. En comprenant que chaque document reflète un point de vue particulier et que la réalité historique peut être plus complexe que ce qui est présenté, les élèves sont parvenus à analyser les documents de manière plus critique et réfléchie

Un autre exemple est apparu quand il a fallu comparer le point de vue du document 6 à celui du document 7⁵⁵² :

Extrait 51

E Par rapport à notre tableau à la page 12. Quelle est la perspective du document ?

Élève B9 Qu'il est contre.

E Qu'il est contre la politique d'émigration.

Élève B5 Que ça a des effets négatifs.

Élève B9 Et que c'est mieux d'améliorer le Maroc comme il est, fin à l'intérieur du pays que d'envoyer des gens à l'extérieur.

E En comparaison avec l'autre document, le document 6 qu'est-ce qu'on peut dire en comparaison.

Élève B5 Que les réponses sont opposées.

⁵⁵² Leçon expérimentale, cf. annexe, p. 314-317.

Élève B9 Qu'un trouve que c'est positif alors que l'autre trouve que c'est négatif.

Élève B5 Ils sont pas d'accord.

E Mais le document c'est qui dit ça, c'est le gouvernement marocain, c'est le discours officiel qui dit que c'est positif. Et ici on a un opposant politique qui dit que ça a des effets négatifs justement.

Dans cet extrait, les élèves établissent que les points de vue s'opposent. Nous avons tenté de leur montrer que sur un même sujet il existe différents points de vue et qu'ils peuvent s'opposer. L'approche plurielle les pousse ainsi à examiner les documents sous plusieurs angles tout en évitant d'établir si le document est objectif ou subjectif.

L'autre moment de la séquence qui a révélé cette contradiction entre les deux modèles, celui « traditionnel » et de la multiperspectivité, est lorsque nous avons établi la fiabilité du reportage (document 13) :

Extrait 52

E Est-ce qu'on peut se fier ou se méfier de ce document ?

Élève B1 On peut s'y fier car ce sont des interviews de personnes qui vivaient à ce moment-là.

E Donc ce sont des interviews directement d'acteurs. [Long silence] **Élève B6** est-ce qu'on peut se fier à ce reportage ?

Élève B8 Bah bien sûr.

Élève B6 Je suis mitigé.

E Pourquoi t'es mitigé ?

Élève B6 Car ceux qui parlent ce sont des Marocains, il faudrait aussi l'avis des Belges

E Donc on n'a pas tous les points de vue.

Élève B5 Parce qu'on n'a pas le point de vue des Belges.

Élève B8 Parce qu'on n'a pas vu jusqu'à la fin aussi.

Élève B6 Ils parlent comme des victimes.

E C'est des victimes pour toi ?

Élève B6 *acquiesement* selon ce qu'ils disent oui

Élève B8 Ils ont fait le choix aussi.

E Ils se victimisent mais ils ne se décrivent pas comme des victimes. Mais c'est vrai qu'ils ont une posture quand on les interroge qui est assez...

Élève B8 Triste, ils n'ont pas l'air heureux

Élève B1 Mais madame on n'est pas obligé d'avoir le point de vue des Belges parce que c'est comment les Marocains ils sont venus en Belgique, du coup c'est pas les Belges sont venus au Maroc donc on n'a pas besoin de savoir comment eux ils voient ça. Vous avez compris ou pas ?

E Oui je comprends mais c'est aussi de la responsabilité des Belges d'intégrer les Marocains. Ici on nous dit qu'on n'est pas intégré parce que les Belges...

Élève B1 Ne sont pas pour.

E Mais il faudrait aussi avoir le point de vue des Belges pour comprendre pourquoi ils ne sont pas accueillant et pourquoi ils ne les intègrent pas.

Dans l'analyse que propose l'élève B6, il y a deux niveaux. Le premier est qu'il exprime se méfier de ce document car tous les points de vue, selon lui, ne sont pas présents. Le deuxième niveau qu'il met en exergue, c'est qu'il se méfie également car il remarque que les personnes qui témoignent semblent se victimiser, ce qui renforce sa méfiance. Ses observations sont importantes pour plusieurs raisons. Premièrement, l'élève B6 a compris l'importance d'avoir plusieurs points de vue pour obtenir une vision plus complète de l'objet historique. Deuxièmement, sa remarque sur l'absence du point de vue des Belges a encouragé les autres élèves à nuancer leur réflexion sur la fiabilité du document. Troisièmement, son observation concernant la victimisation des personnes interviewées, est particulièrement notable, étant lui-même d'origine marocaine. Cela suggère une réflexion critique sur la manière dont les expériences sont présentées.

Pour approfondir cette analyse, nous avons également questionné les élèves sur le statut des personnes interrogées dans le reportage :

Extrait 53

E Dans se méfier il y a un autre point aussi. C'est qui qu'on interroge ?

Élève B8 Des Marocains.

Élève B1 Des écoliers.

Élève B5 Des lycéens.

Élève B8 Des petits.

Élève B11 Des travailleurs.

Élève B5 Oui parce que l'autre il a dit tout le monde travaille et il travaille aussi.

Élève B8 Oui et les lycéens ils peuvent être influencés par la prof et dire « ouais dites ça »

E C'est vrai qu'ils pourraient être influencés par la prof mais après vu ce qu'ils disent je ne suis pas sûre

Élève B8 En fait ça aurait été mieux je sais pas s'ils auraient montré...

Élève B6 Un micro-trottoir

Élève B8 Oui voilà par exemple je serai venue vers vous et j'aurais venez on va vous interviewer ça aurait été mieux comme ça on aurait eu la version de tout le monde parce que si ça se trouve il y en a qui ont très bien vécu ça, il y en a qui ont très mal vécu ça, on sait pas en fait.

E Exactement mais je trouve qu'il manque un truc à ton développement. En début je vous ai dit c'est qui qu'on interroge ici ? Ils font partie d'un groupe...

Élève B8 Ah oui pour l'intégration des marocains, parce que ça c'est une association pour les gens qui ne s'en sortent pas vraiment mais on n'a pas vu les gens qui s'en sortent vu que c'est une association pour les gens qui s'en sortent pas vraiment ils avaient besoin d'aide, il aurait aussi fallu voir les gens qui n'ont pas besoin d'aide

Cet extrait révèle que les élèves ont bien compris que le reportage ne représente qu'un seul point de vue, et que celui-ci soulève davantage de points négatifs. Cependant,

les élèves avaient du mal à nuancer davantage leur analyse et à comprendre que le reportage présente une perspective limitée. Pour les aider à approfondir leur réflexion, nous avons orienté leur attention vers le fait que les personnes interviewées appartiennent à une organisation particulière, ce qui peut biaiser le témoignage présenté. Le Regroupement Démocratique Marocain, étant une association dédiée à soutenir les travailleurs marocains, se concentre particulièrement sur les aspects problématiques et les difficultés rencontrées par ses membres.

Nous avons ainsi guidé les élèves pour qu'ils prennent conscience que le reportage pourrait ne pas refléter l'ensemble des expériences des travailleurs marocains en Belgique. Il est important de reconnaître que d'autres groupes ou individus pourraient avoir vécu des situations différentes, peut-être plus positives, et que cette diversité d'expériences est importante pour obtenir une vision plus complète et équilibrée des réalités migratoires. En les encourageant à explorer ces aspects, nous visons à leur faire comprendre l'importance de considérer plusieurs perspectives pour obtenir une vue d'ensemble plus précise et nuancée des événements historiques et des expériences individuelles.

L'analyse du reportage démontre les défis que rencontrent les élèves dans le développement de l'empathie historique et de l'approche multiperspectiviste. Les élèves peinent parfois à différencier leur réalité actuelle de celle du passé. L'élève B6 a, quant à lui, réussi à identifier l'importance de la multiperspectivité et à comprendre que les expériences et les récits peuvent varier considérablement en fonction des interlocuteurs et des contextes. En encourageant ces discussions, nous visons à renforcer la pensée critique des élèves, à leur apprendre à questionner les sources et à comprendre les complexités des réalités historiques.

Enfin, nous aimerions terminer cette analyse en soulignant le fait que nous avons mis en exergue la contradiction qu'il y a entre le modèle traditionnel de la compétence « critiquer » et celui de la multiperspectivité au niveau de la fiabilité. Toutefois il faut préciser qu'une contradiction se trouve aussi au niveau de la pertinence. Par les interactions, nous ne l'avons pas relevé car nous avons sélectionné des documents qui rentrent plutôt bien dans ce canevas. Cependant, selon le programme, la pertinence d'un document est déterminée par sa correspondance avec le thème, le temps et le lieu de la problématique posée. Cependant, l'approche didactique de la multiperspectivité permet de prendre en compte plusieurs temporalités et lieux, ce qui peut rendre le modèle traditionnel quelque peu décalé par rapport à cette approche plurielle.

4. Résultats

L'analyse de la séquence expérimentale a mis en relief différents éléments. Nous allons reprendre point par point les principes méthodologiques que nous avons tenté de transmettre aux élèves.

Nous avons mis en exergue que la contextualisation a servi de cadre de référence pour l'analyse des documents par les élèves. Cependant, cela n'a pas permis aux élèves de prendre conscience que le passé est différent du présent. Ceci est particulièrement apparu avec l'analyse du document 13 où l'élève B8 a éprouvé des difficultés à prendre une distance critique pour appréhender les témoignages qui lui étaient transmis. En réalité, cette démarche de la multiperspectivité qui consiste à prendre en compte le contexte de l'époque crée un questionnement. Lors de la mise en place du dispositif, les élèves ne semblaient pas familiers avec ce genre de démarche ce qui pourrait expliquer leur difficulté à comprendre que la société du passé est différente de celle du présent. Nous pourrions nous demander dans quelle mesure inclure un point spécifique sur la prise en compte du contexte dans les séquences des enseignants d'histoire pourrait permettre aux élèves de pouvoir acquérir cette distance critique nécessaire pour développer non seulement un esprit critique mais également une empathie historique par rapport aux événements du passé.

Comme nous l'avons souligné, les principes méthodologiques de la contextualisation et de l'empathie historique sont intrinsèquement liés. Chacun de ces principes offre des outils essentiels pour analyser et comprendre un point de vue dans son contexte historique. Cependant, nous avons observé que les élèves éprouvent de grandes difficultés à maîtriser les outils de l'empathie historique, ce qui peut être associé aux nœuds cognitifs auxquels ils sont confrontés. Pourtant, lorsque nous insistons sur l'empathie historique lors de l'analyse d'un document, cela apporte de la nuance à la compréhension des élèves. Toutefois, comme le montre l'exemple de l'élève B8, il reste difficile pour eux de se détacher d'une perspective présentiste de l'histoire.

Ensuite, les principes de la multiperspectivité ne sont pas compatibles avec les lignes directrices de l'exercice critique didactique tel qu'il est conçu aujourd'hui en Belgique francophone dans l'enseignement qualifiant. Il existait une tension constante et des contradictions au sein de la séquence entre les deux modèles. La tension s'explique

en grande partie par le fait que nous n'arrivions pas à nous affranchir complètement de notre rôle d'étudiante formée pour adopter pleinement celui de chercheuse explorant de nouvelles perspectives. Il en résulte que nous ne sommes pas parvenus à développer les principes de la multiperspectivité tels que nous les avons décrits. Il a également été vu que l'application de la multiperspectivité met en lumière une méconnaissance des élèves concernant la coexistence et la contradiction entre différents points de vue sans invalider l'ensemble des faits, tout en enrichissant la réflexion et la compréhension des faits. Cette confrontation entre leurs connaissances antérieures et le paradigme critique proposé par la multiperspectivité crée un espace pour une réflexion sous divers angles, ce qui favorise la formulation d'hypothèses plus nuancées et diversifiées. À la fin de la séance, l'analyse du document 13 a montré que les élèves ont compris l'importance de considérer la pluralité des points de vue.

Notre analyse a mis en lumière trois aspects clés concernant le développement du principe méthodologique lié aux notions de point de vue. Premièrement, il y a eu une tension significative entre le modèle « traditionnel » de la compétence de « critique » et le modèle que nous avons développé autour de l'approche multiperspective. Cette tension a entravé le bon déroulement de notre dispositif. Deuxièmement, l'approche multiperspectiviste a permis à certains élèves de formuler davantage d'hypothèses dans leurs interprétations de la fiabilité des documents, leur permettant ainsi d'apporter plus de nuance dans leurs analyses. Troisièmement, les élèves semblent avoir bien intégré le principe de la pluralité des points de vue lorsqu'il s'agit d'analyser un objet historique.

Ces résultats illustrent non seulement les difficultés rencontrées lors du développement du dispositif, mais aussi celles des élèves dans l'acquisition de leur pensée critique et la maîtrise des outils fournis par les différents principes méthodologiques de l'approche didactique de la multiperspectivité. Toutefois, ils montrent également que l'approche multiperspectiviste peut contribuer de manière significative au développement de la pensée critique des élèves. On peut notamment citer l'intégration du contexte comme cadre de référence, la dimension empathique des témoignages historiques pour comprendre leur insertion dans un cadre spécifique, la prise en compte de multiples points de vue, ainsi que le développement d'interprétations plus riches, comportant davantage d'hypothèses et de nuances.

Chapitre 6 : Post-test

Ce chapitre propose une analyse des deux *focus groups* menés en post-test. À l'instar du prétest, nous présenterons les objectifs et la pertinence de chaque question posée durant ces *focus groups*.

Ensuite, nous procéderons à une analyse détaillée des *verbatim* des élèves, en examinant leurs réponses et en identifiant les thèmes récurrents et les variations significatives dans leurs perspectives.

Pour chaque question, nous discuterons des données recueillies et de leur interprétation, en mettant en lumière les évolutions et les changements observés par rapport au prétest. Cette analyse permettra d'évaluer l'impact de la séquence expérimentale sur la compréhension et l'engagement des élèves.

Enfin, nous conclurons ce chapitre par une présentation des résultats globaux des *focus groups*, en synthétisant les principales conclusions et en discutant des implications pédagogiques de ces résultats. Nous aborderons également les éventuelles limites de notre approche et proposerons des pistes pour des recherches ultérieures.

1. Questionnaire et analyse

Question 1	Commencer par rappeler aux élèves qu'ils viennent de suivre un cours sur l'histoire de l'immigration marocaine en Belgique durant les années 1960 à 1970. Ensuite, demander à chaque élève d'écrire sur une feuille au moins cinq mots qui décrivent l'immigration marocaine en Belgique à cette période. Une fois que chaque élève a réalisé cet exercice, organisez une mise en commun où chaque élève partage ses cinq mots et explique les raisons de ses choix.
Objectifs de recherche	Le but est de les mettre en réflexion sur la séquence que les élèves ont étudiée.
En quoi cette question est-elle pertinente ?	Cette question est pertinente car elle incite les élèves à synthétiser les connaissances acquises sur l'immigration marocaine en Belgique. En leur demandant de choisir et de justifier cinq mots, cette activité les pousse à réfléchir et à identifier les aspects les plus significatifs du sujet. Elle permet également de faire le point sur la séquence qu'ils ont suivie. En partageant leurs mots et en justifiant leurs choix, les élèves réexaminent et réévaluent ce qu'ils ont appris, offrant ainsi une occasion de revoir les principaux contenus de la séquence. Cette récapitulation aide à s'assurer que tous les élèves ont une compréhension cohérente et approfondie du sujet. Elle favorise également la discussion et l'échange entre les élèves, car chaque élève doit partager ses mots et expliquer ses choix. Cela permet

	de comparer différentes perspectives, de clarifier des malentendus éventuels et d'enrichir la compréhension collective. En écoutant les autres, les élèves peuvent découvrir de nouvelles façons de voir les choses et approfondir leur propre réflexion.
--	---

Analyse des verbatims

Voici un tableau récapitulatif des mots mentionnés par les deux groupes

Tableau 17 Relevé des mots mentionnés par les élèves

Groupe témoin	
Travail	10
Famille/Regroupement familial	5
Argent	1
Rumeur	1
Culturel	1
Compétition	1
Préjugés	1

Groupe test	
Travail	2
Séparation	1
Argent	1
Haine	2
Éducation	1
Exploitation	4
Mensonge	1
Plan	1
Devise	1
Choix	1
Honte	1
Conflit	1
Racisme	1

Par ces deux tableaux, nous pouvons constater que les élèves du groupe test ont donné plus mots que l'autre groupe (13 contre 7). Par ailleurs, seules deux réponses sont communes : travail et argent. Plusieurs différences peuvent être remarquées entre les réponses des élèves des deux groupes.

Les élèves du groupe témoin semblent principalement avoir mémorisé les contenus enseignés en classe, ce qui est illustré par des réponses directes et succinctes comme celle de l'élève A5 :

Extrait 54⁵⁵³

Élève A5 Travail, regroupement familial.

Élève A6 T'as juste récité le cours ?

Élève A5 Oui.

⁵⁵³ Focus groups en post-test, cf. annexe, p. 387.

Il apparaît que dans la liste de mots proposée par le groupe témoin, ils renvoient tous à des documents de la séquence ou des termes utilisés par l'enseignant. À l'exception du mot compétition, qui ne renvoie pas à une partie de la séquence et que pourtant l'élève A8 évoque :

Extrait 55⁵⁵⁴

- Élève A8** Travailleurs, compétition et famille.
Ani Et c'est quoi le deuxième ?
Élève A8 Compétition.
Ani Compétition ?
Élève A8 Oui entre les pays pauvres, les travailleurs.
Ani Il y a une compétition entre les pays pauvres ?
Élève A8 Pour les travailleurs. Pour aller travailler.
Ani Pour aller chercher les travailleurs et les ramener ici, c'est ça que tu veux dire ?
Élève A8 Oui.

L'explication fournie par l'élève est floue et manque d'une explication claire. En réalité, cette explication semble être une interprétation du présent par rapport aux immigrations actuelles. Les deux élèves suivants tentent également de fournir une interprétation de l'immigration marocaine par les termes suivants :

Extrait 56⁵⁵⁵

- Élève A13** Moi j'ai mis rumeur, travail et culture.
Ani Le premier c'est ?
Élève A13 Rumeur.
Ani Pourquoi rumeur ?
Élève A13 Parce qu'il y avait de fausses rumeurs envers les Marocains quand ils sont arrivés, fin par rapport à leur situation.
Ani Ici en Belgique tu parles ?
Élève A13 Oui.
Élève A9 J'ai mis travail.
Élève A6 Culturel.
Ani Par rapport à quoi ?
Élève A6 Bah au fait qu'ils ont amené des cultures en Belgique.

L'élève A13 tente de reprendre l'explication présentée dans la séquence standard pour expliquer les stéréotypes sur les immigrants. Il est le seul élève qui essaie de mettre des termes sur ce qu'ils ont appris. Quant à l'élève A6, tout comme l'élève A8, il semble

⁵⁵⁴ *Focus groups* en post-test, cf. annexe, p. 387.

⁵⁵⁵ *Ibidem*.

proposer une interprétation emprunte du présent pour représenter l'immigration marocaine.

Les explications fournies par les élèves du groupe témoin sont superficielles et manque de contextualisation. Par rapport à la grille d'analyse, nous serions tentés d'émettre l'hypothèse suivante. Concernant les élèves qui ont donné des éléments de réponses (15 sur 19), ils semblent ne pas faire de distinction entre le passé et le présent et ils ne parviennent pas à formuler des éléments d'explication pour contextualiser leurs réponses.

Nous pourrions également nous interroger sur l'absence de réponses de certains élèves (seuls 4 élèves sur 19 ont répondu) qui invite à plusieurs interprétations, telles qu'un manque de rétention des informations, un désintérêt pour le sujet, ou un manque de confiance en leurs connaissances.

L'analyse des réponses des élèves montre une compréhension variable des différents aspects de l'histoire de l'immigration marocaine. Certains élèves se contentent de répéter les mots-clés appris et présents dans le cours qu'ils ont reçu, tandis que d'autres tentent d'expliquer ou d'interpréter ces concepts de manière plus personnelle en se rapportant à des schémas explicatifs renvoyant à des préjugés toujours en vigueur (cf. « compétition »). Il est difficile de dire si les élèves font consciemment référence à des événements historiques.

Dans le groupe test, les élèves semblent essentiellement avoir apporté un jugement moral et éthique sur l'immigration marocaine par leur position dans le présent.

L'élève B8 qualifie l'immigration de « honte », ce qui pourrait indiquer une perception négative des événements historiques.

Extrait 57⁵⁵⁶

- Élève B8** Une honte.
Ani Une honte.
Élève B7 Comment une honte ?
Élève B8 Bah c'est une honte ce qui s'est passé.
Élève B10 La haine.

⁵⁵⁶ *Focus groups* en post-test, cf. annexe, p. 392.

Ces mots semblent suggérer que les élèves se sont surtout focalisés sur les aspects négatifs qu'ils expriment au travers de termes caractérisant la dimension éthique des événements étudiés. Et qu'en utilisant le terme de « haine », les élèves tentent de souligner les sentiments de discrimination et de rejet auxquels les immigrés marocains ont été confrontés.

Le mot « exploitation » est souvent mentionné par les élèves, ce qui pourrait suggérer une perception de l'exploitation économique des immigrés marocains. Par exemple, les élèves B10 et B7 décrivent les employeurs belges comme tirant profit des travailleurs marocains en les surchargeant de travail et en les traitant comme inférieurs :

Extrait 58⁵⁵⁷

- Ani** Élève B10 t'as mis quoi comme mots ?
- Élève B10** Bah j'ai dit l'exploitation.
- Ani** L'exploitation de qui ?
- Élève B10** Des immigrés. Il y en a qui profitent de ça et qui [inaudible]
- Élève B7** C'est vrai ça exploitation.
- Ani** Et qui se font quoi ?
- Élève B10** Du business sur les immigrés.
- [...]
- Ani** Élève B7 t'en penses quoi ?
- Élève B7** J'ai dit exploitation.
- Ani** Pourquoi t'as mis exploitation ?
- Élève B7** Parce que les gens qui habitaient ici, ils exploitaient les immigrés. Genre ils étaient au-dessus d'eux genre, enfin ils pensaient qu'ils étaient au-dessus d'eux et voilà.
- Inco** C'est pas de l'exploitation ça
- Ani** Pas d'autres mots ?
- Élève B8** Ils leur mettaient une surcharge de travail.
- Élève B11** L'exploitation, c'est tout
- Élève B7** Bah l'exploitation des Belges sur les Marocains, sur l'immigration
- Élève B5** Non l'exploitation des Marocains sur...
- Élève B7** Ok.
- Ani** L'exploitation des Belges qui engageaient, en fait, les Marocains qui les exploitaient. C'est ça que tu veux dire ?
- Élève B7** Ouais.

Toute d'abord, ces échanges montrent tout comme dans le groupe témoin que les explications et les justifications sont superficielles. Les réponses fournies par les élèves suggèrent qu'ils se trouvent au niveau premier (non critique) de la conscience historique

⁵⁵⁷ Focus groups en post-test, cf. annexe, p. 393.

tel qu'il est décrit par Duquette⁵⁵⁸. Les élèves semblent utiliser leur conscience historique première, basée sur des récits sociétaux simplifiés, pour essayer de comprendre l'immigration marocaine en Belgique. Ce qui a pour conséquence que ce niveau de conscience limite les élèves à des préconceptions superficielles. Ces élèves semblent ne pas être conscients de l'influence du présent sur la compréhension du passé.

Nous pouvons souligner la participation de l'élève B7 qui est différente que celle qu'il a montrée lors du déroulement de la séquence. Habituellement silencieux, il atteste un changement d'attitude qu'il est difficile d'interpréter positivement. Il semble camper sur des a priori. Ces échanges montrent également que les élèves portent un jugement éthique et moral. Une nouvelle fois, la frontière entre le passé et le présent ne semble pas exister chez ces élèves qui ne parviennent pas à fournir une perspective historique aux contenus qui ont été vu en cours. Pourtant, par l'extrait suivant, on peut déduire qu'ils comprennent que la réalité est plus complexe :

Extrait 59⁵⁵⁹

- Élève B3** Choix. C'est un choix non ?
Ani C'est un choix de venir ici ?
Élève B3 Oui.
Élève B10 Ils n'avaient pas le choix.
Élève B11 Non, ils n'avaient pas le choix.
Élève B10 C'est le but un peu.

Cet échange montre une nouvelle fois que les élèves ont surtout été attentifs aux émotions, aux injustices, etc. Les élèves paraissent avoir intégré non seulement les faits historiques, mais aussi les émotions et les injustices liées à ces événements. Les thèmes tels que l'exploitation, la haine et la honte émergent fréquemment, ce qui pourrait suggérer une approche exclusivement négative des expériences des immigrés.

Cette liste mélange des concepts témoignant de leur compréhension (plan, argent, devise, etc.) à des interprétations morales (haine, honte, racisme, etc.). Nous pourrions émettre l'hypothèse que si les élèves rapportent des concepts témoignant d'interprétations morales, c'est que celles-ci peuvent être induites par les différents témoignages de Marocains qui ont été vus lors de la séquence.

⁵⁵⁸ DUQUETTE C., « Les difficultés entourant l'apprentissage... », *op. cit.*, p. 153.

⁵⁵⁹ *Focus groups* en post-test, cf. annexe, p. 392.

L'élève 8 est la seule qui tente d'interpréter l'immigration marocaine dans une perspective historique :

Extrait 60⁵⁶⁰

Élève B8 Mensonge.

Ani Le mensonge par rapport à qui ?

Élève B8 Par rapport au gouvernement marocain et le gouvernement même ici ce qu'ils promettaient pour les Marocains.

Élève B11 Plan, plan madame plan.

Élève B8 Quand ils sont arrivés, ils n'ont pas du tout reçu ce qu'ils promettaient du coup c'est un mensonge.

Encore une fois l'explication de l'élève reste superficielle même si elle arrive à restituer quelques éléments du cours.

L'élève B1 est celle qui a restitué l'ensemble des mots-clés du cours, tels que « éducation », « devises », « conflit », « économie » et « Regroupement Démocratique Marocain ».

Les raisons pour lesquelles les élèves du groupe test semblent avoir retenu davantage d'aspects négatifs que positifs de l'immigration marocaine en Belgique sont difficiles à déterminer. Ce phénomène pourrait être attribué à la conception de la séquence pédagogique et à sa présentation aux élèves. On peut surtout se demander dans quelle mesure le fait d'avoir cherché à incarner les événements au travers de témoignages n'a pas exacerbé la lecture émotionnelle des événements. Par ailleurs, on ne peut ignorer que ces témoignages soient venus télescoper l'histoire personnelle familiale. On ne peut toutefois pas exclure que cela soit aussi lié aux expériences personnelles des élèves. En tout état de cause, les élèves du groupe test ont identifié un plus grand nombre de termes décrivant l'immigration marocaine, contrairement aux élèves du groupe témoin qui se sont limités à reproduire les différents mots-clés du cours. Mais, dans un groupe comme dans l'autre, force est de constater que les explications et les justifications fournies ne manifestent aucune mise en perspective historique, elles sont restées souvent limitées et superficielles dans les deux groupes. Passons à présent à la question 2.

Question 2	Selon vous, quel est l'intérêt d'un cours sur l'histoire de l'immigration marocaine en Belgique ?
Objectifs de recherche	Faire émerger le sens et la signification d'une telle séquence chez les élèves. L'objectif est de les amener à réaliser non seulement les faits historiques qu'ils ont appris, mais aussi les implications plus larges de ces événements sur le présent et sur leur propre perception du monde. En les encourageant à

⁵⁶⁰ Focus groups en post-test, cf. annexe, p. 392.

	réfléchir sur l'importance de la séquence, on leur permet de saisir pourquoi l'étude de l'immigration marocaine en Belgique est pertinente.
En quoi cette question est-elle pertinente ?	Cette question est pertinente car elle aborde des enjeux contemporains d'intégration et de diversité, cruciaux pour une société multiculturelle comme la Belgique. Comprendre l'histoire de l'immigration marocaine permet de contextualiser les débats actuels sur l'identité nationale, les politiques d'immigration et les relations interculturelles. Elle encourage également la réflexion critique sur les récits historiques dominants et sur la manière dont ils influencent notre compréhension collective du passé et du présent.

Analyse des verbatims

À cette question, les élèves du groupe témoin ont exprimé deux types de réponse contrastées. L'élève A5 suggère que le cours permet de « savoir le pourquoi du comment », ce qui semble indiquer une reconnaissance de l'intérêt éducatif de comprendre les causes et les conséquences des événements historiques. Cette réponse pourrait être interprétée comme une appréciation du rôle explicatif de l'histoire. En revanche, la réponse de l'élève A9 suggère que certains élèves perçoivent le cours d'histoire avant tout comme une obligation scolaire visant à passer des examens, sans nécessairement en voir le sens.

Extrait 61⁵⁶¹

Élève A9 A faire un contrôle.

Nous n'avons pas obtenu d'autres réponses que celles-ci. Cela semble indiquer que les élèves ne comprennent pas réellement l'utilité du cours d'histoire. Ces réponses montrent que, bien que l'élève A5 reconnait l'importance du cours d'histoire pour comprendre le passé, d'autres n'en perçoivent pas clairement l'utilité au-delà de l'obligation scolaire.

Pour les élèves du groupe test différents éléments sont ressortis. Deux élèves ont relevé l'importance de ce type de cours pour les raisons suivantes :

Extrait 62⁵⁶²

Élève B8 D'en apprendre sur notre culture.

Élève B5 En apprendre sur notre histoire

Ces réponses indiquent que les élèves voient un intérêt personnel et identitaire à ces cours, particulièrement pour ceux issus de l'immigration ou appartenant à des groupes

⁵⁶¹ *Focus groups* en post-test, cf. annexe, p. 387.

⁵⁶² *Focus groups* en post-test, cf. annexe, p. 393.

minoritaires. Néanmoins, un autre élèves relève que ce type de cours ne servira qu'en Belgique :

Extrait 63⁵⁶³

- Élève B11** Madame on va pas faire ça, par exemple, dans un autre pays ? On va pas faire ça en Allemagne, je sais pas. En fait en Belgique, il y a beaucoup de Marocains.
- Élève B8** Non je vais dire pourquoi. Ici dans cette classe ou même dans 90% des écoles 60% des élèves sont des... même peut-être 80% on est des étrangers.
- Élève B7** Des arabes
- Élève B8** Non pas forcément que des arabes. Du coup ça nous apprend aussi sur...sur le passé de la Belgique et sur vos ancêtres aussi, à vous surtout. Peut-être pas à moi mais on aurait pu faire sur l'immigration des, comment ils s'appellent là, des Congolais. Mais voilà.
- Élève B10** On a déjà fait.
- Élève B8** Oui on a déjà fait mais du coup ça nous apprend sur nos ancêtres sur ce qu'ils ont vécu etc.
- Élève B1** Mais madame c'est parce qu'il y a beaucoup d'arabes ici en Belgique. Il y a des magasins arabes, il y a des rues arabes, etc. Du coup, on doit en savoir sur eux aussi.
- Élève B8** C'est surtout ça aussi. Il y a beaucoup d'étrangers. Mais maintenant ils sont nés ici donc en général c'est des Belges maintenant. Mais c'est vrai que dans la plupart des écoles, il y a beaucoup beaucoup beaucoup de... en ville on va dire plus dans le centre il y a beaucoup d'arabes, de noirs, des étrangers en fait qui viennent de partout, il y a aussi des Chinois moins que...vous avez compris madame.

Le premier élève met en évidence la pertinence particulière de ce type de cours dans le contexte belge, caractérisé par une importante communauté marocaine. Cette réponse met en évidence la connexion entre le contenu des cours et la réalité sociétale des élèves. Les élèves expriment le désir de voir une représentation équilibrée des différentes communautés et des expériences historiques. L'élève B8 suggère que le cours pourrait aussi porter sur l'immigration congolaise, témoignant d'un transfert du concept dans d'autres contextes.

Extrait 64⁵⁶⁴

- Élève B5** Oui. En apprendre sur l'histoire du pays où... lequel tu vis aussi...dans lequel tu vis.
- Élève B10** Où vous vivez.
- Élève B5** Tu vis où toi ? Dans ta chambre ?
- Élève B8** Non mais elle dit en mode ...madame.
- Élève B5** Dans lequel on vit...vous vivez.
- Ani** Ok, donc c'est un cours qui a de l'intérêt ?

⁵⁶³ *Focus groups* en post-test, cf. annexe, p. 393.

⁵⁶⁴ *Focus groups* en post-test, cf. annexe, p. 393.

Élève B8 Oui, ça nous fait apprendre.

Cette perspective montre une connexion entre l'histoire enseignée et la réalité contemporaine des élèves. Dans cet échange, il y a une mise en perspective historique qui apparaît d'autant mieux dans le contraste entre l'échange qui précède et cette réponse. Celle-ci montre la difficulté des élèves à se décentrer de leur environnement.

Comme dans le groupe témoin, les interactions entre les élèves montrent une reconnaissance contrastée de l'intérêt des cours sur l'immigration marocaine en Belgique. Alors que certains élèves (13 sur 31) perçoivent ces cours comme une opportunité d'apprentissage personnel et culturel, d'autres ne voient pas clairement leur utilité au-delà de l'obligation scolaire. Cependant, il y a une différence significative entre le groupe témoin et le groupe test. Le groupe témoin ne semble pas percevoir le lien entre l'immigration marocaine et la société dans laquelle ils vivent. Au contraire, le groupe test semble plus conscient de cette réalité (« En fait en Belgique, il y a beaucoup de Marocains », « Mais madame c'est parce qu'il y a beaucoup d'arabes ici en Belgique. Il y a des magasins arabes, il y a des rues arabes, etc. Du coup, on doit en savoir sur eux aussi. »).

Question 3	Considérant que le sujet des migrations marocaine, italienne, espagnole et turque en Belgique n'est pas inclus dans tous les programmes scolaires, cela signifie que de nombreuses écoles n'abordent pas ce thème en classe. Si vous aviez le pouvoir de décider des programmes scolaires, opteriez-vous pour l'inclusion de ce sujet en tant que matière obligatoire ? Si oui, pourquoi ? Si non, pourquoi ?
Objectifs de recherche	Occasion de voir si les représentations des élèves sur le sujet des migrations a changé depuis le premier FG.
En quoi cette question est-elle pertinente ?	Cette question est pertinente car elle interroge l'importance de l'éducation à la diversité culturelle et à l'histoire des migrations pour une société moderne et inclusive comme la Belgique. L'inclusion de ce sujet dans les programmes scolaires pourrait contribuer à sensibiliser les élèves à la richesse culturelle et à l'importance des contributions des différentes communautés immigrées à la société belge.

Analyse des verbatims

Dans le groupe témoin plusieurs élèves (9 élèves sur 19) ont exprimé leur accord avec l'inclusion de l'histoire des migrations dans les programmes scolaires, justifiant leur position par des arguments divers :

Extrait 65⁵⁶⁵

- Élève A6** Pour apprendre à vivre avec les autres.
Ani Pour apprendre à vivre avec les autres. D'autres avis ? Les filles ici ?
Élève A11 Oui. Je suis d'accord, oui.
Ani Pourquoi ?
Élève A11 Bah je sais pas, c'est intéressant.
Élève A10 Aucune idée
Élève A14 Oui, j'impose.
Ani Oui pourquoi ?
Élève A14 Bah comme ça ,on comprend pourquoi ils ont migré.
Élève A10 Ouais c'est vrai que c'est important.
Élève A13 Bah oui juste pour l'information.
Élève A9 La même chose que lui.
Ani Et toi tu l'imposerais aussi ?
Élève A16 Je sais pas, oui.
Élève A8 Oui pour l'information.

Ces réponses montrent une reconnaissance de l'importance de l'histoire des migrations pour la compréhension mutuelle et la cohésion sociale. Cependant, certaines réponses comme celle de l'élève A10 ou de l'élève A16 (« Aucune idée » « Je sais pas, oui ») suggèrent une absence de réflexion approfondie sur le sujet, tandis que d'autres, comme celle de l'élève A14, soulignent la nécessité de comprendre les motivations derrière les migrations. Notons que, dans la question précédente, les élèves n'avaient pas particulièrement souligné l'importance d'un cours d'histoire consacré à l'immigration marocaine. En revanche, dans ce contexte, ils insistent sur la nécessité d'inclure les thématiques migratoires dans l'enseignement de l'histoire en Belgique. Cette observation suggère que, bien que l'intérêt pour l'histoire de l'immigration marocaine ne soit pas explicitement exprimé de prime abord, les élèves reconnaissent implicitement l'importance d'aborder les migrations dans le cadre éducatif, peut-être en raison de leur pertinence et de leur impact sur la société belge actuelle.

Il convient de noter que dans le cadre de cette question, les élèves ont immédiatement relevé que ce thème était particulièrement important pour leur école en raison de sa diversité et de la présence significative d'immigrés :

Extrait 66⁵⁶⁶

- Élève A5** C'est parce qu'il y a beaucoup d'immigrés dans l'école.

⁵⁶⁵ *Focus groups* en post-test, cf. annexe, p. 388.

⁵⁶⁶ *Focus groups* en post-test, cf. annexe, p. 387.

Élève A10 Parce qu'il y a de la mixité ici.

Nous avons donc essayé de pousser la réflexion un peu plus loin en leur demandant ce qu'ils pensaient du fait que le thème des immigrations contemporaines ne sont pas inscrites au programme de toutes les écoles :

Extrait 67⁵⁶⁷

- Élève A5** Bah peut-être parce que dans les autres écoles, il n'y a pas trop de mélange du coup...
- Élève A10** Ça veut dire quoi dans les autres écoles ? En dehors de Liège ?
- Ani** Non, les autres écoles... En fait, ici, nous sommes dans un réseau qualifiant, où l'on vous apprend un métier. Il y a d'autres écoles où l'on enseigne les matières générales. Et dans ces autres écoles, on n'aborde pas ce sujet. Mais cela ne signifie pas qu'il n'y a pas d'élèves issus de l'immigration.
- Élève A10** Oui mais moins qu'ici.
- Ani** Oui mais par exemple les Italiens c'est dans le top 3 de la population étrangère en Belgique. Moi, par exemple, je suis de descendance italienne. J'ai jamais eu un cours qui m'expliquait comment mes ancêtres sont venus ici. Vous voyez ce que je veux dire ?
- Élève A17** Bah parce qu'ils expliquent l'histoire de la Belgique aussi. Ils parlent que de leur pays.

L'élève A5 suggère que le manque de diversité dans certaines écoles pourrait expliquer pourquoi certains sujets, comme l'histoire de l'immigration, ne sont pas abordés. Cette remarque met en lumière une perception selon laquelle la diversité des élèves influence le curriculum.

Les élèves du groupe test ont également montré un intérêt pour l'inclusion de l'histoire des migrations, mais avec des nuances et des motivations différentes :

Extrait 68⁵⁶⁸

- Élève B10** Oui.
- Élève B8** Oui pour savoir ce qui se passe. C'est important.
- Élève B1** C'est intéressant.
- Élève B5** Savoir d'où ils viennent et tout.
- Élève B1** La culture générale.
- Élève B11** Parce qu'eux ils parlent bien des histoires à l'ancienne des romains, etc.
- Élève B8** Mais qu'est-ce qu'on s'en fout des Romains, euh c'est ça le truc. On s'en fout des Romains.
- Élève B11** Justement c'est ce que je te dis.
- Élève B1** C'est comme un hobby.

⁵⁶⁷ *Focus groups* en post-test, cf. annexe, p. 388.

⁵⁶⁸ *Focus groups* en post-test, cf. annexe, p. 394.

- Élève B8** Dans le cours, on s'en fout de savoir d'où ils viennent les Romains, ils viennent d'où, ils font quoi, qu'est-ce qu'on s'en fout. Pourquoi faire ? C'est de l'histoire...
- Élève B7** C'est mieux de savoir l'histoire du pays que l'histoire d'un pays...
- Élève B8** Bah oui. Si on doit savoir des histoires anciennes, on doit faire alors des cours d'histoire à l'université.
- Élève B11** Il y a des trucs qui vont pas raconter.
- Élève B8** Je sais.
- Élève B11** Les trucs que la Belgique ils ont fait.
- Élève B8** Nous ici on n'est pas là pour apprendre l'histoire ancienne, on est là pour apprendre l'histoire de notre pays, je sais pas, des trucs culturels que d'apprendre des trucs de l'ancien temps. Ça nous fait retenir des dates pour rien.

Ces réponses illustrent une volonté de relier l'histoire scolaire à des réalités contemporaines et pertinentes pour leur vie quotidienne. Les élèves expriment un désir de voir une histoire qui reflète leur diversité et leurs expériences. Par exemple, l'élève B11 critique des sujets historiques comme l'histoire des Romains, préférant des sujets plus contemporains et locaux. Il y a donc un accent qui est mis par les élèves sur l'importance de l'histoire du pays par rapport à celle des civilisations anciennes, d'en apprendre plus sur l'histoire de la Belgique et de comprendre les origines culturelles et historiques des populations.

L'extrait précédent vient une nouvelle fois exemplifier le manque de conscience historique chez ces élèves. Trois constations peuvent être relevées des interactions de l'élève B8. Premièrement, cette élève n'accorde peu voir aucun intérêt au passé. Deuxièmement, elle limite le cours d'histoire à une utilité de connaître des dates historiques. Troisièmement, elle semble n'avoir aucune perspective historique. Ce dernier point peut être mis en lien avec une interaction que cette élève a eue avec une autre élève quelques minutes auparavant quand nous avons exposé la question 3 aux élèves :

Extrait 69⁵⁶⁹

- Ani** Si vous aviez le pouvoir ...Pourquoi ? Parce qu'ici vous avez un programme qui est plus axé vers le présent. En fait, on va essayer de toucher plus des sujets qui vous concernent maintenant.
- Élève B5** Oui mais l'immigration marocaine c'est pas de maintenant.
- Élève B8** Si, si c'est ce qui est en train de se passer.
- Élève B5** Quand on parle de l'immigration marocaine c'était bien avant qu'ils sont venus ici.
- Élève B8** Oui mais on parle d'un truc récent ce qui se passe aussi à l'heure d'aujourd'hui en fait. Par exemple, demain, tu vois monsieur, comment il s'appelle, Monsieur X il voulait voir les trucs des inondations et bah en un an on a vu les trucs d'inondation alors que dans les autres écoles ça se passe pas comme ça.

⁵⁶⁹ *Focus groups* en post-test, cf. annexe, p. 394.

Par cet extrait, on peut percevoir que l'élève B5 maîtrise une certaine perspective historique en comprenant que l'immigration marocaine n'est pas récente dans une certaine mesure.

Les interactions des élèves du groupe test et du groupe témoin révèlent plusieurs points clés :

- 1) Les élèves reconnaissent l'importance de l'histoire des migrations pour comprendre la diversité culturelle de la Belgique. Cela montre une conscience accrue des enjeux liés à l'immigration et à l'intégration.
- 2) Les élèves voient du sens à apprendre des événements historiques qui les représentent mieux. Cela inclut non seulement l'histoire des migrations marocaines, mais aussi celle des autres communautés présentes en Belgique.
- 3) Dans la formulation, il apparaît qu'ils ont du mal à situer ces événements dans une réalité passée et à les interpréter autrement qu'au travers des idées reçues sur l'immigration.

Les échanges indiquent que les élèves perçoivent potentiellement l'intérêt de voir inclure l'histoire de l'immigration de d'autres communautés dans les programmes scolaires. Ils semblent envisager que cela contribue à enrichir leur compréhension de la société belge actuelle, à favoriser la cohésion sociale, et à rendre l'enseignement de l'histoire plus pertinent. Ces interactions laissent entrevoir que l'intégration de l'histoire de l'immigration de d'autres communautés dans les programmes scolaires présente un intérêt non seulement pour les élèves issus de l'immigration, mais également pour l'ensemble des élèves.

Question 4	Est-ce que pour vous il y a des éléments sur l'immigration marocaine qui n'ont pas été évoqués durant les cours ?
Objectifs de recherche	Identifier les lacunes ou les besoins non satisfaits en termes de contenu sur l'immigration marocaine dans les séquences que les deux groupes ont reçues. Il était aussi question de voir dans quelle mesure la séquence a pu activer d'autres connaissances sur l'immigration marocaine.
En quoi cette question est-elle pertinente ?	Cette question est pertinente car elle cherche à évaluer la complétude et la pertinence du contenu enseigné lors des séquences sur l'immigration marocaine en Belgique. Elle permet d'explorer les perspectives des élèves sur ce qui pourrait manquer ou être insuffisamment abordé dans les cours qui leurs ont été donnés.

Analyse des verbatims

Les élèves du groupe témoin ont très peu réagi à cette question. La seule réponse que nous avons obtenue est la suivante :

Extrait 70⁵⁷⁰

Élève A10 Non, on suivait le cours et voilà.

Pour les élèves du groupe test, dans un premier temps, ils ont indiqué que tous les aspects avaient été abordés :

Extrait 71⁵⁷¹

Élève B8 Non vous avez tout évoqué le racisme, euh l'esclavagisme, tout.

Ani Il n'y a pas des choses où vous vous dites j'aurais bien voulu savoir ça aussi ou en apprendre plus sur ça ?

Élève B7 Non, c'est bon.

Nous pouvons noter que dans la réponse de l'élève B8, l'esclavagisme n'a jamais été évoqué en classe. Il a été vu le protectorat français et espagnol mais le mot « esclavage » n'a jamais été employé. Il s'agit peut-être d'une interprétation personnelle de la part de cet élève. Il y a de la part de cette élève une surinterprétation que nous pourrions peut-être relier à l'importance accordée au travail et à l'exploitation dans les réponses de la question 1 par les élèves du groupe test.

Une élève a évoqué notamment que le parcours d'un Marocain ayant réussi n'a pas été vu :

Extrait 72⁵⁷²

Élève B8 Peut-être voir le parcours de quelqu'un qui a réussi. Parce que ça aurait été aussi bien de voir un parcours que quelqu'un qui...pas que des parcours où ils ont tous raté.

Élève B5 Et le point de vue aussi des...

Élève B8 Pas forcément raté, on l'a vu aussi que quelqu'un avait réussi qui était devenu...qui avait un commerce etc mais on n'a pas vu... on a plus vu des gens qui ont raté que réussi en fait.

⁵⁷⁰ *Focus groups* en post-test, cf. annexe, p. 388.

⁵⁷¹ *Focus groups* en post-test, cf. annexe, p. 395.

⁵⁷² *Focus groups* en post-test, cf. annexe, p. 395.

Ce qui aurait été intéressant c'est que l'élève développe davantage ce que signifie pour elle un « parcours réussi » et un « parcours raté ». Cela montre à nouveau qu'ils ont retenu les témoignages de la séquence. Elle met également en évidence l'une des limites de notre séquence, à savoir qu'elle ne contenait peut-être pas une diversité de points de vue suffisante.

Une autre élève mentionne qu'elle aurait été intéressée d'avoir le point de vue des « autochtones » :

Extrait 73⁵⁷³

Élève B5 Et aussi avoir un point de vue sur les autochtones du coup.

Élève B8 C'est quoi les autochtones ?

Ani Sur les Belges, sur ceux qui habitaient ici.

Élève B1 Bah ils ont évoqué qu'ils étaient racistes mais c'est vrai voir leur opinion ça aurait été bien.

Ani On n'a pas eu de témoignages directs de Belges quoi.

Élève B5 Parce qu'un sujet il faut avoir les deux points de vue aussi.

En abordant ce point, l'élève B5 illustre une approche multiperspectiviste de l'histoire et fait preuve d'une pensée historienne. De plus, elle aborde les différents points de vue avant même la question suivante, qui portait précisément sur ce sujet. En effet, la question ne mentionnait pas directement les points de vue, mais plutôt des éléments factuels que les élèves estimaient ne pas avoir été abordés durant le cours.

Il faut également mentionner une autre discussion où un élève nous communique qu'il aurait été intéressant de parler de la situation actuelle du Maroc et que de nombreux Marocains, selon l'élève, retournent au pays pour y vivre :

Extrait 74⁵⁷⁴

Élève B11 Et aussi qu'actuellement vous avez vu que dans l'histoire vous avez dit qu'il y en a à la fin ils vont revenir dans le pays. Actuellement, il y a beaucoup de jeunes qui repartent dans le pays. Et ça on n'a pas parlé de ça. Surtout actuellement il y en a beaucoup qui repartent au Maroc parce que le Maroc s'est développé et tout et c'est ce qu'ils voulaient.

Élève B1 Madame le Maroc il s'est bien développé grâce à la Belgique, non ?

Ani Il s'est développé grâce à la Belgique ?

Élève B1 Parce que vous avez dit qu'ils envoyaient de l'argent au pays.

Ani Oui, c'était une des ressources du Maroc.

⁵⁷³ *Focus groups* en post-test, cf. annexe, p. 395.

⁵⁷⁴ *Ibidem*.

La réflexion de l'élève sur le retour de Marocains au pays a conduit l'élève B1 à faire preuve de conscience historique en comprenant que l'envoi d'argent au Maroc a permis à ce dernier de se développer notamment. Elle semble avoir compris la continuité qui existe entre l'immigration marocaine en Belgique et la situation actuelle.

En résumé, une différence notable apparaît entre les deux groupes. Le groupe témoin n'a fourni aucune réponse, ce qui peut indiquer un manque d'engagement avec le contenu enseigné. En revanche, dans le groupe test, quelques élèves, en particulier les filles, ont été capables d'identifier que la séquence de cours manquait de diversité de perspectives. Cette observation suggère que les élèves du groupe test ont été attentifs à cette dimension du cours, mais ont également développé une approche plus critique des événements en ayant pris conscience de l'importance d'inclure des points de vue variés dans l'étude de l'histoire de l'immigration marocaine en Belgique.

Question 5	<p>À travers la séquence que je vous ai donnée, j'ai essayé de vous montrer qu'il existe plusieurs points de vue concernant l'immigration marocaine en Belgique. L'objectif était de vous illustrer que, qu'il s'agisse d'un événement historique ou contemporain, il existe toujours plusieurs perspectives sur le sujet en question, et qu'une histoire n'est jamais racontée d'un seul point de vue. Ainsi, il peut exister plusieurs versions différentes d'un même événement, personne, etc. Qu'en pensez-vous ?</p> <p>Toujours veiller à demander aux élèves qu'ils se justifient</p> <p>Groupe témoin : Mon travail consiste à étudier les différents points de vue que l'on peut aborder dans un cours d'histoire.</p> <p>Dans le cours donné par Monsieur X sur l'immigration marocaine, pourriez-vous me rappeler les points de vue que vous avez étudiés ?</p> <p>Groupe test : Est-ce que vous pourriez me rappeler les points de vue qu'on a vu en classe ?</p>
Objectifs de recherche	Encourager les élèves à réfléchir de manière critique sur les différentes perspectives liées à l'immigration marocaine en Belgique.
En quoi cette question est-elle pertinente ?	Cette question est pertinente car elle incite les élèves à se souvenir et à articuler les différents points de vue traités en classe sur le sujet de l'immigration marocaine. De plus, elle permet d'éviter les biais de l'écrit pour les élèves

Analyse des verbatims

Les élèves du groupe témoin ont eu beaucoup de difficultés à nous communiquer les différents points de vue qu'ils ont vus lors de la séquence sur l'immigration marocaine en Belgique. Nous avons donc décidé de les aider en leur demandant de définir ce qu'est un point de vue :

Extrait 75⁵⁷⁵

Élève A13 C'est l'avis à chacun.

Élève A14 Ce qu'on pense.

Élève A10 Chacun à son propre point de vue.

Sur cette base, nous en avons profité pour donner plus d'informations sur notre recherche afin de leur permettre de comprendre ce que nous cherchions.

Extrait 76⁵⁷⁶

Ani Ici, dans le cours donné par votre prof, avez-vous eu l'impression de voir différents points de vue ?

Élève A5 Non.

Ani Si on retourne dans les documents, le document 7 c'est un extrait de la convention entre la Belgique et le Maroc donc c'est un document officiel qu'ils ont signé tous les deux. Le document 8 c'est une petite notice qu'on a envoyée...

Élève A10 Mais c'est les points de vue du cours ou des documents ?

Ani Par les documents.

Élève A10 Ça je sais pas trop vous dire, j'étais pas trop concentré.

Ani Donc le document 8 c'était un document que la Belgique a envoyé au Maroc pour recruter des gens. Le document 9 c'est un historien belge qui en parle. Et le document 10 c'est un historien belge aussi mais d'origine marocaine. Donc est-ce qu'ici on a tous les points de vue ?

Élève 15 Non.

Ani Il manque quels points de vue ?

Élève A13 Le point de vue des Marocains en eux-mêmes.

Ani Donc autant ceux qui sont venus ici...que ?

Élève A6 Que ceux qui sont restés là-bas.

Élève A10 Que ceux qui les ont fait venir.

Ani Donc j'étudie les points de vue. Quel serait pour vous l'intérêt de voir différents points de vue dans un cours d'histoire ? Est-ce que ça a vraiment un sens ?

Élève A10 Bah on y prête pas attention.

Ani Tu ne prêtes pas attention à quoi ?

Élève A10 Aux différents points de vue dans les cours, nous on fait juste le cours et après on sort quand ça sonne.

Ani T'as le droit de penser ça. Et les autres ?

Élève A11 La même chose.

Lorsque nous avons interrogé les élèves sur les perspectives manquantes dans le cours, nous avons pu constater qu'ils entamaient une réflexion à ce sujet. Cependant, il est possible que la réaction de l'élève A10 ait eu un impact sur la participation des autres élèves. En observant les échanges, nous avons noté que l'élève A10 a souvent tendance à

⁵⁷⁵ *Focus groups* en post-test, cf. annexe, p. 388.

⁵⁷⁶ *Focus groups* en post-test, cf. annexe, p. 389.

prendre le dessus lors des discussions entre les élèves. Cette dynamique de classe est assurément un biais pour notre étude.

Pour les élèves du groupe test, voici les différents points de vue qu'ils ont relevés :

Extrait 77⁵⁷⁷

- Élève B8** L'immigration.
- Élève B11** Le point de vue de l'immigré.
- Élève B8** Les Marocains.
- Élève B10** Le point de vue de l'État.
- Élève B8** Ouais ça c'est vrai.
- Élève B1** L'économie.
- Élève B10** Les habitants.
- Élève B8** Le peuple.
- Élève B1** Le développement économique des pays.
- Élève B8** Et ceux qui vont dans d'autres pays aussi et le travail.
- Élève B1** L'éducation.
- Élève B8** L'exploitation, je sais pas.
- Élève B1** Le protectorat
- Élève B8** Des signatures aussi, il y a eu des signatures aussi, des documents et tout.
- Élève B11** Des documents officiels on a vu.

Les réponses fournies par ces élèves montrent qu'ils ont compris le principe de pluralité des points de vue que nous avons tenté de leur transmettre. Par exemple, à la question précédente, l'élève B5 nous a dit ceci : « Parce qu'un sujet il faut avoir les deux points de vue aussi »⁵⁷⁸. Ces élèves ont donc compris cet aspect de notre cours. Cela confirme ainsi l'une des conclusions de Kropman, qui avait montré que les élèves, exposés à des manuels scolaires présentant divers points de vue, intégraient davantage de perspectives dans leur compréhension du passé⁵⁷⁹. Notre recherche ne repose pas sur l'utilisation de manuels scolaires, mais sur la diversité des documents que nous avons intégrés à notre séquence, celle-ci présentant différents points de vue. Ces documents ont permis aux élèves de développer une vision comprenant plusieurs perspectives de l'histoire de l'immigration marocaine.

Cependant, lorsque nous leur avons demandé l'intérêt d'un tel cours, voici ce qu'ils nous ont répondu :

⁵⁷⁷ *Focus groups* en post-test, cf. annexe, p. 395.

⁵⁷⁸ *Focus groups* en post-test, cf. annexe, p. 395.

⁵⁷⁹ KROPMAN M.C.M., *Shifting lenses...*, *op. cit.*, p. 155.

Extrait 78⁵⁸⁰

- Élève B1** Bah c'est bien.
- Élève B8** Moi je pense que votre cours d'histoire, il était mieux que celui que j'ai vu, de tous les autres parce que les autres c'est nul.
- Élève B1** C'est vu et revue. [inaudible]
- Élève B8** C'est des fiches, tout le temps de la même chose, on doit lire des textes, mais là en fait c'est pas des trucs qui nous intéressent, on s'en fout bah c'est vrai en fait on s'en fout.
- Élève B10** Tu peux le dire on s'en fout. Dieux... Zeus c'est bon.
- Élève B8** On s'en fout. Alors que là ça intéresse un minimum. Genre on va dire ça intéresse un petit peu tout le monde sur quelques trucs.
- Élève B2** Après faut avoir... un truc culturel mais pour tout. Mais faut plus apprendre sur son pays que sur le reste.
- Élève B8** Oui voilà. On voit trop sur des trucs voilà.
- Élève B1** Ils réapprennent tout ce qu'on a déjà vu chaque année.
- Élève B8** Chaque année c'est la même chose.
- Élève B1** A part si on va l'apprendre par nous-mêmes on n'apprend rien. Il y a des minorités qui sont en guerre, qui ont une bonne histoire, etc, mais on n'apprend rien de ça.

Ces échanges démontrent un frein langagier substantiel chez ces élèves. Il est à relever que ces élèves n'ont, à aucun moment, explicitement mentionné les termes « point de vue » ou « perspective » (excepté l'élève B5) en dehors du moment où nous leur avons demandé d'en citer. Ils ont peut-être saisi la pluralité des points de vue mais ils n'ont pas les outils langagiers ou les outils conceptuels pour pouvoir en parler. Ils ne parviennent qu'à verbaliser sur leur propre réalité. C'est un point que nous pouvons observer tout au long de ce *focus group* aussi bien dans le groupe test que témoin. En réalité, ces élèves présentent un problème de décentration. En opposition au modèle proposé par Sabrina Moisan⁵⁸¹, ils ne parviennent pas à se saisir des éléments du pôle de la décentration qui concerne l'enseignement formel de l'éducation historique comme une reconstruction du passé basée sur des démarches critiques. En clair, ils éprouvent des difficultés à se saisir des outils de ce pôle afin de parvenir à envisager les événements du temps passé. Par exemple, dans la réponse de l'élève B1 (« A part si on va l'apprendre par nous-mêmes on n'apprend rien. Il y a des minorités qui sont en guerre, qui ont une bonne histoire, etc, mais on n'apprend rien de ça. »), on peut voir qu'elle met sur un même pied les guerres actuelles et leur histoire.

⁵⁸⁰ *Focus groups* en post-test, cf. annexe, p. 396.

⁵⁸¹ MOISAN S., « La pensée historique à l'école... », *op. cit.*, p.10.

Cependant, par l'extrait repris ci-dessus, il est possible qu'il y ait également un biais lié au fait que les élèves cherchent à nous faire plaisir parce qu'ils savent que notre travail sera évalué.

Un autre échange peut également être mis en exergue, qui est le suivant :

Extrait 79⁵⁸²

Ani Les garçons dans le fond vous en pensez quoi ?

Élève B5 C'est un bon sujet madame.

Élève B2 Est-ce que t'aimerais bien qu'il y ait des cours comme ça partout ?

Élève B10 Bah ouais. On veut apprendre la vraie vie. Le réel.

Élève B1 Tout le monde a la même opinion, madame, par rapport à ça.

La réponse de l'élève B10 suggère que par l'immigration marocaine en Belgique, nous avons abordé la « vraie vie » avec les élèves. Nous pourrions mettre cette réponse en parallèle avec ce que nous avons exposé en introduction. Tout comme Duquette l'a montré dans son ouvrage, les élèves associent à leur cours d'histoire le rôle de véhicule de la vérité⁵⁸³. Il est percevable que dans la réponse de cet élève, il cherche dans le cours d'histoire et auprès de l'enseignant une source de cette vérité qui doit être transmise par la présentation et la mémorisation d'un récit unique et vrai. Cette « vraie vie » ou « le réel » montrent que l'élève les associe au présent, il cherche des éléments dans l'histoire, qu'il considère au présent, pour l'aider à comprendre le monde dans lequel il vit.

En conclusion, les interactions verbales entre les élèves du groupe test indiquent clairement qu'ils semblent avoir perçu que la séquence proposait différents points de vue sur l'immigration marocaine sans pour autant être capable de mobiliser la notion de point de vue, encore moins celui de perspective. Le frein langagier substantiel présent chez ces élèves a généré des difficultés à pouvoir mobiliser des outils langagiers ou conceptuels afin de pouvoir en discuter avec nous. Comme il est visible que ces élèves manquent de décentration pour envisager les événements du temps passé et ainsi de pouvoir exprimer une distanciation critique.

⁵⁸² *Focus groups* en post-test, cf. annexe, p. 396.

⁵⁸³ DUQUETTE C., « Les difficultés entourant l'apprentissage de la pensée historique chez les élèves du secondaire: la conscience historique comme piste de solution », *op. cit.*, p. 147-148.

Question 6	On a parlé de l'immigration marocaine en Belgique, est-ce que les élèves d'autres origines auraient voulu qu'on parle de leur immigration ?
Objectifs de recherche	Explorer les attentes et les besoins des élèves issus d'autres origines en termes de représentation et d'inclusion dans le curriculum scolaire.
En quoi cette question est-elle pertinente ?	Cette question est pertinente car elle permet d'évaluer la satisfaction et l'intérêt des élèves issus d'autres origines quant à la représentation de leur histoire migratoire dans les programmes scolaires.

Analyse des verbatims

Dans les différentes interactions que nous avons recueillies pour ce point, c'est au niveau de cette question que la dimension identitaire s'est le plus affirmée. Les deux classes se sont différenciées par leur intérêt ou non d'évoquer l'histoire de leur immigration.

Pour le groupe témoin, sept élèves sur dix-neuf se sont exprimés sur cette question et ils ont tous montré que ça ne les intéressait pas d'avoir un cours sur l'histoire de leur propre immigration. Voici l'échange des élèves :

Extrait 80⁵⁸⁴

- Ani** Pour ceux qui sont d'autres origines, est-ce que vous auriez envie de parler de votre migration?
- Élève A11** Non je m'en fous.
- Élève A2** Non.
- Ani** Pourquoi non ?
- Élève A8** Ca m'intéresse pas, je suis bien.
- Élève A11** Pareil.
- Ani** Ca veut dire quoi tu es bien ?
- Élève A10** Pour lui s'est passé donc il s'intéresse pas à ça.
- Élève A8** Je m'en fous vraiment. (Il était assez crispé).
- Élève A11** Chacun sa vie.
- Ani** Toi aussi c'est pareil, tu t'en fous ?
- Élève A11** Ouais.
- Élève A12** Bah si on voudrait savoir pourquoi notre famille elle a migré on pourrait tout simplement leur demander à eux au lieu de faire un cours dessus quoi.
- Élève A2** Chacun à ses histoires.
- Élève A12** Par exemple, Élève A1 voudrait voir la Roumanie, bah il y a peut-être des gens dans la classe qu'ils ne veulent pas voir ça.
- Élève A11** Ca n'intéresse pas tout le monde quoi.
- Élèves A1, A2 et A12** Oui voilà.

⁵⁸⁴ *Focus groups* en post-test, cf. annexe, p. 390.

Dans les réponses fournies par les élèves, plusieurs tendances notables se dessinent : soit le sujet semble ne pas les intéresser, soit ils le considèrent comme une question du passé sans pertinence actuelle, soit ils estiment que ce sujet ne concerne que les élèves dont la famille a vécu cette migration. Deux éléments ressortent particulièrement de ces réponses.

Premièrement, un manque d'intérêt pour le sujet. L'attitude d'un élève d'origine albanaise est révélatrice dans la mesure où il a exprimé qu'il se sent bien dans sa situation actuelle. Il est à noter que son expression était marquée par le stress et la tension, ce qui pourrait indiquer que son immigration récente en Belgique le rend réticent à discuter de ce sujet. Il est possible que la nouveauté de son expérience migratoire le rende moins enclin à en parler. De même, les élèves d'origines migratoires de seconde voire de troisième génération, comme celle issue de l'immigration italienne, montrent également une réticence à discuter de leur histoire migratoire.

Deuxièmement, le sujet ne devrait pas être abordé en classe. Une élève suggère ainsi de se tourner directement vers les familles pour obtenir des informations sur leur expérience migratoire, tout en évitant de traiter ce sujet en classe d'histoire. Cette élève semble penser que le sujet n'est pertinent que pour certains élèves et ne concerne pas l'ensemble de la classe. Tout ceci suggère que l'immigration appartient donc à l'histoire familiale et ne concerne que ceux qui l'ont vécue. Elle semble hors du champ de l'histoire générale.

Il est également intéressant de noter que les réponses fournies par les élèves du groupe témoin sont en contradiction avec celles données à la question 4, bien que les répondants ne soient pas les mêmes élèves dans les deux cas. Cela pourrait indiquer un certain malaise parmi les élèves issus de l'immigration, qui pourraient ne pas souhaiter voir leur histoire migratoire abordée en classe. Par exemple, bien que l'élève A11 ait exprimé son accord pour que l'histoire des migrations soit inscrite dans tous les programmes, elle se rétracte ici quand il s'agit d'aborder l'histoire de sa propre migration, tout comme l'élève A8. En bref, ces contradictions renvoient à un ressenti compliqué pour les questions de migrations lorsqu'elles viennent percuter une histoire familiale. On voit que cette histoire familiale est recouverte d'un voile. Bien que certains élèves voient clairement l'intérêt d'aborder ces sujets pour mieux comprendre la diversité culturelle et historique de la Belgique, d'autres peuvent ressentir une certaine réticence ou un inconfort dès qu'un lien semble s'opérer avec leur histoire familiale.

De manière générale, les discussions entre les élèves du groupe témoin lors du *focus group* ont suscité notre attention. Les élèves ont montré une certaine tension, froideur et manque de coopération pendant les échanges. En réponse, nous avons choisi d'ajuster notre questionnaire durant le *focus group* pour demander aux élèves quels sujets ils souhaiteraient aborder en cours d'histoire. Comme lors du *focus group* préliminaire, les élèves ont exprimé un désir de traiter des « guerres actuelles » ou des « sujets actuels » :

Extrait 81⁵⁸⁵

- Élève A11** Parce qu'honnêtement je m'en fous de savoir qui a fait quoi en je sais pas. Genre les trucs actuels, c'est mieux.
- Élève A10** Ou alors des événements historiques qui auraient touché le monde entier.
- Élève A1** Oui voilà.
- Élève A11** Oui à la limite.
- Ani** Vous pensez à quels événements historiques ?
- Élève A10** Il a déjà parlé de la guerre.
- Ani** Si ça serait la guerre, ça serait la Deuxième Guerre mondiale, la Première Guerre mondiale ?
- Élève A10** Non, toutes. Il y a des guerres qu'on n'a pas vu comme la Guerre du Vietnam ce sont des choses qu'on n'a pas vu.
- Élève A6** La guerre de cent ans et tout ça.
- Ani** Les filles aussi vous voulez voir les guerres en cours d'histoire ?
- Élève A15** En vrai, oui entre la Palestine et Israël par exemple.
- Élève A8** On en parle déjà beaucoup.
- Élève A15** Non c'est pas vrai, on en parle pas.
- Élève A16** En dehors mais pas à l'école, même pas du tout.
- Élève A15** Par exemple ça aurait été un autre pays à la place de la Palestine /.../
- /.../ : Élève A10** L'Ukraine.
- Élève A15** On en aurait beaucoup parlé. Je pense que c'est parce que c'est musulman qu'on en parle pas. C'est comme les séismes en Turquie, il n'y a personne qui en a parlé alors qu'il y a eu plus de cent mille morts juste parce que c'était un pays musulman.

Cet extrait indique que les élèves semblent souhaiter une exploration plus approfondie du thème des guerres dans le cours d'histoire, montrant un intérêt pour un traitement plus exhaustif de ce sujet. La réponse de l'élève A15 mérite une attention particulière : il suggère que certains sujets pourraient être omis en classe en raison de leur lien avec des musulmans. Cette observation soulève des questions sur la perception et l'éventuelle omission de certains thèmes en fonction des identités religieuses des

⁵⁸⁵ *Focus groups* en post-test, cf. annexe, p. 390.

personnes concernées⁵⁸⁶. Cela pourrait refléter une perception selon laquelle certains aspects de l'histoire font l'objet de la part des enseignants d'une auto-censure.

Des élèves du groupe témoin ont également exprimé leur souhait que les génocides soient abordés en cours d'histoire :

Extrait 82⁵⁸⁷

- Élève A16** Bah non le génocide au Congo aussi il y a personne qui en a parlé.
- Élève A15** Ouais c'est vrai.
- Élève A5** Il y a encore des génocides et on n'en parle pas.
- Élève A15** Alors que l'Ukraine [inaudible] c'était rien de grave par rapport à la Palestine ou au Congo.
- Élève A16** On en a pratiquement pas parlé.
- Élève A15** Ouais le Congo aussi on en a pas parlé.
- Élève A16** Pas du tout. J'ai jamais vu un média qui a parlé du Congo, du génocide du Congo.
- Ani** Donc en cours d'histoire on devrait parlé de sujets actuels ?
- Élève A5** Ouais et aussi... l'histoire c'est pas que... des trucs anciens c'est aussi parlé...
- Élève A15** Des choses présentes.
- Élève A5** Oui des choses présentes.
- Élève A10** Mais après que ça soit actuel ou dans le passé faut que ça intéresse tout le monde ici. Fin pas que ça intéresse tout le monde mais que ça convienne
- /.../ Élève A5** Informer tout le monde
- Élève A10** à tout le monde. Parce que là on est toujours imposé dans nos cours et des fois les cours... [...]
- Ani** Donc les faits actuels et les faits passés c'est l'histoire ?
- Élève A5** Oui.
- Ani** Donc pour vous un historien, actuellement, il étudie les faits actuels aussi ?
- Inco** : Non.
- Élève A5** Bah non les anciens aussi. Mais pour l'école vous avez dit est-ce qu'on doit parler des guerres ou pas ? Bah oui un minimum informer... il y a des pays là à tout moment on connaît même pas un guerre qui... actuelle dans un pays.
- Élève A15** Ouais mais après c'est pas trop actuel. Par exemple pour le Congo ça fait des années. La Palestine aussi. La Turquie il y a eu des séismes en 2000 à Istanbul il y a eu un séisme où il y a eu plus de cent mille morts aussi. Tout ça c'est pas trop actuel. C'est juste que ça dure depuis des années.
- Élève A5** On en parle vas-y une fois sur l'année puis après on arrête de parler.

Dans cet extrait, il est manifeste qu'une confusion est toujours présente entre les événements historiques et ceux qui relèvent de l'actualité. On voit aussi une

⁵⁸⁶ Le constat d'une possible omission de certains thèmes en fonction des identités religieuses des personnes concernées est interpellant dans la mesure où il est en partie corroboré par les résultats d'une enquête du CAL (voir « Les difficultés d'aborder certains sujets en classe. Constats, difficultés et bonnes pratiques du terrain », in *Centre d'Action Laïque*, Bruxelles, Benoît Van Der Meerschen, 2021, p.7.).

⁵⁸⁷ *Focus groups* en post-test, cf. annexe, p. 390.

hiérarchisation des événements à l'aune de leur atrocité. L'élève A15 enrichit le débat en soulignant que certains faits d'actualité, bien que non couverts dans les cours d'histoire, se produisent depuis une durée assez longue, comme c'est le cas pour le conflit israélo-palestinien. En exprimant le souhait de mieux comprendre les causes de ce conflit, l'élève A15 indique une volonté d'intégrer ces événements contemporains dans le cadre de l'enseignement historique afin de mieux appréhender leurs enjeux et dynamiques.

Il est également important de noter que les événements mentionnés par les élèves du groupe témoin sont non seulement très présents dans l'actualité, mais touchent également de près l'histoire personnelle de certains (élèves A15 et A16) : cela explique peut-être leur souhait de les voir aborder au cours d'histoire. On voit l'effet que produit la médiatisation de certains événements.

Les élèves du groupe test ont, au contraire, montré un intérêt pour l'histoire de l'immigration d'autres communautés, en partie parce qu'ils sont eux-mêmes issus de familles immigrées. L'élève B10 souligne ce lien personnel en disant :

Extrait 83⁵⁸⁸

Ani Est-ce que les élèves d'autres origines aimeraient bien qu'on parle de leur immigration ?

Élève B10 En fait madame je pense que tout le monde est d'accord avec ce qu'on dit parce qu'on est tous... [rires] vous voyez ce que je veux dire ?

Élève B7 On est tous arabes.

Ani Tu pourrais ne pas être d'accord.

Élève B11 J'avoue les gars, il y a zéro blanc.

Ces élèves reconnaissent que, par leur origine, l'histoire de l'immigration d'autres communautés les intéresse. Ils expriment donc leur identité en relation avec le sujet étudié. L'analyse des interactions entre les élèves du groupe test suggère que leurs origines personnelles et familiales pourraient influencer leur intérêt pour l'histoire des migrations et de les engager vers une connaissance un peu plus approfondie des thématiques migratoires.

Comme dans le groupe témoin, une élève du groupe test suggère également de consulter leurs parents pour mieux comprendre les expériences migratoires :

⁵⁸⁸ *Focus groups* en post-test, cf. annexe, p. 396.

Extrait 84⁵⁸⁹

Élève B1 Bah madame on peut demander à nos parents ce qu'ils ont vécus etc.

Cette proposition semble refléter l'intention d'utiliser des sources directes et personnelles pour approfondir la compréhension de l'histoire des migrations, mettant en évidence le rôle des récits familiaux dans la transmission de l'histoire et de la mémoire collective.

2. Résultats

En lien avec notre grille d'analyse, plusieurs points peuvent être mis en exergue quant aux éléments qui ressortent des différentes interactions.

Concernant la triple temporalité, les analyses révèlent que la perspective historique des élèves des deux groupes a peu évolué depuis le prétest. Ils montrent une capacité limitée à mettre en perspective les événements historiques et éprouvent des difficultés à distinguer le passé du présent, ce qui témoigne d'un manque de décentration. Les élèves du groupe test semblent se focaliser sur des stéréotypes contemporains liés aux immigrés, tels que l'exploitation et la honte, plutôt que de comprendre les événements dans leur contexte historique. Pourtant, la séquence expérimentale visait à leur fournir des outils pour analyser ces événements de manière critique.

Concernant la compétence « critiquer », les élèves du groupe test ont, comme lors de la dernière séance de cours, montré qu'ils comprennent la notion de points de vue, bien que ce concept ne soit pas toujours pleinement exploité dans leurs réponses. Cependant, les freins langagiers substantiels les empêchent de mobiliser les concepts de la multiperspectivité pour démontrer qu'ils en ont compris les enjeux. Le fait que les élèves du groupe test aient mémorisé et relevé davantage de mots à connotation négative pourrait s'expliquer par leur capacité à se connecter plus facilement, sur le plan émotionnel et intellectuel, à des thèmes qui touchent directement leur expérience et leur identité culturelle. L'histoire de l'immigration marocaine, par exemple, représenterait un aspect concret et tangible de leur réalité, rendant le sujet plus pertinent et engageant pour eux.

⁵⁸⁹ *Focus groups* en post-test, cf. annexe, p. 396.

Ce post-test a surtout révélé des enjeux identitaires. Les deux groupes se sont distingués sur cet aspect de notre grille d'évaluation. En général, ils reconnaissent l'importance de discuter de l'immigration en lien avec la diversité de leur établissement. Dans les deux groupes, certains élèves ont reconnu que l'évocation d'un tel sujet dans leur programme était liée à la présence d'enfants issus de l'immigration. Par exemple, un élève du groupe test a souligné que l'histoire de l'immigration marocaine ne pourrait être abordée dans un autre pays, laissant entendre que cette immigration n'a concerné que la Belgique.

La différence des enjeux identitaires réside dans la volonté des deux classes d'aborder ou non l'histoire de l'immigration des communautés dont les élèves sont issus. Les élèves du groupe témoin ont clairement exprimé qu'ils ne souhaitent pas aborder ce thème en classe. Leurs réponses montrent que des enjeux identitaires sont impliqués, car ils estiment que ces sujets ne méritent pas d'être évoqués au cours d'histoire. En revanche, les élèves du groupe test montrent un intérêt significatif pour le thème de l'immigration marocaine en Belgique, en faisant des liens explicites avec les réalités sociétales contemporaines. Cette connexion révèle une implication personnelle et contextuelle avec le sujet, ce qui semble avoir conduit à une participation plus active et engagée de leur part. De plus, deux élèves, un dans chaque groupe, ont suggéré que les élèves concernés devraient en discuter avec leur famille plutôt qu'à l'école. Laissant une nouvelle fois sous-entendre que la mémoire familiale prime sur l'enseignement de l'histoire et qu'une complémentarité ne peut avoir lieu. Impliquant une fois de plus que la mémoire familiale prévaut sur l'enseignement de l'histoire et que la complémentarité entre les deux ne semble pas nécessaire.

Chapitre 7 : Discussion

Ce chapitre propose une synthèse détaillée des résultats obtenus par notre dispositif didactique autour de l'histoire de l'immigration marocaine. Nous discuterons des résultats qui seront mis en lien avec les éléments de notre cadre théorique. Nous examinerons ensuite comment la multiperspectivité contribue au développement de la pensée historique. Enfin, nous identifierons les apports ainsi que les limites méthodologiques et conceptuelles de notre recherche. Nous intégrerons également une analyse réflexive de notre expérience en tant que chercheuse.

1. Synthèse des résultats

Avant de procéder à la synthèse et à la discussion des résultats, il est essentiel de rappeler le cadre de notre recherche ainsi que les objectifs poursuivis. Cette étude s'inscrit dans un contexte scolaire caractérisé par des difficultés d'apprentissage marquées chez les élèves. Contrairement aux travaux référencés dans notre état de l'art (cf. Introduction), aucune des recherches précédentes n'a exploré un environnement scolaire similaire. De surcroît, aucune étude n'a examiné l'intégration de l'approche didactique de la multiperspectivité dans des classes en Belgique francophone. Ces considérations ont guidé la formulation de notre problématique et de nos questions de recherche.

Les objectifs de cette étude étaient multiples. Le premier objectif consistait à examiner, à travers une étude de cas, la manière dont une telle approche didactique pourrait être intégrée dans l'enseignement de l'histoire au niveau qualifiant. Cela impliquait le développement de matériel didactique, à partir de documents relatifs à l'histoire de l'immigration marocaine en Belgique illustrant divers points de vue, mais également l'inclusion des principes méthodologiques de la multiperspectivité dans le cadre de la compétence « critiquer ».

Le deuxième objectif visait à évaluer la présence des outils et des démarches propres à la pensée historique chez les élèves, mais aussi à déterminer si des évolutions se manifestaient à la suite de la mise en place de notre dispositif didactique.

Le troisième objectif portait spécifiquement sur la dimension relative à l'enseignement de l'histoire de l'immigration marocaine en Belgique, auprès d'un public

dont certains élèves sont eux-mêmes issus de cette immigration. Nous avons cherché à comprendre l'importance des enjeux identitaires pour ce public.

Ces éléments ont été structurés selon une progression en trois étapes : *un focus group* en pré-test permettant d'évaluer le profil des élèves ; un dispositif didactique articulé autour d'une séquence standard s'appuyant sur le *Qualhisto* ainsi que d'une séquence expérimentale conçue et testée par nos soins ; et un *focus group* en post-test conçu pour analyser les éventuels changements de perception au sein du groupe témoin et du groupe test.

Les résultats seront organisés autour de ces trois objectifs, qui ont également servi de points d'analyse pour les grilles utilisées dans l'évaluation des *focus groups* et de la séquence didactique. Dans un premier temps, nous reviendrons sur l'exercice de la compétence « critiquer » au regard des principes de la multiperspectivité. Ensuite, nous aborderons la perspective historique des élèves à travers l'utilisation du modèle de la triple temporalité. Enfin, nous traiterons des enjeux identitaires.

1.1 La compétence « critiquer » par une approche multiperspectiviste

Notre recherche a révélé que les principes de l'approche multiperspectiviste sont incompatibles avec les lignes directrices du modèle « traditionnel » de l'exercice critique. Cette contradiction est apparue de manière récurrente tout au long de la séquence didactique et nous en avons identifié les causes à plusieurs niveaux.

Premièrement, notre statut d'étudiante en formation, conjugué aux pressions inhérentes à l'évaluation académique⁵⁹⁰, a entravé notre capacité à adopter pleinement le rôle de chercheuse explorant de nouvelles perspectives. Cette situation a généré une tension interne qui a, en partie, limité notre approche de la multiperspectivité.

Deuxièmement, nous avons identifié une tension similaire chez les élèves, ancrée dans leurs habitudes d'analyse critique des documents, en particulier en ce qui concerne la fiabilité des sources. Cette tension peut être illustrée par le concept de « fact-checkers » proposé par Lucie Gomes, qui reflète le cadre de pensée commun adopté par les élèves⁵⁹¹. Ces derniers tendent à percevoir l'analyse critique à travers une dichotomie

⁵⁹⁰ Je grée à Monsieur Pirard de m'avoir laissé toute latitude dans la mise en œuvre de cette séquence.

⁵⁹¹ GOMES L., *Enseignement de l'histoire et esprit critique*, op. cit., p. 122.

objectivité/subjectivité, qui a guidé leur évaluation des documents. Ils semblent associer objectivité à vérité, une perspective qui entraine en contradiction directe avec les fondements de la multiperspectivité, laquelle rejette l'idée d'une objectivité absolue et met en avant le caractère subjectif inhérent à tout point de vue.

Cette approche critique des documents, fondée sur la dichotomie mentionnée, peut être mis en relation avec les besoins de vérité et de cohérence des élèves, évoqués dans notre introduction. En s'appuyant sur cette dichotomie, les élèves trouvent une réponse à leur quête de vérité : un document objectif serait ainsi porteur de vérité. Cependant, la multiperspectivité vient bouleverser cette conception en affirmant que chaque point de vue est le produit d'un contexte spécifique et des intentions de son auteur, ouvrant ainsi la voie à une autre manière d'interpréter et d'analyser l'histoire pour les élèves.

Cette prise de conscience a été particulièrement visible chez les élèves du groupe test, qui ont relevé, lors du post-test, les lacunes de notre séquence en ce qui concerne l'absence de certains points de vue (par exemple, celui des autochtones ou des Marocains ayant une perception positive de leur immigration). Cela suggère que l'approche multiperspectiviste, en dépit de ses difficultés d'intégration dans le cadre traditionnel, peut répondre aux besoins de cohérence des élèves. En effet, au cours de la séquence expérimentale, nous avons observé que les élèves ont développé une analyse plus nuancée des documents, prenant en compte plusieurs hypothèses et reconnaissant que chaque document reflétait avant tout un point de vue spécifique sur l'objet historique.

Avec le recul, il apparaît que les principes méthodologiques de la multiperspectivité auraient peut-être trouvé une meilleure place dans la troisième compétence du référentiel des compétences terminales et savoirs communs en formation historique et géographique des humanités professionnelles et techniques⁵⁹² : la compétence « comparer ». En effet, la multiperspectivité implique un travail d'extraction de différentes informations à partir de documents afin de les comparer entre eux et d'en comprendre les similitudes et les différences entre divers points de vue. Cette suggestion mériterait d'être prise en considération pour de futures recherches.

⁵⁹² MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE, *Compétences terminales et savoirs communs. Formation historique et géographique humanités professionnelles et techniques*, Bruxelles, 2014, p. 12.

1.2 La triple temporalité de la multiperspectivité

Dans le cadre de la séquence expérimentale, nous avons tenté, conformément aux recommandations de plusieurs auteurs, de développer auprès des élèves du groupe test la démarche de contextualisation ainsi que le concept de l'empathie historique, et ce pour qu'ils puissent mieux appréhender la pensée historique. Les résultats obtenus à partir des *focus groups* réalisés en prétest et en post-test révèlent cependant que les élèves présentent une compréhension limitée d'un point de vue historique. Ils éprouvent des difficultés à appréhender la continuité entre le passé et le présent, et leurs propos n'indiquent pas de distinction claire entre ces deux temporalités. De plus, ils semblent avoir une conception utilitaire du cours d'histoire, qui, à leurs yeux, doit principalement répondre à des questions en lien direct avec leur réalité quotidienne. Cette tendance à privilégier des connexions immédiates et pratiques entre le passé et le présent constitue un obstacle majeur au développement d'une pensée historique plus complexe.

Ces résultats soulèvent plusieurs interrogations. Lors du prétest, il semble que les élèves possèdent certaines démarches de la pensée historique, telles que la capacité à comprendre les causes et les conséquences d'un événement, ou à appréhender les ruptures et la continuité historique. Au cours de la séquence expérimentale, nous avons par conséquent mis l'accent sur le contexte de la Belgique et du Maroc pour illustrer les circonstances entourant l'immigration marocaine des années 1960 à 1970. Toutefois, lors du post-test, aucun élève n'a mentionné ces éléments contextuels. Cela pose la question de savoir si cela est dû au fait qu'ils n'ont pas mémorisé ces informations ou qu'ils ne les maîtrisent tout simplement pas. Nous pouvons émettre l'hypothèse que le dispositif didactique à ce niveau n'a pas été suffisamment efficace et mérite d'être repensé, malgré les rappels contextuels répétés au cours des séances.

Par ailleurs, la question du développement de l'empathie historique se pose également. En effet, l'incapacité des élèves à maîtriser le contexte semble avoir entravé leur capacité à faire preuve d'une empathie historique approfondie. Bien que les élèves du groupe test aient montré une certaine compréhension de l'importance de prendre en compte plusieurs points de vue, ils n'ont pas pleinement saisi l'importance d'intégrer ces points de vue dans leur contexte particulier pour en saisir toutes les nuances. De plus, en lien avec l'empathie historique, il apparaît que les élèves du groupe test ont retenu davantage d'éléments provenant des témoignages de Marocains que ceux émanant d'autres types de documents. Deux hypothèses peuvent être avancées : soit ces

témoignages étaient plus accessibles en raison des difficultés cognitives des élèves, soit ils résonnaient davantage avec la sensibilité des élèves ou encore leur vécu.

Quoi qu'il en soit, notre recherche n'a pas permis de développer, en conformité avec notre cadre conceptuel, la démarche de contextualisation et le concept d'empathie historique chez les élèves. La seule démarche de la pensée historique qu'ils ont intégrée est la prise en compte des différents points de vue autour d'un objet historique et ce, bien qu'ils peinent à verbaliser cette approche en raison de leurs difficultés à maîtriser l'expression orale.

1.3 Enjeux identitaires

L'analyse des enjeux identitaires au sein des deux classes étudiées révèle une dynamique évolutive tout au long de la mise en place du dispositif pédagogique. Lors du prétest, les élèves ont exprimé un intérêt marqué pour la découverte de l'histoire des pays extra-européens. De plus, il est apparu que les élèves se sont renseignés sur leur pays d'origine, s'intéressant à son histoire et son actualité. Cet intérêt s'est principalement traduit par des recherches effectuées via Internet et des discussions familiales, bien que la classe témoin ait démontré une diversité plus grande dans les moyens utilisés pour s'informer. Ce constat met en lumière une curiosité pour les origines personnelles parmi les élèves.

Au cours de la séquence expérimentale, nous avons cherché à évaluer l'intérêt des élèves d'origine marocaine pour le thème de la leçon. Cette évaluation s'est avérée complexe en raison des obstacles cognitifs présents chez certains élèves. Néanmoins, les observations montrent que les filles, dont l'une est d'origine marocaine, ont manifesté un certain intérêt pour la leçon, alors que chez les garçons, cet intérêt était moins perceptible. Les enregistrements numériques suggèrent que deux garçons d'origine marocaine ont montré un certain engagement, bien que les enjeux identitaires explicites soient restés rares, exception faite de quelques remarques ponctuelles.

C'est cependant lors du post-test que les enjeux identitaires se sont le plus nettement exprimés. Le groupe témoin a montré un intérêt pour l'étude de l'histoire de l'immigration d'autres communautés, tout en révélant une certaine réticence à aborder l'histoire de leur propre communauté. Les raisons avancées incluent l'absence de besoin

ressenti d'en discuter en classe et l'idée que ce sujet n'intéresserait pas les élèves non issus de cette immigration. Une élève a même suggéré que les élèves concernés pourraient interroger leurs parents, sous-entendant ainsi que seuls ceux directement touchés par cette histoire devraient s'y intéresser.

En revanche, la classe test a manifesté un intérêt plus prononcé pour l'histoire de l'immigration d'autres communautés, en lien avec la diversité de la société belge. Les élèves du groupe test ont exprimé que ce thème les intéressait non seulement pour en apprendre davantage sur d'autres communautés, mais aussi en raison de leur propre origine en mettant évidence qu'ils sont presque tous d'origine arabe. Nous ne pouvons que nous interroger sur la réaction du groupe témoin car nous n'avons pas eu d'autres éléments qui nous permettraient de comprendre cette réaction.

2. L'approche multiperspectiviste pour développer la pensée historique

Comme le révèle notre post-test, nous n'avons pas réussi à faire évoluer les élèves du groupe test sur le plan de la pensée historique et en particulier de la perspective temporelle. Cependant, il est à noter que les élèves du groupe test ont montré une sensibilisation plus grande à la prise en compte de multiples points de vue dans l'étude d'un objet historique.

Suite à notre recherche, il nous semble pertinent de proposer quelques pistes pour améliorer le développement de la pensée historique à travers l'approche multiperspectiviste. Lors du développement de notre cadre conceptuel, nous avons démontré que l'élève occupe une place centrale dans la multiperspectivité, en tant que sujet historique qui examine l'objet d'étude sous différents points de vue. Ce regard pluriel permet une compréhension plus riche et nuancée de l'histoire.

À cet égard, l'enseignant a un rôle central à jouer. En proposant, pour chaque objet historique, une pluralité de perspectives et en jouant son rôle de facilitateur des apprentissages, on peut penser que, au fil du temps, les élèves accéderont à une mise en perspective historique plus fine et nuancée.

3. Apports et limites de la multiperspectivité

Sur le plan de son cadre historique et de sa conception didactique, la mise en place de cette séquence, a exigé un investissement considérable en termes de temps, notamment pour la recherche de sources et de travaux pertinents. La nécessité de se familiariser avec deux contextes différents, celui de la Belgique et celui du Maroc, en plus des événements spécifiques à l'immigration marocaine des années 60, s'est révélée particulièrement chronophage et parfois frustrante, surtout en raison du manque de sources offrant une pluralité de points de vue. La principale difficulté a résidé dans la recherche de documents présentant diverses perspectives, une tâche rendue encore plus complexe par le fait que ces documents devaient être à la portée des élèves. Nous n'avons pas pu accéder aux archives marocaines. Même si cela avait été possible, l'analyse de ces documents et l'extraction des points de vue pertinents auraient exigé un temps considérable, d'autant plus que nous ne maîtrisons pas l'arabe. De plus, les sources disponibles en Belgique, particulièrement celles produites par des Marocains, sont très limitées en nombre⁵⁹³.

En lien avec le point précédent nous avons également identifié une limite lors du post-test du groupe test. Les élèves ont souvent utilisé des mots-clés associés à des concepts modernes sur l'immigration pour décrire l'immigration marocaine en Belgique, tels que « exploitation » et « haine ». Il est légitime de se demander comment le choix des documents a pu accentuer certaines perspectives tout en affaiblissant d'autres. Le déséquilibre entre nos sources a pu induire une vision relativement négative de l'histoire de l'immigration chez ces élèves. Bien que tous les points de vue n'aient pas été représentés en raison de la disponibilité limitée des sources, les élèves ont compris l'existence de multiples perspectives sur un sujet historique, ce qui était notre objectif. Cependant, les mots qu'ils ont utilisés pour décrire cette histoire suscitent des interrogations : Pourquoi ces termes résonnent-ils davantage avec des concepts modernes ? Est-ce le résultat de la conception de notre séquence pédagogique, ou bien reflètent-ils une lecture contemporaine de l'histoire de la part des élèves ? Comment la sélection des documents a-t-elle pu influencer la manière dont les élèves perçoivent l'immigration marocaine en Belgique ? Dans quelle mesure les élèves sont-ils conscients des différences entre leur propre contexte actuel et le contexte historique étudié ? En tout état de cause, ces questions justifient une analyse approfondie de notre séquence expérimentale. Il nous apparaît donc que le manque de perspective historique des élèves ainsi que le possible

⁵⁹³ RAATS J., LEONARD I. et VANDEBROCK H., *On est là ?...*, *op. cit.*, p. 15

déséquilibre de nos sources aient constitué une limite au développement de la séquence et donc par conséquent à la réception de cette dernière par les élèves.

La dernière limite que nous soulignons concerne notre manière d'articuler la pluralité des points de vue avec la compétence « critiquer » telle qu'elle est définie dans le programme. Bien que les élèves aient compris qu'il existe une multiplicité de perspectives sur l'histoire de l'immigration marocaine, la mise en œuvre de la démarche critique habituelle, axée sur la pertinence et la fiabilité, ne nous est pas apparue comme la plus adaptée pour les aider à comprendre cette pluralité. Cette difficulté est probablement liée à notre positionnement, tentant de concilier les pratiques en classe avec les exigences d'une recherche basée sur un modèle didactique différent.

C'est sans doute sur le plan de notre développement professionnel et de notre identité de jeune enseignant que cette expérience s'est révélée la plus instructive et formatrice sur le plan professionnel. Elle a profondément modifié notre perspective sur l'enseignement de l'histoire par rapport à ce que nous avons acquis lors de notre formation initiale. En nous confrontant à des concepts clés tels que la pensée historienne, la conscience historique et l'empathie historique, elle a permis d'explorer de nouveaux aspects qui orienteront assurément la manière dont nous concevrons nos futurs enseignements. Le plus difficile a été d'osciller entre notre rôle de chercheuse et celui de praticienne encore en formation. En effet, notre manque d'expérience professionnelle a influencé notre capacité à mettre en œuvre le modèle de la multiperspectivité par rapport au modèle « traditionnel » de la compétence « critique », ce qui a eu un impact sur la recherche. Toutefois, la richesse des sources et des travaux présentant différents points de vue, bien que parfois difficile à comprendre pour les élèves, a permis une représentation plus nuancée des événements. De plus, cette approche a encouragé les élèves à envisager davantage d'hypothèses lors de l'analyse des documents, les aidant à dépasser la dichotomie entre objectivité et subjectivité. Leur réflexion a montré une plus grande nuance dans les discussions sur la fiabilité des documents.

Pour conclure, cette approche a présenté des limites en termes de temps, de disponibilité des sources et des travaux traitant de divers points de vue et accessibles pour les élèves et d'explications fournies, exacerbées par notre double posture de future enseignante formée à la méthode traditionnelle et de chercheuse, ainsi que les difficultés rencontrées par les élèves. Cependant, les apports de cette méthode sont significatifs : elle

a permis une diversification des points de vue dans les sources utilisées et a favorisé une analyse plus nuancée et hypothétique chez les élèves.

Conclusion

Dans cette recherche, nous avons exploré l'intégration d'une approche multiperspectiviste en traitant l'histoire de l'immigration marocaine en Belgique dans une classe de l'enseignement qualifiant en Belgique francophone. Nous avons mis en place un dispositif didactique afin d'évaluer la pertinence et la faisabilité de l'approche didactique de la multiperspectivité et ce, par une étude de cas. D'emblée, il est important de préciser que cette étude a suscité tout du long davantage de questions que de réponses fermes. Nous commencerons par présenter une synthèse de nos résultats et nous terminerons par présenter des pistes pour des recherches ultérieures.

Les *focus groups*, réalisés en prétest et en post-test, ont révélé plusieurs éléments. Tout d'abord, les élèves, quel que soit le groupe, présentent une perspective historique limitée, révélant une maîtrise insuffisante des processus de la pensée historique nécessaire à la compréhension du passé. Cette lacune entrave le développement d'une véritable conscience historique, les empêchant de percevoir le lien entre les événements du passé et ceux du présent. Cette incapacité à faire des connexions historiques les pousse à dévaloriser un enseignement de l'histoire centré sur le passé, préférant des cours axés sur des événements d'actualité qui les concernent directement, ce qui suggère une compréhension partielle de la définition même de l'histoire. Cette approche utilitaire du passé, où celui-ci n'est considéré que pour expliquer le présent, a également influencé leurs choix d'événements historiques jugés importants lors du prétest. Ils tendent à reconnaître l'impact de certains événements historiques considérés comme ayant eu une portée mondiale tout en ignorant d'autres faits qu'ils estiment moins significatifs. Lors du post-test, cette perspective historique limitée est restée inchangée, bien que les élèves du groupe test aient montré une prise de conscience accrue de la pluralité des points de vue sur l'histoire de l'immigration marocaine.

L'absence de perspective historique chez les élèves est également liée à une difficulté à se décentrer, puisqu'ils semblent intéressés uniquement par les événements qui touchent directement leur réalité. Cette observation met en lumière la dimension identitaire de la séquence expérimentale, qui visait à vérifier si aborder l'histoire de l'immigration marocaine dans une approche multiperspectiviste suscitait un intérêt particulier chez les élèves issus de cette immigration. Le post-test a révélé que ces élèves étaient effectivement intéressés par cette histoire, alors que les élèves du groupe témoin ont exprimé une certaine réticence à aborder l'histoire de l'immigration de leur propre

communauté. Cette différence de réaction est, comme nous l'avons vu, difficile à interpréter.

Concernant la conception et la mise en œuvre de la séquence expérimentale, plusieurs obstacles à son bon déroulement méritent d'être mentionnés. Tout d'abord, la création de notre corpus documentaire s'est avérée complexe pour plusieurs raisons. En premier lieu, la recherche sur l'histoire de l'immigration marocaine en Belgique est encore en développement dans le milieu académique. Cette situation a rendu difficile l'identification de travaux pertinents et de sources exploitables. Ensuite, les sources et les travaux devaient être adaptés au niveau des élèves, ce qui a également restreint nos choix. Enfin, il était nécessaire de sélectionner des documents qui reflètent un point de vue sur la situation de l'époque, ce qui a ajouté une complexité supplémentaire. Ainsi, sur les plans disciplinaire et didactique, la conception du corpus documentaire a présenté des défis importants que nous avons eu des difficultés à surmonter.

Pour continuer, les obstacles rencontrés lors de la mise en œuvre de la séquence expérimentale se sont manifestés à plusieurs niveaux. Tout d'abord, notre double posture d'étudiante en formation et de chercheuse en formation a généré des difficultés, créant des obstacles au bon développement de la séquence et à l'intégration des principes méthodologiques de la multiperspectivité dans le modèle « traditionnel » de la compétence « critiquer ». Ensuite, les difficultés des élèves en expression écrite et orale semblent avoir entravé leur compréhension des documents et la maîtrise des concepts de contextualisation et d'empathie historique, limitant ainsi leur capacité à verbaliser et à appliquer la multiperspectivité lors du post-test. Ces obstacles doivent être pris en compte dans l'évaluation des résultats, car ils expliquent en partie pourquoi notre expérimentation n'a pas pleinement réussi à développer la pensée historique des élèves.

Notre recherche a mis en lumière une incompatibilité entre l'approche multiperspectiviste et le modèle « traditionnel » de l'exercice critique, révélant des contradictions persistantes tout au long de la séquence didactique. Cette tension a été accentuée par notre double statut d'étudiante enseignante et chercheuse en formation, soumis à des pressions académiques, ce qui a freiné notre capacité à adopter pleinement la multiperspectivité. Parallèlement, les élèves, habitués à une analyse critique fondée sur une dichotomie entre objectivité et subjectivité, ont rencontré des difficultés à intégrer cette nouvelle approche, en associant objectivité à vérité. Toutefois, l'approche multiperspectiviste, en mettant en avant le caractère contextuel et subjectif des points de

vue, a permis aux élèves du groupe test de développer une analyse plus nuancée, en formulant davantage d'hypothèses et en reconnaissant l'importance de considérer différents points de vue. Ce qui nous laisse penser que l'approche multiperspectiviste répond peut-être au besoin de cohérence des élèves.

Enfin, le post-test a montré que les élèves du groupe test ont saisi la notion de diversité des perspectives sur un événement historique. Toutefois, ils ont éprouvé des difficultés à appliquer concrètement ce concept. Autrement dit, bien qu'ils ont compris intellectuellement que les événements historiques peuvent être interprétés de diverses façons, ils ont du mal à traduire cette compréhension lors d'analyses ou de discussions concrètes.

En conclusion, bien que nous n'ayons pas pleinement réussi à approfondir les principes méthodologiques de la multiperspectivité, les démarches de contextualisation, et le concept d'empathie historique nécessaires au développement de la pensée historique des élèves, cette recherche a avant tout permis de poser des questions essentielles et d'explorer une nouvelle approche pédagogique. L'étude a révélé à la fois les potentialités et les limites de l'approche multiperspectiviste. D'une part, nous avons pu mettre en lumière les compétences que cette méthode permet de développer chez les élèves, notamment en termes de compréhension critique et de réflexion nuancée sur les faits historiques. D'autre part, elle a aussi souligné les défis inhérents à cette approche, tels que la complexité de la mise en œuvre en classe et la nécessité d'un cadre pédagogique bien structuré pour garantir son efficacité. Tout comme il faut préciser que le thème de l'histoire de l'immigration marocaine en Belgique est encore en développement dans l'historiographie. En fin de compte, cette recherche a ouvert la voie à de nouvelles perspectives pour l'enseignement de l'histoire, tout en mettant en relief les obstacles qu'il reste à surmonter pour intégrer pleinement ces concepts dans la pratique éducative.

Pour les recherches futures, plusieurs pistes méritent une exploration. Premièrement notre étude portait sur des classes du qualifiant, il serait sans doute pertinent de mener le même genre de dispositif dans des classes du général en Belgique francophone. Deuxièmement, il serait également pertinent de réfléchir à l'intégration des principes méthodologiques de la multiperspectivité dans un autre paradigme critique, au-delà de la compétence « critiquer », afin de mieux développer cette approche auprès des élèves. Troisièmement, notre étude étant de courte durée, elle ne permet pas de tirer des conclusions définitives sur l'impact à long terme de l'approche multiperspectiviste sur les

élèves. Une étude longitudinale serait nécessaire pour évaluer en profondeur les effets de cette approche sur le développement de la pensée historique des élèves. Cette recherche pourrait également explorer comment la multiperspectivité influence les attitudes des élèves vis-à-vis de l'histoire et leur capacité à naviguer entre différents points de vue.

Bibliographie générale

1. Sources

1.1 Sources inédites

Focus groups

Tous nos focus groups, réalisés en prétest et en post-test, ainsi que les interactions relevées au cours de la séquence expérimentale ont été anonymisés conformément aux règles du RGPD. L'intégralité des retranscriptions des échanges lors des focus groups est disponible en annexes de ce mémoire. En revanche, les échanges durant la séquence expérimentale n'ont pas été retranscrits intégralement en raison du temps considérable que cela aurait nécessité.

Sources papier

Archives de l'IHOES, Seraing, *Farde de documentation sur l'immigration*, n°E4-1/S2/D1-4-1-2 (b 8).

Archives de l'IHOES, Seraing, *Résultats de l'enquête sur les conditions de vie et de logement des travailleurs marocains dans les provinces de Liège et du Limbourg*, n° 91854.

Archives de l'IHOES, Seraing, *Varia*, n°E14/S2/D3-8.

1.2 Sources éditées

MINISTÈRE DE L'EMPLOI ET DU TRAVAIL, *Vivre et travailler en Belgique*, Bruxelles, Institut belge d'information et de documentation, 1965.

MINISTÈRE DES AFFAIRES ÉCONOMIQUES DU PLAN ET DE LA FORMATION DES CADRES, *Plan Quinquennal 1968-1972, volume I : Division de la Coopération Économique et du Plan*, Rabat, 1968.

SAUVY A., *Le rapport Sauvy sur le problème de l'économie et la population en Wallonie*, Liège, Editions du Conseil économique wallon, 1962.

Presse

Le Soir, 18/02/1964, p.4.

Radiotélévision

DE SELYS G., « Les Marocains à Bruxelles », in *Sonuma*, reportage pour Antenne Soir, 04/05/1977, 13 min. 17, consultée en ligne sur le site de la Sonuma, <https://www.sonuma.be/archive/antenne-soir-du-04051977>, le 3 juillet 2024.

Manuels scolaire d'histoire

BESSAÏ E., BOUHON S., BUYL A., DOGNÉ M.-L., REVEILLON C. et VANDROOGENBROECK N., *Chronos 3 : manuel histoire*, Braine-l'Alleud, Plantyn, 2021.

CLAUS X., RIGA N., ROSY J., TAILLADE G. et VAN HONAKER Y., *Chronos 5 : manuel histoire*, Braine-l'Alleud, Plantyn, 2021

CLAUS X., RIGA N., ROSY J. et TAILLADE G., *Chronos 6 : manuel histoire*, Braine-l'Alleud, Plantyn, 2022,

JADOULLE J-L., GEORGES J. (dir.), *Les racines de l'Occident (jusqu'au Xe siècle)*, collection « Construire l'histoire », 3^{ème} année, Namur, Didier Hatier, 2005.

JADOULLE J-L., GEORGES J. (dir.), *Les racines de l'Occident (jusqu'au Xe siècle)*, *Guide de l'enseignant*, collection « Construire l'histoire », t.1, Namur, Didier Hatier, 2005.

JADOULLE J-L., GEORGES J. (dir.), *L'affirmation de l'Occident (XIe-XVIIIe siècle)*, collection « Construire l'histoire », 4^{ème} année, Namur, Didier Hatier, 2006.

JADOULLE J-L., GEORGES J. (dir.), *L'affirmation de l'Occident (XIe-XVIIIe siècle)*, *Guide de l'enseignant*, collection « Construire l'histoire », t.2, Namur, Didier Hatier, 2006.

JADOULLE J-L., GEORGES J. (dir.), *Un monde en mutation (de 1919 à nos jours)*, collection « Construire l'histoire », 6^{ème} année, Namur, Didier Hatier, 2008.

JADOULLE J-L., GEORGES J. (dir.), *Un monde en mutation (de 1919 à nos jours)*, *Guide de l'enseignant*, collection « Construire l'histoire », t.4, Namur, Didier Hatier, 2008.

JADOULLE J-L., HASQUIN H. (dir.), *Futur'hist 3^e secondaire. L'Antiquité et le Moyen Âge*, *Guide de l'enseignant*, 1^{er} édition, Namur, Didier Hatier, 2008.

JADOULLE J-L., HASQUIN H. (dir.), *Futur'hist 4^e secondaire, De l'évènement du monde moderne aux révolutions libérales et nationales (fin XV^e siècle-1830)*, 1^{er} édition, Namur, Didier Hatier, 2009.

JADOULLE J-L., HASQUIN H. (dir.), *Futur'hist 4^e secondaire, De l'évènement du monde moderne aux révolutions libérales et nationales (fin XVe siècle-1830). Guide de l'enseignant*, 1^{er} édition, Namur, Didier Hatier, 2009.

JADOULLE J-L., HASQUIN H. (dir.), *Futur'hist 5^e secondaire. De l'âge industriel à la fin de la Seconde Guerre mondiale*, Namur, Didier Hatier, 2012

JADOULLE J-L., HASQUIN H. (dir.), *Futur'hist 6^e secondaire. De la Seconde Guerre mondiale à aujourd'hui*, édition revue, Namur, Didier Hatier, 2013

JADOULLE Jean-Louis, *Terrhistoire*, t. 1, Namur, Erasme, 201

Outils pédagogiques

Enseignons.be, [en ligne], <http://enseignons.be> (consultée le 20 juin 2024, dernière mise à jour le ?).

« L'immigration marocaine en Belgique », in *Centre d'Action Laïque*, [en ligne], <https://www.laicite.be/dossier-pedagogique/immigration-marocaine-en-belgique/> (publié le 16/02/2022, dernière mise à jour le ?).

« Publications du CAF – QualHisto », in *CAF-Histoire*, [en ligne], <https://caf-histoire.weebly.com/qualhisto.html> (consultée le 20 juin 2024, dernière mise à jour le ?).

Programmes et référentiels

CONCIL OF EUROPE, *Recommendation CM/Rec(2011)6 of the Committee of Ministers to member states on intercultural dialogue and the image of the other in history teaching*, p.3, [en ligne], <https://rm.coe.int/16805cc8e1> (consulté le 28 mai 2024, dernière mise à jour le ?).

CONCIL OF EUROPE, *Quality history education in the 21st century. principles and guidelines*, p.26, [en ligne], <https://rm.coe.int/prems-108118-gbr-2507-quality-history-education-web-21x21/16808eace7> (consulté le 28 mai 2024, dernière mise à jour en 2018).

FÉDÉRATION NATIONALE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE CATHOLIQUE, *Programme d'histoire et formation historique, 2e et 3e degré, enseignement secondaire général et transition*, Bruxelles, 2000.

FÉDÉRATION NATIONALE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE CATHOLIQUE, *Programme d'histoire et formation historique, 2e et 3e degré, enseignement secondaire professionnel et technique de qualification*, Bruxelles, 2014.

MINISTÈRE DE LA COMUNNAUTÉ FRANÇAISE, *Compétences terminales et savoirs communs. Formation historique et géographique humanités professionnelles et techniques*, Bruxelles, 2014.

- FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, *Programme Histoire, 2e et 3e degré, humanités professionnelles et techniques*, Bruxelles, 2015.
- MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE, *Compétences et savoirs requis en Histoire*, Bruxelles, 1999.
- MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE, *Programme d'étude du cours d'Histoire, 2e et 3e degré, enseignement secondaire général et technique de transition*, Bruxelles, 2000.
- MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE, *Programme d'études du cours d'Histoire, 1^{ère} année à 2^e année commune, enseignement secondaire général et technique de transition*, Bruxelles, 2000.
- NATIONAL COUNCIL FOR THE SOCIAL STUDIES, *The college, career, and civic life (C3) framework for social studies state standards: Guidance for enhancing the rigor of K-12 civics, economics, geography, and history*, Silver Spring, 2013, p.47.
- OFFICE FOR STANDARDS IN QUALIFICATIONS, *GCE AS and A level subject criteria for history*, p.5, [en ligne], <https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5a823741ed915d74e623668b/11-10-18-gce-history.pdf> (consulté le 28 mai 2024, dernière mise à jour en 2011).

2. Travaux

- ABITBOL M., *Histoire du Maroc*, Paris, éditions Perrin, 2014.
- ASHBY R., & LEE P., « Children's concepts of empathy and understanding in history », in PORTAL Chr. (ed.), *The history curriculum for teachers*, London, Falmer Press, 1987, p. 62-88.
- ATTAR R., « Histoire de l'immigration maghrébine en Belgique », in MORELLI A. (éd.), *Histoire des étrangers et de l'immigration en Belgique de la préhistoire à nos jours*, Bruxelles, Vie Ouvrière, 1992, p. 290-310.
- ATTAR S., « Marocains résidant en Belgique : caractéristiques démographiques et sociales », in FONDATION HASSAN II POUR LES MAROCAINS RÉSIDANT À L'ÉTRANGER, *Marocains de l'extérieur, Organisation Internationale pour les Migrations*, Rabat, juillet 2003, p. 94-101.
- AZIZA M., « La révolte des Rifains contre le Makhzen marocain (1958-1959) », in *Revista de Estudios Internacionales Mediterráneos*, vol. 34 (2023), p. 57-77.
- AZIZA M., « Le Rif : terre d'émigration. D'une migration saisonnière en Algérie à une émigration permanente vers l'Europe », in OUALI N. (éd.), *Trajectoires et*

- dynamiques migratoires de l'immigration marocaine de Belgique*, Louvain-la-Neuve, Academia Bruylant, 2004, p. 63-93.
- AZZOUZI K., *Les mineurs marocains en Belgique dans les années 60. Cas étudiés à travers l'exemple liégeois*, mémoire de licence en Histoire contemporaine, inédit, ULB, 2002.
- AZZOUZI K., « Les Marocains dans l'industrie charbonnière belge », in *Brood en Rozen*, n° 4 (2004), p. 35-53.
- BARE D., *Contribution à l'histoire de l'immigration nord-africaine dans les charbonnages belges (1920-1940)*, mémoire de licence en Histoire contemporaine, inédit, ULB, 1994.
- BARIBEAU C., « L'entretien de groupe : considérations théoriques et méthodologiques », in *Recherches Qualitatives*, vol. 29-1(2010), p. 28-49.
- BARTON K.C., & LEVSTIK L.S., *Teaching History for the Common Good*, New York, Routledge, 2004.
- BEAUFAYS J., MATAGNE G. et PERIN F., *La Belgique en mutations : systèmes politiques et politiques publiques (1968-2008)*, Bruxelles, Bruylant, 2009.
- BELGUENDOZ A., *Les Marocains à l'étranger, citoyens et partenaires*, Kenitra, Maroc, 1999.
- BENOTMANE A., *Het is maar tijdelik...»: een geschiedenis van de Marokkaanse gemeenschap in Kortrijk*, mémoire de master en histoire, inédit, KU Leuven, année académique 2013-2014.
- BERGMANN K., *Multiperspektivität. Geschichte selber denken*, 3^e éd., Hesse, Wochenschau Verlag, 2016.
- BERGMANN K., « Multiperspektivität », in BERGMANN K., KUHN A., RUSEN J., SCHNEIDER G. (éd.), *Handbuch der Geschichtsdidaktik. Band 1*, 1979, p. 216 -218
- BERTRAND J. T., BROWN J. E. et WARD V. M., « Techniques for Analyzing Focus Group Data », in *Evaluation Review*, vol 16- 2 (1992), p. 198-209.
- BERRADA A., « Répartition de la population, urbanisation et migration », in *Population et développement au Maroc*, s. d., p. 8-11.

- BOUSETTA H., « Perspectives sur l’histoire et la mémoire... », in OUALI N. (éd.), *Trajectoires et dynamiques migratoires de l’immigration marocaine de Belgique*, Louvain-la-Neuve, Academia Bruylant, 2004, p. 352-363.
- BRUNET S. et DELVENNE P., « Cahier n° 17 – Politique et expertise d’usage en situation de haute incertitude scientifique : application de la méthodologie des Focus Groups au risque électromagnétique », in *Cahiers de sciences politiques de l’Université de Liège*, 2010, [en ligne], <http://popups.ulg.ac.be/csp/document.php?id=472> (consulté le 11 octobre 2011).
- CARIOU D., *Le document et l’indice*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2022 (coll. Paideia).
- CHAMBARLHAC V., « D’où viennent les savoirs des élèves ? », in LANTHEAUME F. et LÉTOURNEAU J. (dir.), *Le récit du commun. L’histoire nationale racontée par les élèves*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 2016, p.39-47.
- COPPIETERS G., *De Belgische Kolenslag, 1944-1951: Het mirakel dat er geen was*, Bruxelles, Archives générales du Royaume, 2021.
- DE BOCK J., « Alle wegen leiden naar Gent'. Trajecten van mediterrane migranten naar de Arteveldestad 1960-1980 », in *Brood & Rozen*, vol. 17-3 (2012), p. 47-75.
- DERVIN F., « Introduction », in DERVIN F. (dir.), *Analyser l’identité. Les apports des focus groups*, Paris, L’Harmattan, 2015, p. 9-10.
- DUCHESNE S. et HAEGEL Fl., *L’entretien collectif*, Paris, Armand Colin, Série « L’enquête et ses méthodes », 2005.
- DUQUETTE C., MONNEY N., DUFOUR A., PAGEAU L. et FONTAINE S., « Jusqu’où peuvent-ils aller ? Élaboration d’un modèle de progression des apprentissages en lien avec la pensée historique », in *Didactica Historica*, n°10 (2024), p.79-85.
- DUQUETTE C., « Les difficultés entourant l’apprentissage de la pensée historique chez les élèves du secondaire: la conscience historique comme piste de solution », in CARDIN J.-F., ETHIER M.-A. et MEUNIER A. (éds.), *Histoire, musées et éducation à la citoyenneté: Recherches récentes*, Montréal, MultiMondes, 2010, p. 139-158.
- ENDACOTT J. L. et BROOKS S., « Historical Empathy : Perspectives and Responding to the Past », in METZGER S.A. et L. MCARTHUR H. (dir.), *The Wiley international*

handbook of history teaching and learning, Hoboken, NJ, John Wiley and Sons, 2018, p. 203-225.

ENDACOTT J. L., « Reconsidering Affective Engagement in Historical Empathy », in *Theory & Research in Social Education*, vol. 38-1 (2010), p. 6–47.

FALAIZE B., « Chapitre 2. Quelle conscience historique pour les élèves de l'école élémentaire en France ? », in ÉTHIER M.-A., LEFRANÇOIS D. et AUDIGIER F. (dir.), *Pensée critique, enseignement de l'histoire et de la citoyenneté*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, 2018, p. 41-52.

FALAIZE B. (dir.), *Enseigner l'histoire de l'immigration à l'école*, Lyon, Institut national de recherche pédagogique, 2008.

FALAIZE B. et DE COCK L., « Les acteurs de l'histoire : présences, absences et fonctions », in LANTHEAUME F. et LÉTOURNEAU J. (dir.), *Le récit du commun. L'histoire nationale racontée par les élèves*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 2016, p.48-65.

FALAIZE B. (dir.), *Enseigner l'histoire de l'immigration à l'école*, Lyon, Institut national de recherche pédagogique, 2008.

FELLAT F. M., « Le Maroc et son émigration », in *Annuaire de l'Afrique du Nord*, vol. 34 (1995), CNRS Editions, p. 981-992.

FOSTER S. J., « Using historical empathy to excite students about the study of history: Can you empathize with Neville Chamberlain? », in *The Social Studies*, n° 90-1(1999), p. 18-24.

FRENNET-DE KEYSER A., « La convention Belgo-marocaine du 17 février 1964 relative à l'occupation de travailleurs marocains en Belgique », in *Courrier hebdomadaire du Crisp*, n°1803 (2003), p. 5-46.

FRENNET-DE KEYSER A., « L'immigration marocaine en Belgique » in MORELLI A. (éd.), *Histoire des étrangers et de l'immigration en Belgique : de la Préhistoire à nos jours*, 2^e éd., Bruxelles, Éditions Couleur livres, 2004. (Petite Bibliothèque de la Citoyenneté), p. 329-354.

FRENNET-DE KEYSER A., *Histoire du Regroupement Démocratique Marocain*, Bruxelles, Carhima asbl, 2011.

GOMES L., *Enseignement de l'histoire et esprit critique*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2023.

- GRANDJEAN G., « Introduction. Pluralité des mémoires collectives et dynamique concurrentielle », in GRANDJEAN G. (éd.), *La concurrence mémorielle*, Paris, Armand Colin, (coll. « Recherches »), 2011, p. 9-20.
- GRANDJEAN G., *Les jeunes Belges francophones et le génocide des Juifs. Les enseignements d'une perspective de socialisation politique*, thèse de doctorat en Science politique et sociale, inédit, Université de Liège, année académique 2011-2012.
- GREVER M. et VAN BOXTEL C., *Verlangen naar tastbaar verleden: Erfgoedonderwijs en historisch besef*, Hilversum, Uitgeverij Verloren, 2014.
- GRISARD Ch., *Les Grandes Découvertes: l'eurocentrisme dans l'étude et l'enseignement de l'histoire Étude historiographique sur l'histoire globale et recherche expérimentale sur une didactique spécifique à ce courant*, mémoire de master en Histoire à finalité didactique, inédit, Université de Liège, année académique 2019-2020.
- HIDASS A., « Liberté et communication au Maroc », in *Communication. Information Médias Théories*, vol. 14-2 (automne 1993), p.78-99.
- JADOULLE J.-L., *Faire apprendre l'histoire*, Namur, édition Erasme, 2018.
- KESTENS P., « Les choix de politique économique », in QUADEN G. (éd.), *L'économie belge dans la crise*, Labor, Bruxelles, 1987.
- KHOIJINIAN M., *Les Turcs à la mine : l'immigration turque dans l'industrie charbonnière belge (1956-1970)*, Louvain-la-Neuve, EME éditions, 2018.
- KITZINGER J. et BARBOUR R. S., « Introduction: the challenge and promise of focus groups », in BARBOUR R. S. et KITZINGER J., *Developing Focus Group Research. Politics, Theory and Practice*, Londres, Sage Publications, 2001, p. 1-20.
- KITZINGER J., « The methodology of Focus Groups: the importance of interaction between research participants », in *Sociology of Health & Illness*, vol. 16-1 (1994), p. 103-121.
- KROPMAN M.C.M., *Shifting lenses: Multiperspectivity and narratives of the Dutch past in secondary history education*, thèse de doctorat en Histoire, Université d'Amsterdam, année académique 2020-2021.

- LAFLEUR J.-M. et MARFOUK A., *Pourquoi l'immigration ? 21 questions que se posent les Belges sur les migrations internationales au XXI^e siècle*, Louvain-la-Neuve, Academia-L'Harmattan, 2017.
- LANTHEAUME F. et LÉTOURNEAU J. (dir.), *Le récit du commun. L'histoire nationale racontée par les élèves*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 2016.
- LAPASSADE G., « Observation participante », in BARUS-MICHEL J. (éd.), *Vocabulaire de psychosociologie. Références et positions*, Toulouse, Érès, 2016, p.395.
- LAUSBERG, S., « L'immigration marocaine a plus de 50 ans », in MEDHOUNE A., LAUSBERG S., MARTINIELLO M. et REA A., *L'immigration Marocaine en Belgique, mémoires et destinées*, Mons, Couleur livres, 2014, p. 48-55.
- LAUTIER N., *Enseigner l'histoire au lycée*, Paris, Armand Colin, 1997.
- LEPOUTRE D. et CANNODT I., *Souvenirs de familles immigrées*, Paris, Odile Jacob, 2005.
- LÉVESQUE S. et CLARK P., « Historical thinking: definitions and educational applications », in METZGER S.A. et L. MCARTHUR H. (dir.), *The Wiley international handbook of history teaching and learning*, Hoboken, NJ, John Wiley and Sons, 2018.
- LOISEAU H., « La carte mentale comme instrument de collecte de l'information : une évaluation », in BREUX S., REUCHAMPS M. et LOISEAU H., *Carte mentale et science politique: regards et perspectives critiques sur l'emploi d'un outil prometteur*, Bruxelles, PIE Peter Lang, 2011, p. 39-54.
- LORIAUX F., *L'immigration marocaine en Belgique (1964-2004)*, Bruxelles, CARHOP, 2004.
- MABILLE X., *Nouvelle Histoire politique de la Belgique*, Bruxelles, CRISP, 2011.
- MARTENS A., « Immigrer pour travailler...et peupler », in MEDHOUNE A., LAUSBERG S., MARTINIELLO M. et REA A., *L'immigration Marocaine en Belgique, mémoires et destinées*, Mons, Couleur livres, 2014, p. 58-65.
- MARTENS A., *Les immigrés : flux et reflux d'une main-d'œuvre d'appoint : la politique belge de l'immigration de 1945 à 1970*, Louvain, Presses universitaires de la KUL, 1976.
- MARTINEAU R., *L'histoire à l'école, matière à penser...*, Montréal/ Paris : L'Harmattan, 1999.

- MARTINIELLO M. et REA A., *Une brève histoire de l'immigration en Belgique*, Bruxelles, Fédération Wallonie-Bruxelles, 2012.
- MEDHOUNE A., LAUSBERG S., MARTINIELLO M. et REA A., *L'immigration Marocaine en Belgique, mémoires et destinées*, Mons, Couleur livres, 2014.
- MEIER W., « Plurality and commonality in basic education », in *Paedagogica Historica*, vol. 29 (1993), 767–775.
- MERTON R. K., « The Focused Interview and Focus Groups. Continuities and Discontinuities », in *Public Opinion Quarterly*, vol. 51 (1987), p. 550-566.
- MOISAN S., « La pensée historique à l'école : visées et modèles », in *Bulletin du CREAS*, vol.3 (2017), p. 8-14.
- MOREAU D. et SMITH J., « Pensée historique et problématisation des apprentissages : identification de modèles dans les écrits scientifiques anglophones », in *Éducation et francophonie*, vol. 47-2 (2019), p. 24-44.
- MORELLI A. (éd.), *Histoire des étrangers et de l'immigration en Belgique : de la Préhistoire à nos jours*, 2e édition, Bruxelles, Éditions Couleur livres, 2004, (Petite Bibliothèque de la Citoyenneté).
- NORDGREN K. et JOHANSSON, M., « Intercultural historical learning: A conceptual framework », in *Journal of Curriculum Studies*, vol. 47 (2015), p. 1–25.
- OUALI N., « Les migrations internationales dans l'enseignement belge francophone. Dynamiques d'une reconnaissance dans la pensée et les savoirs hégémoniques », in *e-Migrinter*, vol. 17 (2018), p. 1-18.
- OUALI N. (éd.), *Trajectoires et dynamiques migratoires de l'immigration marocaine de Belgique*, Louvain-la-Neuve, Academia Bruylant, 2004.
- OUALI N., « Quarante ans de présence marocaine en Belgique », in OUALI N. (éd.), *Trajectoires et dynamiques migratoires de l'immigration marocaine de Belgique*, Louvain-la-Neuve, Academia Bruylant, 2004, p. 19-61.
- OULAD BEN TAÏB H., « Discours et représentations des pionnières de l'immigration marocaine à Bruxelles de 1964 à aujourd'hui », in *La revue marocaine de droit d'asile et migration*, vol.4-4 (2019), p. 92-102.
- OULAD BEN TAÏB H., « La prise en charge des femmes immigrées marocaines par Vie Féminine via les consultations de nourrissons à Molenbeek-Saint-Jean de 1964 à 1974 », in *C@hiers du CRHIDI*, vol.46 (2023), p.1-17.

- OULAD BEN TAÏB H., « Trajectoires et dynamiques migratoires des pionnières de l'immigration marocaine. Immigration et émancipation féminine: 50 ans de combats associatifs à Bruxelles (12/12/2015) », in *Dynamiques. Histoire sociale en revue*, vol. 3 (septembre 2017), p. 1-4.
- RAATS J., LEONARD I. et VANDEBROCK H., *On est là ? La première génération de migrants marocains et turcs à Bruxelles (1964-1974)*, Anvers, Garant, 2014.
- REA A., « Entre séjour et réalités », in MEDHOUNE A., LAUSBERG S., MARTINIELLO M. et REA A., *L'immigration Marocaine en Belgique, mémoires et destinées*, Couleur livres, Mons, 2014, p. 68-72.
- REFASS M., « Jalons historiques de l'émigration marocaine », in BASFAO K. et TAARJI H., *L'annuaire de l'émigration marocaine*, Rabat, p. 572-578.
- RENAERTS M., « Les facteurs socio-économiques de l'émigration marocaine », in *Les Cahiers du fil rouge*, n°20 (2014), p. 18-23.
- RILEY K.L., « Historical Empathy and the Holocaust: Theory into Practice », in *International Journal of Social Education*, n°13 (1998), p. 32-42.
- RÜSEN J., « Die Grenzen der Multiperspektivität – Relativismus und Leitkultur », in *Public History Weekly*, n°5 (2017) 33, [en ligne], <https://public-history-weekly.degruyter.com/5-2017-33/limits-of-multiperspectivity/> (consulté le 2 juillet 2024, dernière mise à jour en octobre 2017).
- SALHI M., *Parcours professionnels de membres de la communauté marocaine en région liégeoise des années 1970 aux années 1990*, mémoire de master en Histoire, inédit, Université de Liège, année académique 2018-2019.
- SCHOONVAERE Q., *Belgique-Maroc : 50 années de migration. Étude démographique de la population d'origine marocaine en Belgique*, Centre de recherche en démographie et sociétés - Université catholique de Louvain & Centre fédéral pour l'analyse des flux migratoires, la protection des droits fondamentaux des étrangers et la lutte contre la traite des êtres humains, 2014.
- SEIXAS, P. et Morton T., *The Big Six: Historical Thinking Concepts*, Toronto, Nelson Education, 2013.
- SKOLNICK J., DULBERG N., MAESTRE T., & STOKES S., *Through Other Eyes: Developing Empathy and Multicultural Perspectives in the Social Studies*, New York, Pippin Publishing Corporation, 2004.

- ST-ONGE A., *Mémoire culturelle et multiperspectivité dans l'enseignement du cours d'histoire du Québec et du Canada. L'exemple de la communauté d'expression anglaise des Cantons-de-l'Est*, mémoire en sciences de l'éducation, inédit, Université de Sherbrooke, année académique 2019-2020.
- STRADLING R., *Enseigner l'histoire de l'Europe du 20e siècle*, Strasbourg, Éditions du Conseil de l'Europe, 2001.
- STRADLING R., *Multiperspectivity in history teaching: A guide for teachers*, Strasbourg, Council of Europe, 2003.
- SUNOU P., *Les prisonniers de guerre allemands en Belgique et la bataille du charbon*, Bruxelles, Musée royal de l'armée et d'histoire militaire, 1980.
- TARGOSZ P., *L'accord de main-d'œuvre belgo-marocain ou la gestion interétatique d'un flux migratoire*, mémoire de licence en Relations internationales, inédit, UCL, 1985.
- TAY D. et BOUHON M., « Une narration du passé « national » pour des étudiants belges ? », in TUTIAUX-GUILLON N., *Enseigner l'Histoire en contexte de pluralité identitaire*, Paris, Le Harmattan, 2018.
- TIMMERMAN C., FADIL N., GOODERIS I., CLYQC N. et ETTOURKI K. (éd.), *Moroccan Migration in Belgium, More than 50 years of settlement*, Leuven, Leuven University Press, 2017.
- THOUIN M., *Réaliser une recherche en didactique*, Montréal, Éditions MultiMondes, 2014.
- TOURE H., « Réflexion épistémologique sur l'usage des focus groups : fondements scientifiques et problèmes de scientificité », in *Recherches Qualitatives*, vol. 29-1 (2010), p. 5-27.
- TUTIAUX GUILLON N., « Comment les recherches en didactique de l'histoire construisent-elles l'élève ? », in *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 45-2 (2019), p. 129-159.
- TUTIAUX-GUILLON N. et NOURRISSON D., *Identités, mémoires, conscience historique*, Saint-Etienne, Publications de l'Université de Saint-Etienne, 2003.
- PIRARD G., « La temporalité historique, une composante de la pensée historique : présentation d'un outil d'évaluation », in JADOULLE J.-L., *La pensée historique*,

de l'école maternelle au secondaire. Comment la définir, l'enseigner, l'évaluer ?, Liège, Presses Universitaires de Liège, 2022, p. 63-98.

- POISSON Y., *La recherche qualitative en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 1991.
- POPA N., « La conscience historique en didactique de l'histoire au Canada », in *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 40-1 (2017), p. 1-25.
- PORTAL Chr., « Empathy as an Objective for History Teaching », in PORTAL Chr. (ed.), *The History Curriculum for Teachers*, London, The Falmer Press, 1987, p. 89-99.
- VAN DER MAREN J.-M., *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*, 2e éd., Bruxelles, De Boeck Supérieur, 2003, (Coll. Méthodes en sciences humaines).
- VAN NIEUWENHUYSE K., « Eurocentrisme in geschiedenisonderwijs voorbij: multiperspectiviteit als middel tot intercultureel historisch denken », in COUTTENIER M., STANDAERT N. et VAN NIEUWENHUYSE K., *Eurocentrisch denken voorbij. Interculturele perspectieven in geschiedenisonderwijs*, Leuven, Universitaire Pers Leuven, 2018, p.11-50.
- VAN NIEUWENHUYSE K., « Using Multiperspectivity to Break through Eurocentrism », in *Public History Weekly*, vol. 2017-9 (2017).
- VAN NIEUWENHUYSE K. et WILKE M., « History education in Belgium/Flanders since 1945. Between a national and a global scope: Whose past, what for and for whom? », in *Bulletin du CREAS*, vol. 7 (2020), p. 65-76.
- VANSLEDRIGHT B., « From Empathetic Regard to Self-Understanding: Im/Positionality, Empathy, and Historical Contextualizations », in DAVIS O. L., YEAGER E. A. and FOSTER S.J. (eds.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*, Lanham, MD, Rowman & Littlefield Publishers Inc., 2001, p. 51-68.
- VERMEREN P., *Histoire du Maroc depuis l'indépendance*, 4^e éd., Paris, La Découverte, 2016.
- VERSCHUEREN N., *Fermer les mines en construisant l'Europe : une histoire sociale de l'intégration européenne*, Bruxelles, Peter Lang, 2013.
- VICARI Ph. et FRENNET-DE KEYSER A., « Pourquoi traiter de l'histoire de l'immigration marocaine ? », in *Les Cahiers du fil rouge*, n°20 (2014), p. 10-17.

- WANSINK B., AKKERMAN S., ZUIKER I. et WUBBELS T., « Where Does Teaching Multiperspectivity in History Education Begin and End ? An Analysis of the Uses of Temporality », in *Theory & Research in Social Education*, vol. 46-4 (2018), p. 495-527.
- WENDELL J., « History Teaching between Multiperspectivity and a Shared Line of Reasoning: Historical Explanations in Swedish Classrooms », in *Nordidactica*, vol. 2018-4 (2018), p.136-157.
- WINEBURG S., « Historical thinking and other unnatural acts », in *Phi delta kappan*, n°92-4 (2010), p. 81-94.
- WINEBURG S., *Historical Thinking and Other unnatural acts. Charting the future of teaching the past*, Philadelphia, Temple University Press, 2001.
- WITTE E., MEYNEN A., LUYTEN D., *Histoire politique de Belgique de 1830 à nos jours*, Bruxelles, Samsa, 2017.
- WUILLOT E., « La guerre : opérateur de l’histoire de France », in LANTHEAUME F. et LÉTOURNEAU J. (dir.), *Le récit du commun. L’histoire nationale racontée par les élèves*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 2016, p.83-99.
- YEAGER E. A., FOSTER S. J., MALEY S. D., ANDERSON T., & MORRIS III, J. W., « Why People in the Past Acted as They Did: An Exploratory Study in Historical Empathy », in *International Journal of Social Education*, n°13 (1998), p. 8-24.
- « La presse au Maroc », in *Monde Arabe*, Editions La Documentation française, vol. 5-17 (1966), p.30-41.
- « Outils et stratégies pour renforcer l’autonomie des élèves. Le système scolaire au Pays-Bas », in *Wallonie-Bruxelles Enseignement*, [en ligne], https://www.wbe.be/fileadmin/sites/wbe/uploads/Documents/Menu_General/Vie_a_l_ecole/Projets_et_initiatives/Erasmus___Consortium_WBE/Consortium_em_powerment_2223/Pays/systeme_scolaire_Pays-Bas.pdf (consulté le 20 juillet 2024, dernière mise à jour le ?).

3. Instruments de travail

- JORRO A. (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*, 2^e éd., Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, 2022.

Annexes

a. Questionnaire d'identification

Questionnaire d'identification

Remarques : Ces informations sont et resteront strictement confidentielles. Elles ne seront consultables et utilisables que par l'étudiante-chercheuse et les membres de son jury à l'Université de Liège, et ce, uniquement dans le cadre de son travail de fin d'étude.

Informations personnelles :

- Nom :
 - Prénom :
 - Classe :
 - Etablissement scolaire :
 - Option :
 - Année de naissance :

- Sexe :
 - Langue(s) parlée(s) à la maison :
 - Nationalité :
 - Niveau d'intérêt pour le cours d'histoire et l'histoire en générale:
 (Entoure la valeur correspondant à ton intérêt)
 (Pas du tout intéressé-e) 1 – 2 – 3 – 4 – 5 (Très intéressé-e)

Informations sur le milieu familial :

	Mère	Père
Profession	<input type="checkbox"/> Retraité <input type="checkbox"/> Sans emploi <input type="checkbox"/> Indépendant (artisan, commerçant, chef d'entreprise) <input type="checkbox"/> Cadre supérieur, haut fonctionnaire, profession libérale <input type="checkbox"/> Enseignant, profession culturelle ou scientifique <input type="checkbox"/> Ouvrier, chauffeurs routiers, conducteurs de taxi <input type="checkbox"/> Employé, agent du service public <input type="checkbox"/> Autres :.....	<input type="checkbox"/> Retraité <input type="checkbox"/> Sans emploi <input type="checkbox"/> Indépendant (artisan, commerçant, chef d'entreprise) <input type="checkbox"/> Cadre supérieur, haut fonctionnaire, profession libérale <input type="checkbox"/> Enseignant, profession culturelle ou scientifique <input type="checkbox"/> Ouvrier, chauffeurs routiers, conducteurs de taxi <input type="checkbox"/> Employé, agent du service public <input type="checkbox"/> Autres :.....
Niveau d'étude	<input type="checkbox"/> Aucun <input type="checkbox"/> Enseignement primaire <input type="checkbox"/> Enseignement secondaire général <input type="checkbox"/> Enseignement secondaire qualifiant <input type="checkbox"/> Enseignement supérieur non-universitaire (Haute-école / cycle court) <input type="checkbox"/> Enseignement supérieur universitaire (Université / haute-école, cycle long)	<input type="checkbox"/> Aucun <input type="checkbox"/> Enseignement primaire <input type="checkbox"/> Enseignement secondaire général <input type="checkbox"/> Enseignement secondaire qualifiant <input type="checkbox"/> Enseignement supérieur non-universitaire (Haute-école / cycle court) <input type="checkbox"/> Enseignement supérieur universitaire (Université / haute-école, cycle long)
Nationalité et pays d'origine	Nationalité : Pays d'origine :	Nationalité : Pays d'origine :

Unité 9

MIGRATIONS EN BELGIQUE AUX XIX^E ET XX^E SIÈCLES

Inscrire dans une perspective historique la présence de communautés d'origine étrangère en Belgique et le regard porté sur celles-ci aujourd'hui comme hier.

Migration
Identité
culturelle

SÉQUENCE D'APPRENTISSAGE

Compétence prioritaire: comparer

1. L'enquête

(± 5 P)

Inscription dans une perspective historique

- en analysant le graphique présentant les diverses communautés étrangères en Belgique aujourd'hui;
- en comparant les représentations sociales de l'autre (émigrés belges et immigrants en Belgique) aujourd'hui et hier.

Réalisation d'une tâche de comparaison mobilisant le concept de migration pour identifier des ressemblances et des différences entre la migration flamande en Wallonie aux XIX^e et XX^e siècles et la migration marocaine en Belgique à la suite de l'accord bilatéral signé en 1964.

Réalisation de tâches de comparaison mobilisant le concept d'identité culturelle pour identifier des ressemblances et des différences entre les représentations sociales concernant les Belges lorsqu'ils émigraient avec celles des immigrants en Belgique au cours du XX^e siècle.

Mise en place des savoirs pour construire les concepts

Structuration des concepts

2. L'évaluation (les trois processus)

(± 1 P)

Pour le transfert, comparer ...

3. Les informations pour le professeur¹

4. L'état des fiches concepts à l'issue de cette unité

5. Les repères temporels

¹ Dans le présent document pédagogique, les mots "le professeur" sont utilisés à titre épïcène.

1. L'ENQUÊTE (5P)

IMMIGRATION

Inscrire dans une perspective historique la présence de communautés d'origine étrangère en Belgique aujourd'hui.

- Doc. 1** Répartition des nationalités de la population étrangère en Belgique au 1^{er} janvier 2014.
- Analyse du graphique, par exemple:
 - ± 68% de la population de nationalité étrangère est issue de l'UE des 28 et ± 32% de pays tiers;
 - parmi ces ± 68%, ce sont les nationalités italienne, française et hollandaise qui sont les plus représentées;
 - parmi les ressortissants des pays tiers non européens, on distingue deux principales nationalités, les Marocains et les Congolais.
 - Définition de concepts tels que immigré, population de nationalité étrangère, nationalité: voir infos pour le prof.

Mise en place des savoirs pour construire le concept de migration

Mise en place des repères temporels

Comme les plus importants mouvements migratoires actuels sont intra-européens, le professeur explique quelques facteurs qui les favorisent:

- la proximité,
- des événements et choix politiques comme la Chute du mur de Berlin, l'élargissement de l'UE et l'Accord de Schengen signé en 1985 et mis en application en 1990 (date de la signature de la Convention d'application de l'accord de Schengen).

Chute du mur de Berlin

Doc. 2 Photographie, 11 novembre 1989: des gardes-frontières est-allemands ouvrent un nouveau point de passage entre les deux Allemagne

Doc. 3 Carte du Rideau de fer et des deux blocs

Accords de Schengen

Doc. 4 Caricature de Plantu sur la Convention d'application de l'accord de Schengen, juin 1991

Doc. 5 Extrait du Traité sur le fonctionnement de l'Union européenne tel que modifié par le traité de Lisbonne, signé le 13 décembre 2007 à Lisbonne et entré en vigueur le 1^{er} décembre 2009

Doc. 6 Carte des pays européens faisant partie ou non de l'espace Schengen, 2011

Mise en place des savoirs et des savoir-faire pour construire le concept de migration

Tâche n° 1 - Compétence comparer - Processus transférer



La problématique
 Nous avons étudié dans l'unité 5 la migration flamande en Wallonie du XIX^e au début du XX^e siècle.
 Dans les années 60, on assiste à l'arrivée de Marocains et Marocaines en Belgique.
 Migrent-ils pour les mêmes raisons que les Flamands d'alors? Tu identifieras les ressemblances en vert dans le tableau.

Pour réaliser la tâche proposée, les élèves suivent la procédure appliquée dans l'unité 8.

Les savoirs relatifs à la migration flamande se trouvent dans la fiche concept Migration, les facteurs évoqués doivent être explicités.

- Doc. 7** Article 1^{er} de la *Convention entre la Belgique et le Maroc relative à l'occupation de travailleurs marocains en Belgique* signée le 17 février 1964.
 → facteur push et pull: accords bilatéraux signés entre la Belgique et des pays pourvoyeurs de main d'œuvre. Pour le Maroc, les accords datent de 1964.
- Doc. 8** Extrait de *Vivre et travailler en Belgique, 1965*
 → facteur pull: appel à la main d'œuvre immigrée
- Doc. 9** Extrait de *50 ans d'immigration marocaine et turque: toute une histoire*, 5 février 2015
 → facteurs pull: autorisation du regroupement familial pour attirer les travailleurs immigrés en Belgique
- Doc. 10** Extrait d'une interview d'Hassan Bousetta
 → facteur pull: besoin de main d'œuvre pour assurer le développement industriel des « Golden Sixties »
 → facteur push lié à la politique du pays d'origine: le Maroc privilégiait la région du Rif comme source de main d'œuvre pour atténuer les tensions sociales et l'agitation politique qui y régnaient.
 → facteur push d'ordre économique: transfert d'argent des migrants vers le pays d'origine.

STRUCTURER L'INFORMATION

Correction

OBJETS CRITÈRES	Migration flamande en Wallonie (ce que je connais)	Migration marocaine en Belgique (ce que je découvre dans les documents 8 à 11)
Facteurs push (qui poussent à partir)	<ul style="list-style-type: none"> • pauvreté • augmentation de la population • transformations des modes de production (de l'artisanat à l'industrie) • développement des transports • rôle de l'État belge 	<ul style="list-style-type: none"> • pauvreté • rôle de l'État (Maroc) <ul style="list-style-type: none"> ○ signature d'un accord bilatéral en faveur de l'immigration ○ intérêt pour le transfert d'argent des migrants vers le pays d'origine ○ éloignement de ressortissants en rébellion contre le pouvoir
Facteurs pull (qui attirent)	<ul style="list-style-type: none"> • développement industriel • disponibilité de terres agricoles • existence de filières 	<ul style="list-style-type: none"> • développement industriel • rôle de l'État (Belgique) <ul style="list-style-type: none"> ○ autorisation du regroupement familial

RÉPONDRE À LA PROBLÉMATIQUE

La migration marocaine en Belgique dans les années 60 est semblable à celle des Flamands parce que les uns et les autres fuient la pauvreté et ont l'espoir d'une vie meilleure dans une région, un pays qui connaît un boom économique.

Par contre, elle est différente de celle des Flamands parce qu'elle est organisée par les deux États, l'un fournissant des emplois, l'autre la main d'œuvre et qu'elle permet au Maroc de se défaire de ressortissants opposés à sa politique.

Le professeur replace la migration marocaine dans le contexte plus large des mouvements migratoires organisés par l'État en Belgique après 45.

Doc. 11 Carte des pays ayant signé des accords bilatéraux avec la Belgique

STÉRÉOTYPES

Inscrire dans une perspective historique le regard porté sur les communautés d'origine étrangère aujourd'hui comme hier.

Doc. 12 Affiche du Parti populaire, 2014 → propagande associant l'immigration à l'insécurité et au coût pour la société.

Mise en place des savoirs pour construire les concepts de migration et d'identité culturelle

La problématique

?

Une partie de l'opinion publique considère aujourd'hui l'immigration comme un problème!
Comment les Flamands ont-ils été accueillis en Wallonie à la fin du XIX^e siècle? Et les Belges, en général, lorsqu'ils ont migré vers l'étranger?

A l'aide des documents qui suivent, le professeur commence à construire la notion de stéréotype.

Il est proposé de les classer selon les critères suivants: ampleur, sécurité, emploi, habitudes de vie, sécurité sociale. Ces critères seront réutilisés dans la tâche de comparaison n°2.

Doc. 13 Migration flamande en Wallonie, début du XX^e siècle

Stéréotypes: nombreux, en forte augmentation, à l'origine de méfaits, sans morale, être peu intelligents

Doc. 14. Migration belge dans le Nord de la France, fin du XIX^e siècle

Stéréotypes: prendre le travail de l'autochtone, travailler à bon marché

Doc. 15 Migration belge dans le Nord de la France, fin du XIX^e siècle

Stéréotypes: rester entre eux, parler leur langue, conserver leurs habitudes de vie et ainsi ne pas s'intégrer

Doc. 16 Migration belge en Russie, 1900

Stéréotypes: vivre dans la promiscuité et dans la saleté, source de maladies, être peu cultivés, manger une nourriture basique (pommes de terre et oignons)

Doc. 17 Migration belge en Angleterre, 1^{re} Guerre Mondiale

Stéréotypes: être inoccupés, profiter des aides

Le professeur explicite la notion de "stéréotype".

Les élèves répondent à la problématique en mettant en avant les stéréotypes dont étaient victimes les migrants belges d'hier comme révélateurs d'un accueil très relatif par les nationaux.

Tâche n° 2 - Compétence comparer - Processus transférer

?

La problématique

L'image des immigrants qui s'installent en Belgique au cours du XX^e siècle correspond-elle à celle des Flamands qui ont migré en Wallonie au XIX^e siècle ou de façon plus générale des Belges qui ont migré à l'étranger aux XIX^e et XX^e siècles? Explique.

- Doc. 18** Proposition du conseiller communal Émile-Joseph Stuckens, le 16 janvier 1939
 Stéréotypes concernant l'immigration: AMPLEUR < augmentation du nombre de migrants - HABITUDES DE VIE < problèmes d'hygiène – EMPLOI < concurrence les commerçants belges - SÉCURITÉ SOCIALE < évite de payer les lois sociales
- Doc. 19** La présence d'une main d'œuvre étrangère: le problème vu dans les milieux syndicalistes", in *La Libre Belgique*, 4.9.1964
 Stéréotypes du Turc: SÉCURITÉ < bagarreux - HABITUDES DE VIE < pratique du ramadan
- Doc. 20** Paroles de la chanson belge, *La Moutuelle*, 1973
 Stéréotypes de l'Italien: HABITUDES DE VIE < mangeur de pâtes et de crème glacée, parle "mal" le français - SÉCURITÉ SOCIALE < profiter des aides, de la sécurité sociale comme la mutuelle, assistanat
- Doc. 21** Couverture du journal "Forces nouvelles"
 Stéréotype concernant l'immigration arabe: SÉCURITÉ SOCIALE < profiter de la mutuelle, des indemnités de chômage

STRUCTURER L'INFORMATION

Correction

OBJETS CRITÈRES	Stéréotypes relatifs à l'émigrant belge hier (ce que je connais)	Stéréotypes relatifs à l'immigrant en Belgique aujourd'hui (ce que je découvre dans les documents 18 à 21)
AMPLEUR	<i>Nombreux, augmentation</i>	<i>Nombreux, en augmentation (doc. 18)</i>
SÉCURITÉ	<i>Source de délinquance</i>	<i>Source de délinquance (doc. 19)</i>
EMPLOI	<i>Concurrence déloyale</i>	<i>Concurrence les commerçants belges (doc. 18)</i>
HABITUDES DE VIE	<i>Refus d'intégration, ghetto Manque d'hygiène, peu "civilisés"</i>	<i>Refus d'intégration, ghetto Manque d'hygiène, peu "civilisés" (doc. 18, 20)</i>
SÉCURITÉ SOCIALE	<i>Profiteur, paresseux</i>	<i>Profiteur (mutuelle), paresseux, évite de payer les lois sociales (doc. 18, 20, 21)</i>

RÉPONDRE À LA PROBLÉMATIQUE

L'image des immigrants qui s'installent en Belgique au cours du XX^e siècle correspond à celle des Flamands, des émigrés belges d'hier partis en Wallonie ou à l'étranger. En effet, émigrants d'hier et immigrants d'aujourd'hui sont victimes des mêmes stéréotypes liés notamment à leur nombre, à l'insécurité dont ils seraient responsables...

Le professeur déconstruit les stéréotypes en mettant en évidence leur continuité à travers le temps quels que soient les acteurs.

Retour sur la réalité d'aujourd'hui

Doc. 22 Les facteurs de migration d'aujourd'hui

Compléter les fiches concepts

Voir point 4.

Remarque: Les caractéristiques apparaissent en rouge lors de l'installation du concept et en bleu lors de leur réactivation.

Mise en place des repères temporels liés au concept de migration

Voir point 5.

Évaluation

Voir point 2.

3. LES INFORMATIONS POUR LE PROFESSEUR

Doc. 1

Ces données statistiques concernent la population de nationalité étrangère. Il est ici question des *stocks* d'étrangers.

Qu'entend-on par population de nationalité étrangère?

Ce sont toutes les personnes qui n'ont pas la nationalité belge et qui résident officiellement en Belgique, qu'elles soient nées en Belgique ou à l'étranger. Les personnes en situation irrégulière ne sont pas prises en compte.

Il ne faut pas confondre les personnes de nationalité étrangère avec les personnes immigrées puisque celles nées en Belgique n'ont pas quitté un pays pour venir s'installer en Belgique. De la même manière, un immigrant n'est pas nécessairement un étranger. Ainsi, une personne de nationalité belge dont les parents ont vécu à l'étranger et qui vient s'établir en Belgique est un immigrant.

Ces données statistiques indiquent que 68% de la population de nationalité étrangère est issue de l'UE des 28 et 32% de pays tiers.

Parmi ces 68%, ce sont les nationalités italienne, française et hollandaise qui sont les plus représentées. Parmi les ressortissants des pays tiers non européens, on distingue deux principales nationalités: les Marocains et les Congolais.

Pour en apprendre plus sur le sens des mots "étranger, immigrant...", télécharger le doc. MYRIA, *Immigré, étranger, Belge d'origine étrangère: de qui parle-t-on?*, 2 décembre 2015 via l'URL.:

http://www.myria.be/files/Myriatics2_layout.pdf. Consulté le 18 décembre 2017.

Pour en apprendre plus et accéder à des schémas et graphiques sur la question, télécharger le rapport Myria, *2017 La migration en chiffres et en droits*, via l'URL http://www.myria.be/files/MIGRA2017_FR_AS.pdf. Consulté le 15 décembre 2017.

Doc. 2 à 6

Pour les informations relatives au Rideau de fer, à la chute du Mur de Berlin et à l'espace Schengen, voir site www.cvce.eu

LA MIGRATION MAROCAINE

Doc. 7

Le 17 février 1964, la Belgique signe avec le Maroc une convention⁷ concernant l'occupation de travailleurs marocains en Belgique.

Dans quel contexte cette convention est-elle signée? Bref rappel historique

Après la Seconde Guerre mondiale, les pays d'Europe occidentale misent sur le charbon pour reconstruire l'économie et leur pays.

Le gouvernement belge sous l'impulsion du 1^{er} Ministre Achille Van Acker se lance alors dans la "bataille du charbon⁸", seule source d'énergie exploitable dans le pays. L'objectif est d'extraire autant de charbon qu'avant

⁷ Voir <https://www.cairn.info/revue-courrier-hebdomadaire-du-crisp-2003-18-page-5.htm> Consulté le 15 juin 2017.

⁸ Pour en apprendre plus, voir http://www.blegnymine.be/sites/default/files/fichier-accs-fiche/livre_pedagogique_la_bataille_du_charbon.pdf Consulté le 15 juin 2017.

1940, soit plus de 100 000 tonnes par jour et, de facto, d'extraire du charbon bon marché pour produire des biens de consommation à des prix compétitifs.

Pour ce faire, l'industrie charbonnière recourt dans un premier temps à une main d'œuvre composée d'inciviques (sept centres miniers pénitentiaires seront ouverts à partir de janvier 1946), de prisonniers de guerre allemands (au nombre de quelque 60 000, ils seront relâchés progressivement à partir de mai 1947), et de personnes déplacées, le recrutement belge étant insuffisant faute de vocations.

Pourquoi existe-t-il une "pénurie" de main d'œuvre belge dans les mines alors que le taux de chômage est élevé et que les autres secteurs ne souffrent pas de ce "manque de bras" belges ?

A. MORELLI répond ainsi à cette question: "Il faut donc avoir présentes à l'esprit les conditions de travail pénibles dans les mines belges, vieilles et dangereuses (où les maladies telles que la pneumoconiose n'étaient pas reconnues comme maladies professionnelles) et les salaires trop bas que pour compenser ces "inconvenients" réels, avant d'envisager la problématique de l'immigration qui n'est nullement une solution à une pénurie de main d'œuvre mais bien une stratégie correspondant à des intérêts économiques et sans rapport avec le marché global de l'emploi."⁹

L'industrie charbonnière fait donc massivement appel aux ouvriers étrangers, en premier lieu les Italiens suite aux accords bilatéraux conclus en 1946. En effet, en raison des changements politiques en Europe de l'Est qui fait désormais partie du bloc communiste, il n'est plus possible d'y recruter la main d'œuvre.

A noter que la catastrophe du Bois du Cazier à Marcinelle survenue le 8 août 1956 et ayant causé la mort de 262 mineurs dont 136 Italiens met un terme officiel à ces accords sans pour autant mettre fin à l'immigration italienne vers la Belgique.

Cependant, au milieu des années 50, les charbonnages sont confrontés à une crise liée à la baisse de la production. Le secteur vit alors une succession de réformes qui se traduisent notamment par une réduction de la capacité nationale et donc, par la fermeture de mines entre 1959 et 1961¹⁰. Comme d'autres secteurs de l'économie sont en croissance (Golden Sixties), la pénurie de main d'œuvre est une constante entre 1960 et 1964. De plus, la situation démographique du pays et surtout de la Wallonie inquiète les hommes politiques à plusieurs titres, le vieillissement de la population et la baisse de natalité. Dès lors, en l'absence de candidats belges, le gouvernement se tourne vers l'étranger: Maroc et Turquie.

Au début des années 1960, le Maroc, dans un état de sous-développement caractérisé par une production agricole insuffisante, par une population sans cesse croissante, provoquant chômage et sous-emploi surtout dans les zones rurales, est favorable à la signature d'un accord de recrutement de travailleurs marocains. De plus, il a considéré l'émigrant comme une source de devises par l'existence de transferts non négligeables entre le pays d'accueil et le pays d'origine.

Cependant, le fait migratoire conçu comme un instrument de développement économique et social du pays d'origine est un mythe. En pratique, cette émigration a des effets pervers en dépeuplant des régions entières. Selon certains démographes et économistes, si cette "soupape migratoire" n'avait pas été actionnée, le Maroc aurait été "condamné" ... à se développer plus tôt.¹¹

⁹ A. MORELLI, *L'appel à la main d'œuvre italienne pour les charbonnages et sa prise en charge à son arrivée en Belgique dans l'immédiat après-guerre*, BTNG-RBGC, XIX, 1988, 1-2, p. 85. URL.: https://www.journalbelgianhistory.be/en/system/files/article_pdf/BTNG-RBHC,%2019,%201988,%201-2,%20pp%20083-130.pdf. Consulté le 15 décembre 2017.

¹⁰ Voir la liste des charbonnages en Belgique et dates de fermeture: https://fr.wikipedia.org/wiki/Liste_des_charbonnages_belges

¹¹ M. LAHLOU, *Emploi et migration internationale au Maghreb*, Actes du séminaire sur la migration internationale, CERED, Rabat, Maroc, 1996, p. 341 in Anne FRENNET-DE KEYSER, *L'immigration marocaine en Belgique* dans A. MORELLI (sous la

Comme les intérêts du Maroc rencontrent ceux de la Belgique et des pays européens en général, la convention est signée très rapidement. Dans les faits, elle officialise des pratiques préexistantes et ne parvient pas à lutter contre l'émigration spontanée.

Cette convention prévoit des dispositions générales concernant l'égalité de traitement entre travailleurs belges et marocains, le regroupement familial, les transferts de fonds, ainsi que des dispositions complémentaires relatives au recrutement des mineurs de fond (âge, logement, sécurité,...).

Le texte ne limite pas le recrutement au seul secteur des charbonnages. D'autres secteurs belges d'activité comme la construction, la métallurgie, le textile, les soins domestiques demandent de la main d'oeuvre à l'étranger. Il semble cependant considérer le travailleur marocain uniquement comme une force de travail transplantée, dont on ignore la langue, les traditions, les coutumes, la religion... C'est de surcroît une entité implicitement masculine: on ne parle de sa femme et de ses enfants que lorsqu'il s'agit de regrouper la famille, pour aider le travailleur à se fixer.

La convention belgo-marocaine de 1964 ne sera publiée au *Moniteur belge* que le 17 juin 1977.

P. Targosz et A. Rea¹² émettent l'hypothèse que le texte a été publié tardivement pour éviter de faire monter les enchères: le gouvernement marocain aurait pu se montrer plus exigeant à la lecture du texte de l'accord signé avec la Turquie beaucoup plus intéressant sur le plan social.

Et avant 1964?

La présence marocaine en Belgique est bien antérieure à la signature de cet accord.

Celle-ci est attestée dès les années 1920, dans les registres des étrangers mais reste jusqu'en 1945 numériquement peu importante. Cette migration varie en fonction de l'état de santé de l'économie belge.

À noter qu'il est très difficile de l'attester avant 1920 et d'une manière générale de la quantifier faute de sources statistiques complètes, précises et fiables.

Ce sont exclusivement des hommes seuls – ils sont pour cette raison très mobiles - venus gagner de l'argent pour ensuite rentrer chez eux dès que possible. Sans qualifications, ils travaillent dans les mines aux tâches les plus pénibles pour des salaires inférieurs à ceux des travailleurs autochtones.

Issus du monde rural, ils peuvent être saisonniers et ainsi alterner des moments de travail en Europe et au Maroc en fonction du travail agricole.

Doc. 8 et Doc. 9

La brochure "*Vivre et travailler en Belgique*" est diffusée en 1963 en Afrique du Nord par le ministère de l'emploi et du travail. Celle-ci invite les travailleurs étrangers à venir s'installer en Belgique de préférence avec leur famille. Elle met l'accent sur le confort, l'emploi, les salaires élevés, le système d'allocations familiales et de sécurité sociale et la vie familiale.

L'appel lancé aux femmes a un double objectif: celui de "fixer" les migrants et celui d'inverser la tendance démographique.

A noter que la réalité est à nuancer par rapport au discours: dans certains lieux de travail, les arrivants se plaignent des conditions de travail difficiles, du manque de confort des logements, de la mauvaise qualité de la nourriture...

direction), *Histoire des étrangers... et de l'immigration en Belgique de la préhistoire à nos jours*, Ed. Couleur Livres, Bruxelles, 2004, p. 331.

¹² P. TARGOSZ, *L'accord de main d'oeuvre belgo-marocain ou la gestion interétatique d'un flux migratoire*, Mémoire de licence en relations internationales, UCL, 1985, p. 58 ; A. REA, *Immigration, État et citoyenneté*, thèse ULB, 1999-2000, p. 89.

La migration légale impose des contingents: les travailleurs sont recrutés pour occuper des emplois précis par le personnel diplomatique en collaboration avec la Fédéchar (Fédération des charbonnages de Belgique) qui a un bureau de recrutement à Casablanca. La Fédéchar fait parvenir une liste de candidats au consul général qui la transmet au ministère du travail à Rabat, qui constitue à son tour le dossier (visite médicale, extrait de casier judiciaire, photos) puis convoque des candidats qui reçoivent un permis de travail.

Peu de travailleurs arrivent en Belgique par la voie officielle de recrutement.

En effet, très tôt, il est question d'une immigration individuelle au moyen du visa touristique, immigration impossible à dater avec précision. Celle-ci voit arriver des migrants grâce à un simple permis de sortir du pays délivré par les autorités marocaines. Ils sont tenus de régulariser leur situation s'ils restent dans le pays. C'est l'employeur qui fait alors les démarches pour que le travailleur immigré qu'il a engagé obtienne un permis de travail.

En conséquence, les « touristes » marocains (et turcs), si indispensables aux charbonnages, mais aussi à la construction, aux constructions métalliques, à la chimie, sont régularisés à leur arrivée en Belgique, avec l'accord du Ministère des Affaires étrangères.

À partir de juin 1964, la situation économique de l'industrie charbonnière se dégrade et la Belgique n'a plus besoin de migrants.

Dès 1965, le recrutement des Marocains est suspendu et en 1967, le bureau de recrutement de Casablanca ferme ses portes. L'immigration légale est de facto stoppée, ce qui n'empêche pas une importante immigration clandestine. Mais la Wallonie déjà en crise – 1966 voit la Flandre dépasser la production industrielle de la Wallonie - n'est plus la destination première des migrants dont les Marocains attirés par les grandes villes comme Bruxelles, Gand, Anvers.

La crise économique des années 70 – choc pétrolier en 1973 – entraîne la fermeture des frontières européennes freinant le "retour au pays" des travailleurs. Aout 1974 voit l'arrêt officiel de l'immigration par recrutement en Belgique alors que, dans le même temps, l'Etat régularise la présence de quelque 9 000 travailleurs clandestins.

Des débats parlementaires s'entament la même année pour inscrire le culte islamique dans la loi du 4 mars 1870. Celui-ci est reconnu officiellement par la loi du 9 juillet 1974.

Caroline SAGESSER et C. TORREKENS écrit¹³ : "Les principaux arguments exprimés en faveur de cette reconnaissance furent le nombre important de fidèles établis dans le pays, les plaintes fréquemment formulées à propos de la difficulté que ceux-ci éprouvaient à observer leurs obligations religieuses, et le fait que la reconnaissance de la religion musulmane permettrait à beaucoup de travailleurs immigrés de vivre dans de meilleures conditions et de se sentir mieux intégrés dans la communauté nationale. D'autre part, la reconnaissance de l'islam s'inscrivait également dans le cadre plus large de la politique d'accompagnement des populations étrangères, dont une des concrétisations consistait en l'indemnisation, depuis 1952, des aumôniers des travailleurs étrangers ; initialement destinée aux aumôniers catholiques, cette subsidiarité s'était étendue à des conseillers d'autres cultes (protestants, juifs et orthodoxes) et à des conseillers laïques. Enfin, la reconnaissance du culte islamique a également abouti dans un contexte particulier : celui de la crise économique et pétrolière des années 1970. Il est vraisemblable que des considérations économiques et diplomatiques facilitèrent cette décision, même si les premiers débats liés à cette question émergèrent bien avant la crise pétrolière."

Remarque: Une brochure "*Vivre et travailler en Belgique*" est aujourd'hui téléchargeable sur le site Actiris International à l'adresse <http://www.actirisinternational.be/WorkingInBelgium/LiveWorkBelgium.aspx> (consulté le 14 décembre 2017).

¹³ Caroline SAGESSER et C. TORREKENS, *La représentation de l'islam in Courrier hebdomadaire du CRISP*, n° 1996-1997, novembre 2008.

URL.: <https://www.cairn.info/revue-courrier-hebdomadaire-du-crisp-2008-11-page-5.htm> Consulté le 14 décembre 2017.

Dans sa partie "Général", elle présente le pays et ses habitants. Pour "ses habitants", il est écrit:

"Les caractéristiques suivantes des Belges pourront peut-être vous être utiles, bien qu'il soit toujours délicat de faire des généralités...

- ils sont modestes et modérés;
- ils sont de bons hôtes, faciles à vivre et joviaux;
- les Belges ont la réputation d'être des bourreaux de travail;
- les Belges sont très attachés à leur vie privée et considèrent leur maison comme des châteaux. C'est pourquoi ils investissent de manière considérable pour leur logement, d'où l'expression "les Belges ont une brique dans le ventre";
- lors du premier contact, ils sont plutôt réservés mais une fois qu'ils apprennent à vous connaître, ils peuvent se montrer très spontanés."

Doc. 10

Hassan BOUSETTA: chercheur au FNRS et membre du Centre d'études de l'ethnicité et des migrations (Cedem) de l'ULg.

Le Rif (régions centrale et orientale) et le Souss ont constitué un des plus anciens réservoirs d'émigration vers l'Europe. À partir de la fin des années 70, on assistera à un élargissement des lieux d'émigration à l'ensemble du pays. Ces zones sont, en effet, défavorisées en raison d'une faible pluviométrie. Ajouter à cela que la région du Rif connaît entre 1958 et 1990 trois soulèvements contre l'Etat marocain, révoltes réprimées durement. Le plus sanglant est celui de 1958 qui fera des milliers de morts. Le roi Hassan II (1961-1999) marginalise économiquement cette région déjà défavorisée par exemple, en n'y investissant pas, ce qui ne sera pas sans conséquence sur le développement de la production de cannabis et le trafic de drogue.

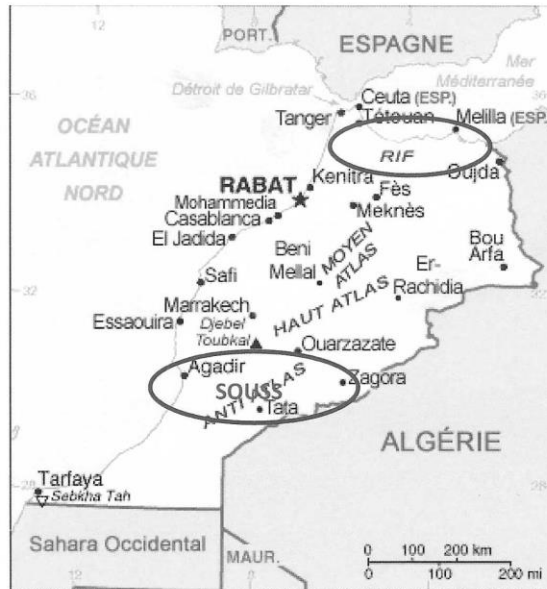
En mai 2017, un mouvement populaire a secoué à nouveau la région. Pour en apprendre plus, lire l'article de presse à l'adresse http://www.liberation.fr/planete/2017/05/31/au-maroc-depuis-toujours-le-palais-surveille-le-rif-comme-le-lait-sur-le-feu_1573396#. Consulté le 14 décembre 2017.

Carte du Maroc et le statut du Sahara Occidental

Selon la résolution 1541 (XV) de 1960, l'ONU considère le Sahara Occidental comme un "territoire non autonome" dans le cadre d'un "conflit colonial non résolu".

Il est, dans les faits, contrôlé à 80% par le Maroc et à 20% par le Front Polisario.

MAROC, régions du Rif et du Souss¹⁴



Migrations par contingentement au travers de conventions bilatérales

Doc. 11

Après la 2^e Guerre mondiale, pour répondre à un besoin de main d'œuvre et assurer ainsi le développement économique du pays, les pouvoirs publics belges décident de revenir à la politique menée avant-guerre à savoir, le recrutement de travailleurs étrangers.

Dès 1946, l'appel fait à la main d'œuvre étrangère n'a pas seulement des raisons économiques, mais dénote aussi de préoccupations explicitement démographiques.

Celles-ci se renforcent dans les années 60, suite aux rapports Sauvy et Delpérée. En effet, les deux démographes lancent en 1962 un constat alarmant sur le vieillissement de la population wallonne et préconisent de remplacer la politique d'emploi conjoncturelle menée à l'égard des travailleurs étrangers par une politique d'immigration (ces travailleurs doivent être intégrés avec leur famille). Dès lors, une des conséquences attendue du regroupement familial est de redresser le taux de natalité du pays.

D'emblée donc, et contrairement à la plupart des autres pays européens qui n'accueillent que des isolés, l'immigration maghrébine en Belgique sera familiale, à l'image de ce que l'on connaît également de l'immigration en provenance de la Turquie.

Ajoutons que la politique familiale liée à l'immigration sert aussi à fixer les migrants et à combattre ce que le patronat craint le plus: leur mobilité. Ainsi, en raison des salaires moins élevés en Wallonie qu'en Lorraine (France) ou dans la Ruhr (Allemagne), trois zones industrielles proches, le regroupement familial contribue à donner une valeur attractive à la Belgique par rapport aux autres pays recruteurs de main d'œuvre (qui, eux, ne le pratiquent pas).

¹⁴ URL.: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Maroc_carte.gif. Consulté le 17 décembre 2016

Italie (20 juin 1946)

"L'Italie s'avère empressée - dans une situation sociale très troublée- d'exporter de la main d'œuvre surnuméraire et de s'assurer en échange des importations de combustible préférentielles indispensables à la reprise de son économie."¹⁵

Pourquoi parle-t-on d'une main d'œuvre surnuméraire? Durement frappé par la guerre, l'Italie sort à cette époque de 20 ans de fascisme et la situation économique y est désastreuse, la production industrielle a baissé de 60% et l'agriculture de 50%. De plus, les années 1945, 1946, 1947 voient le rapatriement de milliers d'anciens soldats, retenus précédemment prisonniers dans les camps alliés d'Afrique du Nord et le retour de plusieurs centaines de milliers de colons, l'Italie ayant perdu ses colonies.

Ainsi, en 1946, un protocole d'accord est signé entre les deux pays. Il prévoit l'envoi d'environ 50 000 travailleurs italiens dans les mines belges en échange de quoi l'Italie a droit à 200kg de charbon par mineur et par jour qu'elle paie au prix plein. Il précise également les conditions d'embauche et d'accueil des travailleurs. Mais il y a une marge entre le texte et la réalité. Ainsi, jusqu'aux années 1950, certains travailleurs italiens logent dans d'anciens camps de prisonniers qu'ils quittent pas la suite pour les phalanstères. De nombreux accidents surviennent et l'Italie suspend l'émigration vers la Belgique après la catastrophe de Marcinelle.

Espagne (28 novembre 1956)

"L'émigration espagnole est un choix de politique économique de l'État franquiste mais aussi un choix idéologique, le régime (dictature fasciste) décidant de ne plus entraver l'émigration, contrairement au passé. Du côté des migrants, on constate que l'immigration espagnole en Belgique fut dès le départ très politisée. La communauté espagnole est animée majoritairement par un sentiment antifranquiste."¹⁶

En 1961, la Belgique compte plus de 15 000 Espagnols qui se concentrent essentiellement dans les grandes villes comme Liège et Bruxelles.

Grèce (12 juillet 1957)

"L'émigration grecque trouve son origine dans la situation économique que la Grèce a connue du fait de la Deuxième guerre mondiale et de la guerre civile qui l'a ravagée juste après (1946-49), mais aussi dans l'ambiance d'insécurité, de peur, de haine, de poursuites qui a résulté de la guerre civile. Par ailleurs, plus tard, pendant les années 1967-1974, le régime des "Colonels" (dictature) a fortement contribué également à l'émigration. L'accord belgo-hellénique (1957) précise le statut des travailleurs grecs afin qu'ils soient occupés uniquement aux travaux de fond. Il est calqué sur les accords précédemment conclus avec l'Italie. Les travailleurs doivent jouir d'une bonne santé et être âgés de 23 à 35 ans. Ils doivent passer deux examens médicaux en Grèce avant de signer leur contrat et de partir en Belgique. L'accord précise aussi les différents frais de voyage à charge des États belge et grec et l'octroi systématique du permis de travail."¹⁷

Maroc (17 février 1964) et Turquie (16 juillet 1964)

"Le Maroc indépendant, de son côté, pratique pendant longtemps une politique que l'on pourrait qualifier d'"émigrationniste à outrance": on exporte littéralement un maximum de travailleurs. [...] D'une part, cette politique permet de faire rentrer un maximum de devises. [...] D'autre part de contribuer à résorber le chômage, à assurer la paix sociale et, accessoirement, à qualifier professionnellement une main d'œuvre non formée."¹⁸

¹⁵ A. MORELLI, L'appel à la main d'œuvre italienne pour les charbonnages et sa prise en charge à son arrivée en Belgique dans l'immédiat après-guerre, BTNG-RBGC, XIX, 1988, 1-2, p. 89. URL.: https://www.journalbelgianhistory.be/en/system/files/article_pdf/BTNG-RBHC,%2019,%201988,%201-2,%20pp%20083-130.pdf. Consulté le 15 décembre 2017.

¹⁶ *Histoire de l'immigration en Belgique au regard des politiques menées*. URL. : http://www.vivrebelgique.be/11-vivre-ensemble/histoire-de-l-immigration-en-belgique-au-regard-des-politiques-menees#auto_anchor_12. Consulté le 15 décembre 2017.

¹⁷ Ibidem.

¹⁸ Anne FRENNET-DE KEYSER, *L'immigration marocaine en Belgique* in A. MORELLI (sous la direction), *Histoire des étrangers... et de l'immigration en Belgique de la préhistoire à nos jours*, Ed. Couleur Livres, Bruxelles, 2004, p. 331.

"De même, la Turquie, après avoir connu une brève période d'expansion économique et de développement industriel, connaît vers la fin des années 1950 une crise socioéconomique grave qui appauvrit grandement une partie de la population et aboutit au coup d'État militaire de 1960. Dans les années qui suivent, l'émigration devient une politique d'État. L'État turc va organiser lui-même la gestion de cette émigration à travers l'Office du travail et du recrutement des travailleurs (OTRT)."¹⁹

Pour ces deux pays, l'émigration apporte donc non seulement une solution au problème du chômage mais est aussi une source importante de devises.

Tunisie (7 août 1969)

Algérie (8 janvier 1970)

Yougoslavie (23 juillet 1970)

Portugal (29 novembre 1978)

"L'émigration portugaise relève, elle aussi, de réalités politiques et sociales particulières. Ainsi, l'exode généralisé vers l'Europe continentale trouve son origine principale dans l'immobilisme général du système agraire (structures agraires archaïques), du système social et politique - le salazarisme (régime militaire dictatorial) finissant -, englué à partir de 1961 dans des guerres coloniales meurtrières (Angola, Mozambique) qui poussent au départ des milliers de jeunes. La population portugaise se tourne donc vers l'Europe continentale avec ses possibilités d'emploi et un niveau de vie 4 à 5 fois supérieur au revenu local. En Belgique, entre 1961 et 1970, les Portugais passent de 933 personnes à 7.177, soit 8 fois plus (notons, à titre de comparaison, que pour la même période, le nombre de Turcs est lui multiplié par 68)."²⁰

"L'accord signé entre les deux pays aborde, pour la 1^{re} fois en Belgique, des questions liées à la définition d'un statut, de la place réservée aux migrants dans la communauté nationale. A noter que cet accord intervient après 1974 et les mesures prises par l'Etat pour réduire l'arrivée de nouveaux migrants. Vraisemblablement une volonté de régulariser la présence d'immigrés portugais en Belgique."²¹

Migrations clandestines

Dans les années 60, la demande de main d'œuvre est tellement forte que se développe une immigration clandestine suivie d'une régularisation sur place. Ainsi, 30.000 permis de travail sont ainsi octroyés entre 1961 et 1967, «après régularisation». Cette situation est acceptée par les employeurs et implicitement tolérée par l'Etat. Si cette formule de "laisser faire" favorise l'immigration en donnant une plus grande liberté à l'ouvrier immigré, elle favorise surtout les employeurs: contrairement au système de contingents, l'employeur ne doit plus fournir de logements, il ne lui incombe plus de subvenir aux frais administratifs et aux indemnités de chômage, il pouvait négliger l'assurance sociale et ne pas payer les heures supplémentaires...

En 1967, face au retournement de la conjoncture économique, le gouvernement veut stopper cette politique du laisser-faire. Il met en place une nouvelle législation pour mieux contrôler les flux migratoires au regard des besoins économiques tout en tenant compte d'une nouvelle donnée: la construction européenne qui institue la libre circulation des travailleurs des pays membres de la Communauté européenne. Ces ressortissants peuvent

¹⁹ *Histoire de l'immigration en Belgique au regard des politiques menées*. URL : http://www.vivrebelgique.be/11-vivre-ensemble/histoire-de-l-immigration-en-belgique-au-regard-des-politiques-menees#auto_anchor_12. Consulté le 15 décembre 2017.

²⁰ Ibidem.

²¹ Sophie PEREIRA, *L'immigration portugaise en Belgique (1945-2000)*, in A. MORELLI (sous la direction), *Histoire des étrangers... et de l'immigration en Belgique de la préhistoire à nos jours*, Ed. Couleur Livres, Bruxelles, 2004, p. 33

franchir les frontières sur visa d'entrée sur le territoire et travailler sans permis de travail. Ils sont quasiment considérés comme des travailleurs nationaux.

En 1974, le gouvernement met un terme officiel à l'immigration de travail en limitant l'accès au territoire aux seuls migrants porteurs de qualifications non disponibles en Belgique. Elle s'accompagne d'une politique de régularisation des étrangers séjournant clandestinement dans le pays. Ainsi, 9 000 étrangers vont être régularisés et obtenir un titre de séjour en 1975.

L'arrêt officiel de l'immigration n'est pas synonyme de fin de l'immigration. Cependant, nous n'en parlerons pas ici, la dernière migration en lien avec un accord bilatéral datant de 1978.

Les stéréotypes liés aux migrations

Qu'est-ce qu'un stéréotype?

"La Direction de l'Égalité des Chances de la Communauté française définit le stéréotype comme « un ensemble de croyances socialement partagées concernant des traits caractéristiques des membres d'une catégorie sociale ». Autrement dit, le stéréotype se concentre sur les traits caractéristiques d'une catégorie sociale, sur les éléments distinctifs reconnaissables. Le stéréotype regroupe les généralités propres à un groupe social afin de créer une association stable d'éléments, une unité systématique associée à ce même groupe social."²²

Doc. 12

Le Parti populaire (ou *Personenpartij*) est un parti politique belge créé le 26 novembre 2009 par Rudy Aernoudt et Mischaël Modrikamen. Il se réclame du libéralisme au sens économique du terme, et du conservatisme sur le plan des valeurs. En 2016, le parti se voit requalifié à l'extrême-droite notamment par le CRISP.

Doc. 13

Le *Journal de Charleroi* (1848-1950) se présente comme "démocrate socialiste".

Doc. 14

Le Grelot est un journal satirique républicain et anticlérical rédigé par Arnold Mortier et publié de 1871 à 1903. Illustré, avec une caricature colorisée en première page, quatre pages grand format, c'est un journal républicain et anti-communard qui fut l'objet de nombreuses poursuites de la part de la censure. Les principaux dessinateurs étaient: Bertall, Henri Demare, Alfred Le Petit, Hector Moloch et Pépin.

Doc. 20

André CAPITAINE (1944-1984): Auteur, compositeur, interprète liégeois, il débute comme chanteur de rue. Sous le pseudonyme Tribal Mustachos, il publie en 1973 deux chansons *À la Moutouelle* et *Ma Flamande*. Dans la première, il joue du stéréotype de l'Italien profiteur et assisté par la mutuelle et dans la seconde, du jeune Italien vivant aux crochets d'une femme d'âge mûr.

Ce disque lui vaudra la popularité. Il remporte le Grand Prix de la chanson wallonne 1983. Sa carrière est brutalement interrompue par un accident.

Anne Morelli, se souvient²³:

"Cette chanson était très populaire mais, à mon souvenir, elle ne passait pas à la radio: elle était diffusée dans les "juke-box" des cafés.

²² CEFA Asbl, *Qu'est-ce qu'un stéréotype appliqué au genre?*, analyse 9, juin 2009, p.1.
<https://www.asblcefa.be/cefa/images/pdf/analyse09.pdf>. Consulté le 15 décembre 2017.

²³ Témoignage recueilli le 9 juin 2017.

Tout le monde la connaissait, le fredonnait, un peu comme les chansons du grand Jojo ("Jules César"...). Le plus étonnant c'est que les Belges nous la chantaient.

Je me souviens précisément d'un jour dans les environs de Charleroi (peut-être Jumet ?) où mon père (très typé méditerranéen) a descendu la fenêtre de sa petite coccinelle pour demander le chemin à un passant.

Celui-ci lui a répondu, du tac au tac: "Tu cherches la Moutouelle ?". Je ne pense pas que c'était de l'humour..."

Anne MORELLI (née en 1948): historienne belge d'origine italienne, spécialisée dans l'histoire des religions et des minorités, professeure à l'ULB.

Doc. 21

Le Parti des Forces Nouvelles (PFN) est un parti politique belge nationaliste d'extrême droite créé en 1983 à la suite de la condamnation, en 1982, du noyau dur du Front de la jeunesse (FJ) - Belgique. Il disparaît en 1991 avec son intégration dans le Front national belge.

4. L'ÉTAT DE LA FICHE CONCEPT

MIGRATION

ACTEURS

Personnes à la recherche de conditions de vie meilleure

- paysans flamands
- ruraux marocains: paysans, artisans...

LIEUX D'ORIGINE

Zones économiquement en difficulté

- campagnes flamandes, marocaines

Zones politiquement en difficulté

- régions rebelles du Maroc

LIEUX DE DESTINATION

Zones en développement économique

- zones industrielles wallonnes
- campagnes wallonnes
- zones industrielles et urbaines belges

FACTEURS

Push

- pauvreté
- démographie ↗
- transformations des modes de production
- développement des transports
- rôle de l'État

Pull

- développement industriel
- disponibilité de terres agricoles
- existence de filières
- rôle de l'Etat (accords bilatéraux, regroupement familial)
- politique migratoire européenne

AMPLEUR

difficilement quantifiable

minoritaire par rapport aux autochtones

INSERTION

Aides

- monde du travail
- école

Freins

- stéréotypes populaires (ampleur, sécurité publique, mode de vie...)
- rôle de la religion et des prêtres issus de la région d'origine des migrants

IDENTITÉ CULTURELLE

LANGUE

propre (ex: dialectes flamands, l'arabe...)

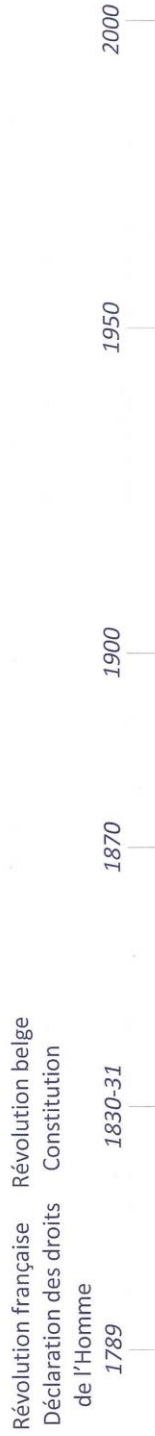
HABITUDES DE VIE

- vie associative développée
- coutumes alimentaires, vestimentaires
- traditions:
 - distribution des rôles au sein de la famille

RELIGION/PENSÉE

- multiple
- catholicisme/conservatisme
- islam

5. LES REPÈRES TEMPORELS

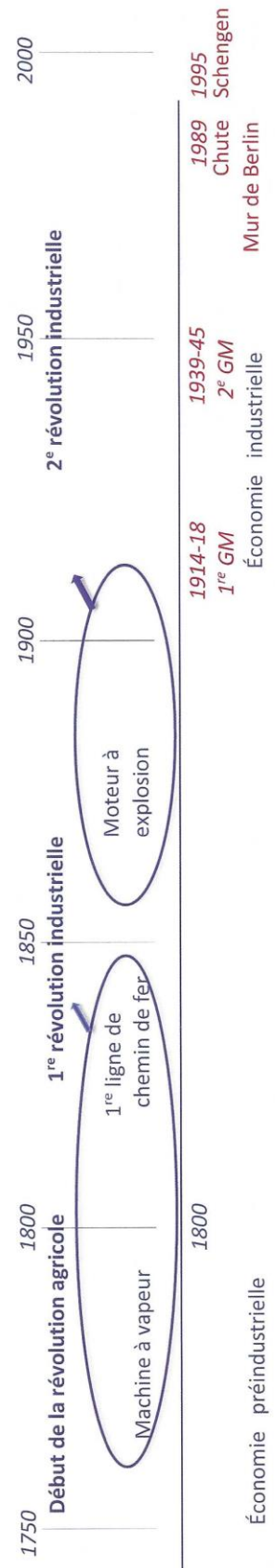


Absolutisme - Ancien Régime
Société d'ordres
Ignorance des droits de l'Homme

Révolutions

Droits des peuples à disposer d'eux-mêmes

Démocratie
Groupes sociaux égaux devant la loi
Respect des droits de l'Homme



Émigration européenne

Immigration en Europe

UAA 9 :

Migrations en Belgique du XXe siècle à
aujourd'hui
(Fiches d'enquête)

Histoire– 4TQ

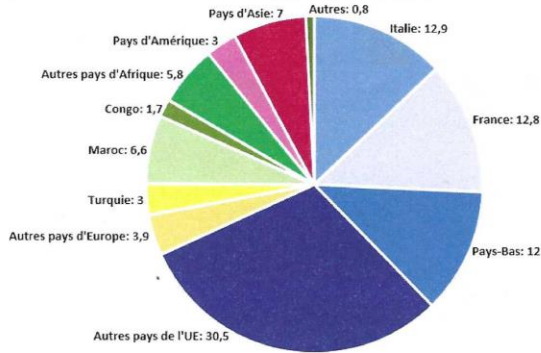
Concept :

- Migration

Compétences :

- C1 Situer dans le temps
- C3 Comparer

Document 1.



Répartition des nationalités de la population étrangère en Belgique au 1^{er} janvier 2014
(N = 1.214.605 sur 11.150.516 habitants)

1. Analyse du document 1.

La majorité de la population de nationalité étrangère en Belgique est issu de :

- Pays de l'Union européenne
- pays ne faisant pas partie de l'Union européenne

Les 3 nationalités les plus représentées pour les pays :

De l'UE	Hors UE
-	-
-	-
-	-

2. Définitions.

Immigré :

.....

Population de nationalité étrangère :

.....

Nationalité :

.....

3. **Analyse des documents 2 à 6.** A l'aide des documents, explique en quoi les deux événements ont eu un impact sur l'immigration.

Chute du mur de Berlin :

.....

Accords de Schengen :

.....

	<p style="text-align: center;">Comment s'explique l'immigration intra-européenne ?</p> <p>Comme nous le constatons avec les principales nationalités étrangères en Belgique, l'immigration provient principalement de l'Europe. Cela s'explique par la proximité des pays européens ici, et par l'accessibilité. Il y a une trentaine d'années, la chute du mur de Berlin et les accords de Schengen ont eu un impact important sur l'immigration en Belgique.</p> <p>Nous avons pu assister à l'immigration des flamands vers la Wallonie de la fin du 19e au début du 20e siècle. Qu'en était-il au milieu du 20e siècle ?</p>
---	--

<p>C3 Comparer</p>	<p>Dans les années 60, on assiste à l'arrivée de l'immigration marocaine en Belgique.</p> <p>Migrent-ils pour les mêmes raisons que les flamands ?</p>
------------------------	--

4. **Analyse des documents 7 à 10.** Pour chaque document, relève un ou plusieurs facteurs qui ont favorisés l'immigration en Belgique.

	Facteurs poussant à l'immigration
7	
8	
9	
10	

5. **Structurer les informations.** À l'aide des informations de l'exercice 4 complète le tableau ci-dessous.

	Migration flamande en Wallonie	Migration marocaine en Belgique
Facteurs qui poussent à partir	<ul style="list-style-type: none"> - la pauvreté - l'augmentation de la population - la transformation des modes de production (de artisanat à l'industrie) - le développement des transports - le rôle de l'état belge 	
Facteurs qui attirent	<ul style="list-style-type: none"> - le développement industriel - la disponibilité de terres agricoles - l'existence de filières 	

6. **A l'aide de couleur, repère dans le tableau les ressemblances entre l'immigration flamande et marocaine.**

7. **Réponse à la problématique.** Dans un court texte, liste les points communs et les différences entre les 2 migrations.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

8. **Aller plus loin.** A l'aide du document 11, peut-on qualifier l'immigration marocaine en Belgique d'unique ?

OUI- NON, car

.....

.....

Stéréotypes



À l'image du Parti populaire en 2014, qui associe l'immigration à l'insécurité et au coût pour la société (cf doc.12), l'immigration est perçue par beaucoup comme négative, comme un problème.

Est-ce une vision propre à notre temps ?



Comment les Flamands ont-ils été accueillis en Wallonie à la fin du dix-neuvième siècle ? Et les Belges, en général, lorsqu'ils ont migré vers l'étranger ?

9. **Analyse des documents 13 à 17.** Pour chaque document, repère les stéréotypes donnés.

	Stéréotypes liés à l'immigration
13	
14	
15	
16	
17	

10. **Remplace ces différents stéréotypes dans le tableau de la page 6 .**

11. **Comment peut-on décrire un stéréotype. Donne quelques caractéristiques.**

-
-
-

12. **Réponse à la problématique.**

.....

.....

.....

.....

.....

C3 Comparer	Quelle est l'image des émigrants belges et des immigrants en Belgique Au cours du 19e et du 20e ?
----------------	--

13. **Analyse des documents 18 à 21.** Pour chaque document, repère les stéréotypes donnés.

Stéréotypes liés à l'immigration	
18	
19	
20	
21	

14. **Structurer l'information.**

	Stéréotypes relatifs à l'émigrant belge hier (docs 13 à 17)	Stéréotypes relatifs à l'immigrant en Belgique aujourd'hui (docs 18 à 21)
Ampleur		
Sécurité		
Emploi		
Habitudes de vie		
Sécurité sociale		

15. Analyse du tableau de synthèse.

Les stéréotypes liés à l'immigration représentent :

une continuité, c'est-à-dire qu'ils ne changent pas dans le temps

une différence, c'est-à-dire qu'ils représentent un changement dans le temps

16. Réponse à la problématique.

.....
.....
.....
.....
.....

Retour sur la réalité d'aujourd'hui

17. Analyse du document 22. Souligne en vert les stéréotypes toujours présents (continuité) et en rouge les nouveaux stéréotypes (changement).

Document 22

Les causes des migrations sont multiples: d'ordre politique, économique, social, culturel. Ces causes se croisent et se renforcent.
Les principaux facteurs de la migration sont entre autres: une croissance économique faible, une répartition inégale des revenus, la surpopulation étroitement liée à une forte croissance démographique, des taux élevés de chômage, les conflits armés et les épurations ethniques, les violations des droits de l'homme, les persécutions, les catastrophes naturelles (la dégradation de l'environnement en général) ainsi qu'un faible niveau de gouvernance.

Sandrine DAPSENS, *Les causes de migrations: pistes d'analyse et d'action*, Bruxelles, 2005, p. 3-4

18. Analyse du document 22.

Les stéréotypes liés à l'immigration d'aujourd'hui représentent :

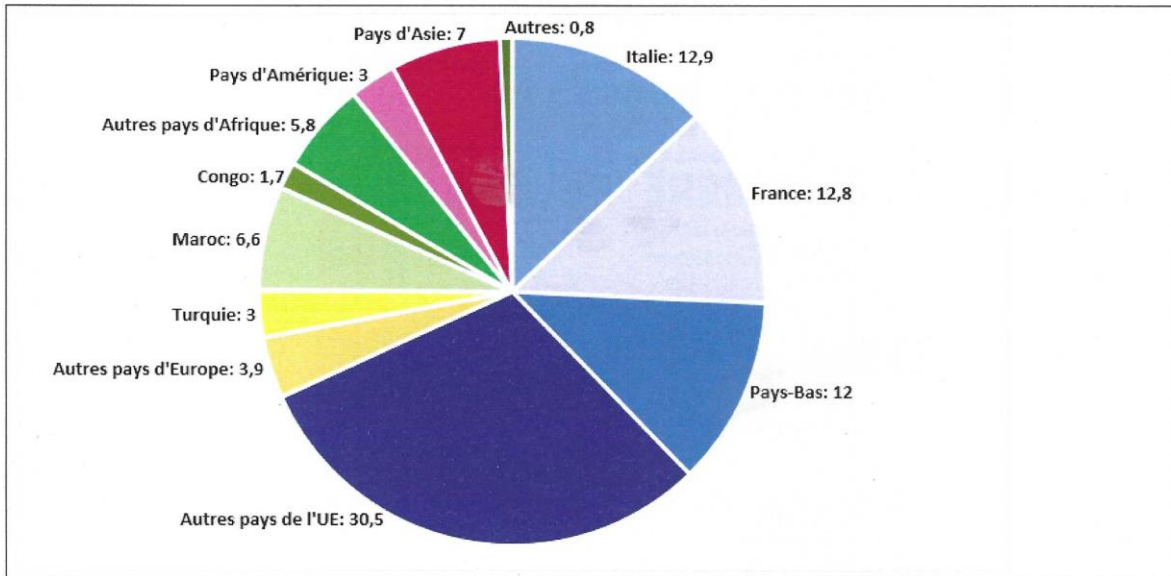
une continuité, c'est-à-dire qu'ils ne changent pas dans le temps

une différence, c'est-à-dire qu'ils représentent un changement dans le temps

Fiche concept : MIGRATION

Acteurs	
Personnes à la recherche de conditions de vie meilleure <ul style="list-style-type: none"> - les paysans flamands - les ruraux marocains : paysans, artisan ... 	
Lieux d'origine (métropole) Zone économiquement en difficulté <ul style="list-style-type: none"> - campagne flamande et marocaine Zone politiquement en difficulté <ul style="list-style-type: none"> - régions rebelles du Maroc 	Lieux de destination (colonie) zone en développement économique <ul style="list-style-type: none"> - zone industrielle wallonne - campagne wallonne - zone industrielle et urbaine de Belgique
Facteurs Ceux qui poussent à quitter le pays : <ul style="list-style-type: none"> - la pauvreté - l'augmentation dans la population - la transformation des modes de production - le développement des transports Ceux qui attirent : <ul style="list-style-type: none"> - le développement industriel - la disponibilité de terres agricoles - l'existence de filières - le rôle de l'état (accords bilatéraux, regroupement familial) - la politique migratoire européenne 	Ampleur <input type="checkbox"/> les migrants sont plus nombreux que les autochtones <input type="checkbox"/> les migrants sont moins nombreux que les autochtones
Insertion	
les aides : <ul style="list-style-type: none"> - l'école - le monde du travail les freins : <ul style="list-style-type: none"> - les stéréotypes populaires - la religion - Les habitudes de vie tels que les coutumes alimentaires et vestimentaires , la distribution des rôles au sein de la famille ,les traditions 	

DOC. 1



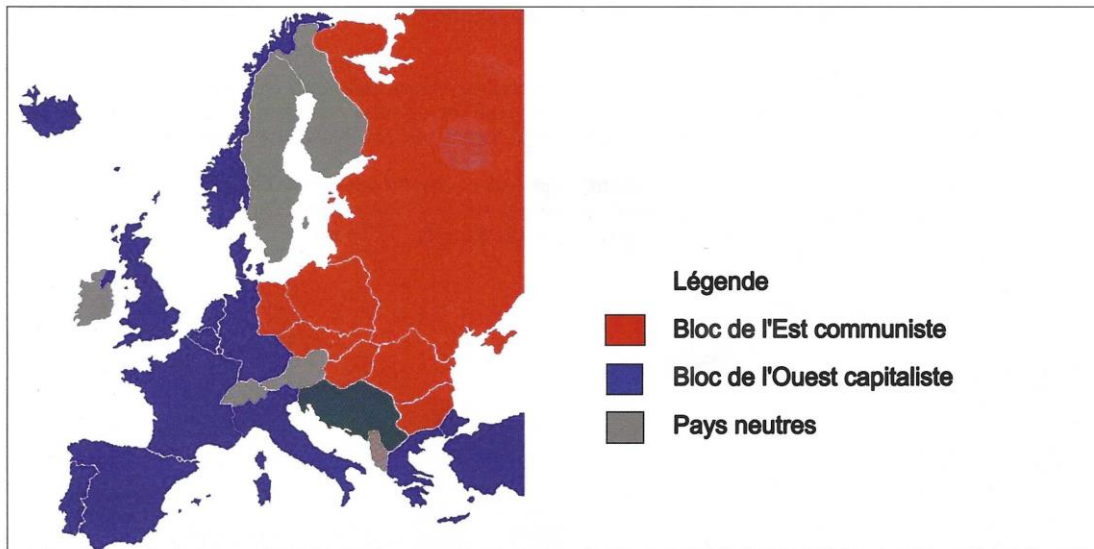
Répartition des nationalités de la population étrangère en Belgique au 1^{er} janvier 2014
(N = 1.214.605 sur 11.150.516 habitants)

DOC. 2



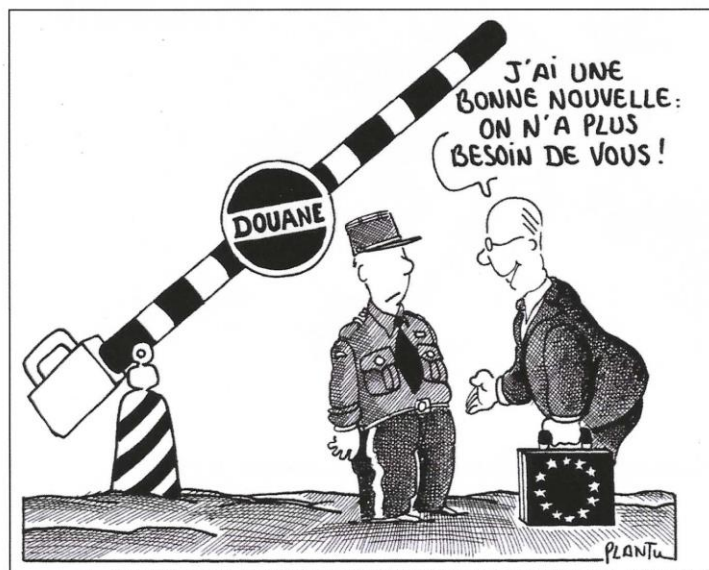
Photographie, 11 novembre 1989: des gardes-frontières est-allemands ouvrent un nouveau point de passage entre les deux Allemagne. © GÉRARD MALIE/ Belgalmage

DOC. 3



Carte des Blocs et du Rideau de fer

DOC. 4



3

DOC. 5

Art. 67 1. L'Union européenne constitue un espace de liberté, de sécurité et de justice dans le respect des droits fondamentaux.

2. Elle assure l'absence de contrôle des personnes aux frontières intérieures et développe une politique commune en matière d'asile, d'immigration et de contrôle des frontières extérieures qui est fondée sur la solidarité entre les États membres et qui est équitable à l'égard des ressortissants des pays tiers. [...]

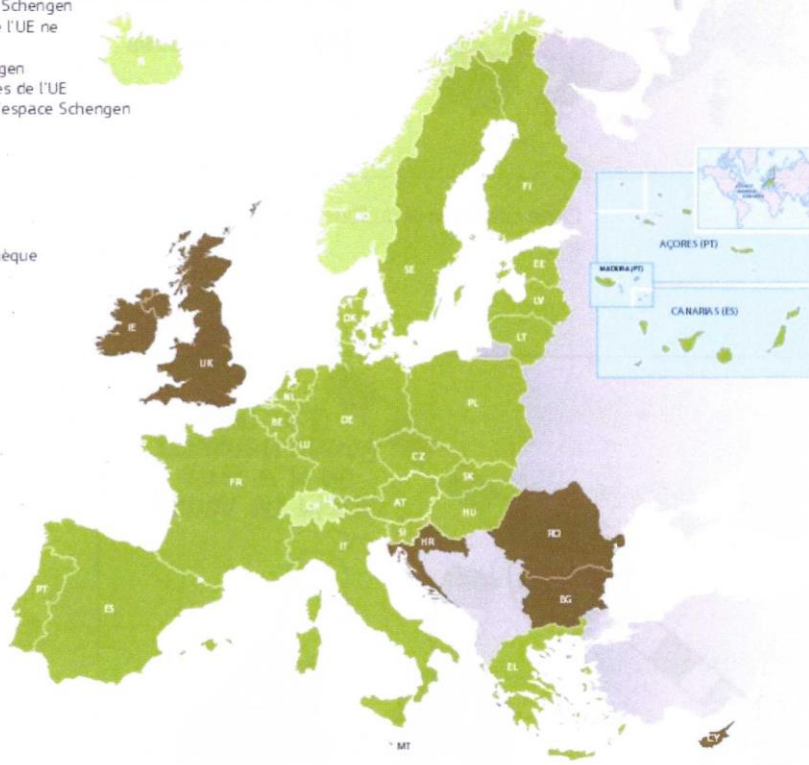
D'après le Traité sur le fonctionnement de l'Union européenne tel que modifié par le traité de Lisbonne, signé le 13 décembre 2007 à Lisbonne et entré en vigueur le 1^{er} décembre 2009.

© Union européenne, <http://eur-lex.europa.eu/>, 1998-2017

OC. 6

- États membres de l'UE faisant partie de l'espace Schengen
- États membres de l'UE ne faisant pas partie de l'espace Schengen
- États non membres de l'UE faisant partie de l'espace Schengen

- AT Autriche
- BE Belgique
- BG Bulgarie
- CH Suisse
- CY Chypre
- CZ République tchèque
- DE Allemagne
- DK Danemark
- EE Estonie
- EL Grèce
- ES Espagne
- FI Finlande
- FR France
- HR Croatie
- HU Hongrie
- IE Irlande
- IS Islande
- IT Italie
- LI Liechtenstein
- LT Lituanie
- LU Luxembourg
- LV Lettonie
- MT Malte
- NL Pays-Bas
- NO Norvège
- PL Pologne
- PT Portugal
- RO Roumanie
- SE Suède
- SI Slovénie
- SK Slovaquie
- UK Royaume-Uni



Carte des pays européens et de l'espace Schengen, 2011

OC. 7

Article premier

Le Gouvernement du Maroc s'engage à faciliter l'émigration de ses ressortissants qui désirent s'installer en Belgique aux fins d'y occuper un emploi. Le Gouvernement belge s'engage à faciliter l'installation en Belgique des ressortissants marocains qui désirent y occuper un emploi.

Extrait de la *Convention entre la Belgique et le Maroc relative à l'occupation de travailleurs marocains en Belgique* signée le 17 février 1964

Parution au *Moniteur belge*, 17 juin 1977

DOC. 8

**Travailleurs,
Soyez les bienvenus en Belgique!**

Vous songez à venir travailler en Belgique? Vous avez peut-être déjà pris "la grande décision?"

Nous, Belges, sommes heureux que vous veniez apporter à notre pays le concours de vos forces et de votre intelligence. Mais nous désirons que cette vie contribue à votre bonheur. Pour y parvenir, voici ce que nous vous proposons: nous essayerons avec cette petite brochure de vous informer des conditions de vie et de travail qui vous attendent en Belgique. Ainsi vous prendrez le "grand départ" en connaissance de cause. [...]

Il y a déjà des travailleurs de votre pays chez nous. Venez les rejoindre si vous croyez que votre situation peut s'améliorer. Mais pour le savoir, lisez attentivement les pages qui suivent.

De toute façon, nous vous le répétons: les travailleurs méditerranéens sont les bienvenus parmi nous, en Belgique.

Extrait de *Vivre et travailler en Belgique*, Institut belge d'information et de documentation, 1964, p. 3

DOC. 9

L'immigration turque et marocaine est d'emblée une immigration familiale. [...] Les différents États du Nord sont alors en compétition pour attirer les travailleurs de ces pays. Pour compenser des salaires belges légèrement inférieurs à ce qu'offrent les pays voisins, il faut un produit d'appel: la possibilité de faire venir sa famille immédiatement.

D'après Henri GOLDMAN, *50 ans d'immigration marocaine et turque: toute une histoire*, 5 février 2015, p. 12

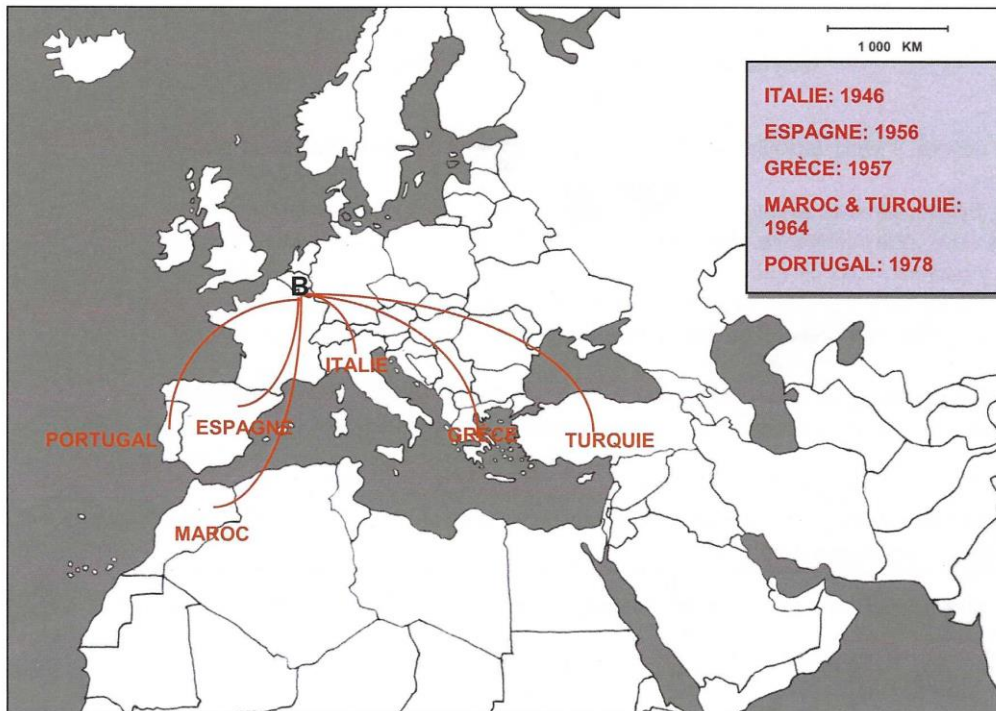
DOC. 10

Le demandeur avait un besoin urgent de main-d'œuvre peu qualifiée pour ses charbonnages et son industrie lourde alors que le fournisseur se débarrassait de certains de ses ressortissants les plus remuants.

Le Maroc ne manifestait que très peu de réticence à voir partir des hommes du Rif (au nord-est), par exemple, ou ceux du Souss (dans le sud), régions berbérophones traditionnellement rebelles et peu fertiles. [...] Et puis, celui qui était parti travailler ailleurs renvoyait de l'argent à la famille restée au pays, ce qui n'était pas non plus pour déplaire aux autorités en place.

Extrait d'Hassan BOUSETTA, *40 ans d'immigration marocaine en Belgique*, 2004

DOC. 11



Principaux pays signataires d'accords bilatéraux avec la Belgique, 2017

DOC. 12



Image, Site internet du Parti populaire belge, 2014

DOC. 13

Contexte

Aux XIX^e et XX^e siècles, des Flamands migrent vers la Wallonie industrielle. Ces flux s'arrêtent dans les années 60, la Flandre dépassant alors la croissance économique de la Wallonie. Ces travailleurs flamands représentent à Charleroi quelque 5% au début du XX^e siècle. Certains alimenteront les faits divers pour violence et alcoolisme.

Le nombre de Flamands dans le pays de Charleroi s'accroît dans des proportions extraordinaires depuis peu d'années et il est à remarquer que la plupart des méfaits ont pour auteur des individus dont les noms ont des désinences flamandes. Nos localités les plus peuplées doivent le développement de leur population à l'immigration flamande et il est malheureux de constater qu'elle ne vient pas en relever le niveau intellectuel et moral.

Journal de Charleroi, 12 septembre 1905

DOC. 14

Contexte

Au XIX^e siècle, les Flamands ont non seulement migré vers la Wallonie mais aussi vers la France. A la fin de ce siècle, le développement du sentiment national sur fond de crise économique alimente en France le rejet des étrangers, Belges au Nord et Italiens au sud. Ainsi, les années 1890 sont marquées par des violences xénophobes et racistes à l'encontre des migrants,



Pendant que l'ouvrier mineur français laisse sa famille et ses outils pour accomplir son service militaire, le Belge lui prend sa place et travaille à vil prix.

Illustration de Pépin (1842-?) pour Le Grelot, 4 septembre 1892 © Collection Kharbine-Tapabor

DOC. 15

Contexte

Dans la seconde moitié du XIX^e et le début du XX^e siècle, des centaines de milliers de Belges, principalement des Flamands émigrent dans le Nord de la France, notamment à Roubaix. La ville comptera plus de 50% de migrants belges. Les deux secteurs phares de la "Révolution industrielle" sont ici l'industrie textile (coton, laine, chanvre, lin) et les mines de charbon.

Les étrangers immigrés (les Belges) dans notre ville (Roubaix) tendent, ainsi qu'il arrive toujours dans un endroit où sont rassemblés de nombreux individus de même origine, à vivre entre eux et à former des groupes distincts : aussi l'assimilation est-elle, sinon nulle, du moins assez faible. Il en résulte que chacune des races qui se partagent Roubaix et y vivent côte à côte garde son caractère, ses habitudes, sa langue, sans que la fusion se fasse ; seuls les enfants qui fréquentent les écoles apprennent le français. Roubaix est une ville aussi belge que française qui doit son originalité particulière à cette juxtaposition de races.

Alexandre FAIDHERBE, *Étude statistique et critique sur le mouvement de la population de Roubaix*, 1894-1895

DOC. 16

Contexte

Dès la fin du XIX^e siècle, la société industrielle russe veut organiser la production industrielle à "l'européenne". Elle recrute des ouvriers belges reconnus pour leur expertise et leur habileté. Ici, il est question de Wallons venus de Charleroi et de Verviers avec leurs familles travailler dans une glacerie et une miroitière fondées par des Belges dans la région de Saint-

Les migrants belges vivent salement et étroitement [...] du point de vue de l'étroitesse excessive de leurs intérêts dans la vie. [...]

Ils se couchent tous quelque peu serrés, dans les lits de bois énormes, avec un nombre incroyable d'oreillers et de toutes sortes de chiffons, entassés sur les lits. Contre le mur est placé un très grand panier tressé avec toute la garniture de toilette. La dernière pièce sert de resserre et de garde-manger; elle n'est jamais chauffée du tout et s'est imprégnée d'une odeur d'humidité. On y place des grands tas de pommes de terre, qui pourrissent et germent, on y entasse des oignons, etc. Cette pièce n'est séparée de la précédente que par une simple cloison de bois avec fissures et forme sans aucun doute un foyer de refroidissements et de toute sorte de miasmes.

A. NOVINO, *L'ouvrier belge en Russie*, mai 1900, p. 31-32

DOC. 17

Contexte

L'invasion de la Belgique par l'Allemagne en 1914 pousse un cinquième de la population à fuir. De 150 000 à 200 000 Belges trouveront refuge en Angleterre. En exil, ils vivent souvent entre eux et cultivent leur identité belge dans l'espoir du retour au pays. Ainsi, au fil des mois, ils éveillent la méfiance au sein du pays d'accueil.

La population de Blackpool, les Autorités Municipales et le Comité sont mécontents de voir un si grand nombre de Belges inoccupés. Les Autorités Municipales se plaignent aussi que les Belges changent continuellement de pension et donnent ainsi un surcroît considérable de travail au Comité...

Le Comité Anglais se plaint aussi de ce que les fonctionnaires belges au nombre de 70 environ, et qui reçoivent une partie de leur traitement du Gouvernement ne contribuent dans aucune mesure au coût...

DOC. 18

Contexte

Dans l'Entre-deux-guerres, un mouvement d'hostilité envers les commerçants étrangers, notamment d'origine juive, accusés de ruiner les commerçants bruxellois se développe. Des hommes politiques proposent au Conseil communal de prendre des mesures protectionnistes et l'arrêt de l'immigration.

Attendu que le nombre des immigrés ne fait qu'augmenter dans la capitale où un grand nombre se livrent au négoce et à des industries familiales,

Attendu qu'ils s'arrangent pour échapper à toutes les charges de nos lois sociales et aux prescriptions de l'hygiène,

Attendu que cet état de chose préjudicie gravement les intérêts de nos nationaux, dont la situation, dans certains quartiers de la ville, devient, de ce fait, intenable,

le Conseil communal de Bruxelles émet le vœu de voir le gouvernement mettre un terme à l'immigration et le prie instamment de prendre des mesures afin que les étrangers établis sur notre sol cessent d'être privilégiés par rapport à notre propre population.

Proposition déposée par Émile-Joseph STUCKENS (conseiller communal du parti catholique) le 16 janvier 1939, in Bulletin communal de Bruxelles, 1939, t. 1, p. 134-135

DOC. 19

Contexte

À la suite de la catastrophe du Bois du Cazier en 1956 (et la mort de 136 mineurs italiens), l'Italie durcit ses exigences pour l'envoi de nouveaux travailleurs. La Belgique se tourne alors vers d'autres "marchés" de main d'œuvre et signe notamment un accord avec la Turquie le 17 juillet 1964. Les migrants sont recrutés pour travailler dans les mines, dans les industries de la construction, du textile, de la métallurgie, de la construction automobile, du nettoyage. L'année 1964 est marquée par de nombreux incidents entre les migrants turcs, leurs chefs dans le cadre du travail et la gendarmerie. Grèves, manifestations, batailles rangées sous l'effet de la consommation d'alcool de certains sont rapportées par la presse.

Ce sont surtout les Turcs qui suscitent des préoccupations. On se souviendra des rixes qui se sont produites à Verviers et au Limbourg.

Leur religion a déjà provoqué des manifestations dont certaines furent violentes. Ils entendent respecter le Ramadan (le jeûne), ce qui pose de graves problèmes dans les mines et la métallurgie. Un certain fanatisme religieux, leur fatalisme, leur attitude passive, leur manque d'initiative et du sens de la responsabilité, résultant de la situation dans leur pays, sont autant d'éléments dont il faut tenir compte si l'on veut qu'ils fassent réellement partie de la communauté nationale ajoutent les milieux syndicalistes. C'est pourquoi les autorités et les syndicats invitent la population belge à traiter amicalement la main d'œuvre étrangère partout où cela peut se faire: dans les magasins, les ateliers, les bureaux...

La présence d'une main d'œuvre étrangère: le problème vu dans les milieux syndicalistes,
in *La Libre Belgique*, 4.9.1964, p. 4

DOC. 20

Contexte

Dans le cadre de la reconstruction de la Belgique après la 2^e GM, l'Etat signe, le 20 juin 1946, un accord avec l'Italie. Celui-ci prévoit que l'Italie envoie deux mille ouvriers par semaine en échange de la vente d'une certaine quantité de charbon. Le travail qui leur est réservé est celui de mineur de fond. Accidents et maladies notamment pulmonaires dues à l'inhalation de poussières (la silicose) touchent durement cette catégorie de travailleurs. La silicose est

<p>A la moutouelle Que la vie est belle ! A la moutoutou, moutoutou, moutouelle A la moutouelle Que la vie est belle ! A la moutoutou, moutoutou, moutoutou, la moutouelle</p> <p>Yé souis parti de ma belle Italie Yé travailler seulement deux ans Yé souis tombé malade, c'est magnifique Yé souis toujours en traitement</p> <p>Refrain</p> <p>La moutouelle, c'est une bonne affaire On est casé, on devient fonctionnaire Ma quand arrive l'âge de la pension Je vends des glaces, des spaghettis, des marrons</p>	<p>Refrain</p> <p>Alors, mon garçon, on est prêt à reprendre le travail? Ma peut être bien que oui, ma peut être bien que non, docteur Yé souffre</p> <p>Yé souis payé, yé m'casse pas la nénette Dans mon pays, il n'en est pas question Ce n'est pas que yé souis un malhonnête Ma yé profite de la situation</p> <p>Refrain</p>
--	--

Paroles de A. CAPITAINE et G. DELFOSSE, chanson belge de Tribal Mustachol, *La Moutouelle*, 1973

Doc. 21

Contexte

Dans les années 1970 et 1980, avec la crise économique, l'extrême-droite belge désigne l'immigré comme la source de tous les problèmes.

FORCES NOUVELLES

pour une nouvelle droite politique

NUMÉRO N° 25 MAI 1983

Publié par l'Observatoire belge de l'extrême droite
1000 Bruxelles, rue de la Loi, 10
Téléphone : 02 221 11 11



Couverture du journal d'extrême droite "Forces nouvelles", mai 1983

© Archives RésistanceS.be – journal de l'Observatoire belge de l'extrême droite – www.resistances.be

L'immigration marocaine en Belgique des années 1960 à 1970

Objectif de la phase de démarrage :

- 1) Capter l'attention des élèves et de les motiver à participer activement au cours. Pour cela, nous avons décidé de commencer avec une première activité en travail de groupe afin d'éveiller leur curiosité et de stimuler leur intérêt. L'idée est de présenter le sujet de manière attrayante et pertinente, en utilisant des témoignages qui pourraient résonner avec les expériences ou les intérêts des élèves. Le travail de groupe est ici conçu comme un espace d'échange où chaque élève peut s'exprimer sur les témoignages. En suscitant leur intérêt dès le départ, nous souhaitons créer un environnement propice à un apprentissage actif et participatif afin de pouvoir récolter diverses données.
- 2) Révéler les idées préconçues, les stéréotypes et les connaissances antérieures des élèves concernant l'histoire de l'immigration marocaine en Belgique. Ce travail a déjà été amorcé lors du *focus group* en prétest. L'objectif ici était d'approfondir la réflexion en se basant sur des témoignages de Marocains. Pour ce faire, nous avons organisé une activité en travail de groupe ainsi que proposé plusieurs documents permettant aux élèves d'exprimer librement leurs pensées et leurs perceptions sur ce thème. Cette étape est essentielle pour identifier les représentations initiales des élèves et pour adapter notre approche pédagogique en fonction de leurs idées et de leurs besoins. En comprenant mieux leurs perceptions, nous pouvions également mieux adresser les éventuels stéréotypes et fournir des informations correctes et nuancées.
- 3) L'objectif fondamental de cette phase de démarrage est de guider les élèves dans l'élaboration de la question de recherche qui orientera la séquence. La problématique que les élèves doivent définir est la suivante : *Quelles sont les raisons qui expliquent la forte présence de la communauté marocaine en Belgique depuis les années 1960 ? Pour ce faire, des discussions dirigées et des activités interactives visant à aider les élèves à formuler cette problématique de manière claire et précise doivent être menées. Cette démarche a pour but de les engager intellectuellement et de leur fournir un cadre de réflexion structuré pour explorer les différentes dimensions du phénomène migratoire marocain en Belgique.*

I. Introduction

Dans le cadre d'une recherche portant sur l'immigration marocaine en Belgique, tu découvres plusieurs témoignages de personnes originaires du Maroc qui ont immigré dans ce pays dans les années 1960. Ces entretiens, réalisés en 2013 et 2014, explorent le parcours de chaque individu depuis le Maroc jusqu'à son établissement en Belgique. Parmi tous ces témoignages, quatre d'entre eux ont suscité particulièrement ton intérêt.

- Par groupe de quatre, lisez le témoignage qui vous a été attribué et répondez aux questions ci-dessous.

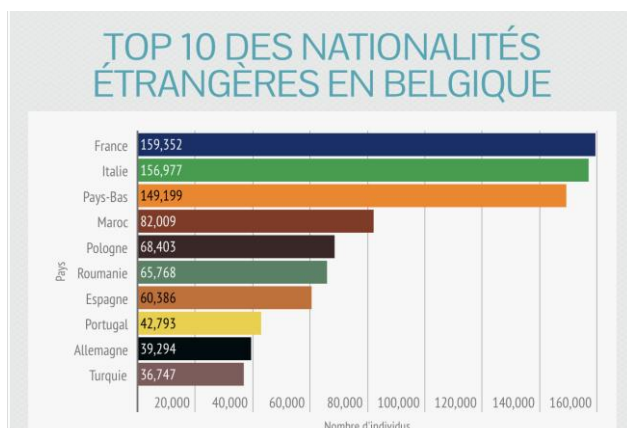
Prénom de la personne attribuée :

- Quelle est l'information du témoignage qui vous a le plus surpris ?
- Qu'est-ce que vous auriez envie de dire aux autres élèves sur cette personne ?
- Notez deux questions que suscite ce témoignage chez vous ?

Document 1 :

Évolution du chiffre de la population marocaine en Belgique	
Années	Nombre
1961	461
1970	39 294
2000	121 984

Document 2 :



BERNARD THOMAS, « Quelles sont les nationalités les plus présentes en Belgique ? », in *l'avenir*, [en ligne], <https://www.lavenir.net/actu/belgique/>. (Consulté le 3 janvier 2024, dernière mise à jour le 16 septembre 2015).

1) Sur base des documents 1 et 2, formule deux constatations.

- **Augmentation de la population marocaine en Belgique entre les années 1960 et 1970.**
- **Les Marocains en Belgique représentent la quatrième nationalité étrangère la plus importante.**

B. Élaboration de la problématique

Sur base des témoignages et des deux documents précédents, formule une problématique. Cette dernière guidera toute notre enquête sur l'immigration marocaine en Belgique.

Quelles sont les raisons qui expliquent la forte présence de la communauté marocaine en Belgique depuis les années 1960 ?

II. Le besoin de main-d'œuvre étrangère de la Belgique des années 1950 à 1960

Objectifs :

- 1) **S'assurer** que tous les élèves acquièrent une compréhension commune du contexte, leur fournissant ainsi les bases nécessaires pour expliquer l'histoire de l'immigration marocaine en Belgique.
- 2) **Évaluer** les connaissances préexistantes des élèves sur le contexte historique de la Belgique et du Maroc. Pour atteindre ces objectifs, les deux séances de cours ont été conçues comme des espaces de discussion interactive ouverte. Divers documents sont présentés aux élèves pour susciter leurs réactions et réflexions. Ces documents comprennent des extraits de travaux d'historiens et sociologues, des cartes, des données relatifs à la population du Maroc dans les années 1950-1960, ainsi que des témoignages contemporains, offrant ainsi une perspective riche et variée de la période étudiée.

Consignes :

La première partie de cette phase est dédiée à l'analyse des besoins en main-d'œuvre en Belgique durant les années 1950 et 1960. Une question de recherche est fournie aux élèves pour orienter leur investigation : « Pourquoi la Belgique avait-elle besoin de main-d'œuvre étrangère dans les années 1950 à 1960 ? ». Pour répondre à cette question, les élèves ont à leur disposition les trois documents présentés précédemment. Ils doivent identifier et souligner dans chaque document les éléments pertinents qui répondent à la question posée. Ensuite, ils devront compléter un schéma à la page 4 de leur dossier pour communiquer leur réponse. Ce travail, qui peut être réalisé individuellement ou en binôme, permet aux élèves de s'immerger dans le contexte historique de l'époque et d'élaborer une première synthèse. Cette synthèse leur servira de base pour l'analyse des documents suivants dans leur dossier.

Les élèves doivent donc mettre en avant cinq facteurs :

- Le fait que la Belgique était en pleine essor économique ;
- Le fait que le Patronat charbonnier demandait plus de main-d'œuvre ;
- Les Belges ne veulent pas travailler dans certains secteurs (ex : trams, mines, etc.) ;
- Résoudre le problème des mauvaises perspectives démographiques de la Wallonie : baisse de la natalité et vieillissement de la population ;
- Pénurie de main-d'œuvre, surtout dans les mines, les carrières, la construction et les travaux publics, l'industrie métallurgique et sidérurgique.

Ces éléments sont essentiels à prendre en compte pour la compréhension de la situation de la Belgique.

Consignes :

Afin de répondre à cette question de recherche, il t'est d'abord demandé de lire les **documents 3 à 5**. Dans ces derniers, il te faut trouver **les différents facteurs** qui expliquent que la Belgique a besoin de main-d'œuvre étrangère dans les années 1950 et 1960. **Souligne** dans chaque texte les facteurs mis en avant. En vue de communiquer ta réponse, complète le schéma à la **page 4**.

Document 3 :

La haute conjoncture économique et la forte demande de main-d'œuvre non qualifiée sur le marché du travail entre 1961 et 1966 pousse le gouvernement belge à élargir son espace géographique de recrutement. Ceci est d'autant plus indispensable qu'un pays comme l'Italie s'industrialise rapidement et tarit ainsi la réserve potentielle de travailleurs en provenance des pays «fournisseurs traditionnels ».

De 1961 à 1966, 2.000 Marocains essentiellement de sexe masculin sur près de 41.000 travailleurs sont recrutés dans le secteur des mines. Depuis 1946 déjà, les caractéristiques des emplois offerts par les entreprises des secteurs comme les mines, les carrières, la construction et les travaux publics, l'industrie métallurgique et sidérurgique exigeaient un personnel masculin, jeune et en bonne santé. [...].

Parallèlement à la crise de la mine, le bâtiment et la sidérurgie sont en pleine expansion et créent un appel de main d'œuvre important. [...]

Les mauvaises perspectives démographiques de la Wallonie révélées, en 1962, par le rapport Sauvy (1962) et le rapport Delpérée (1962), lancent la Belgique dans une politique active de regroupement familial qui, avec le concours des employeurs, s'engage à faciliter le déplacement, l'accueil et l'installation des familles des travailleurs immigrés. Dans ce cadre, l'immigration des femmes étrangères ne vise pas leur insertion sur le marché du travail, mais leur rôle d'épouse et de mère pour rencontrer les objectifs sociodémographiques du pays [...] : aux hommes le travail, aux femmes la reproduction de la force de travail.

OUALI N., « Quarante ans de présence marocaine en Belgique », in ouali N. (éd.), *Trajectoires et dynamiques migratoires de l'immigration marocaine de Belgique*, Louvain-la-Neuve, Academia Bruylant, 2004, p.25-27.

Document 4 :

Après 1945, la Belgique doit, pour se reconstruire, gagner la bataille du charbon, principale ressource du pays, mais elle manque de bras. Beaucoup d'hommes sont morts à la guerre, d'autres sont invalides, d'autres encore sont trop jeunes ou trop âgés. A la Libération, 46.000 prisonniers de guerre allemands ont été mis au travail dans les mines; ils sont remplacés dès 1946 par 77.000 mineurs italiens suite à un accord entre la Belgique et l'Italie, une première convention bilatérale pour le recrutement de main-d'œuvre qui sera suivie par d'autres.

Car après la catastrophe de Marcinelle du 8 août 1956 et la mort de 262 mineurs, dont 132 italiens, l'Italie, choquée, refuse l'emploi de ses travailleurs en Belgique. Sous la pression des fédérations d'entreprises, la Belgique signe alors de nouvelles conventions pour l'immigration de travailleurs avec l'Espagne et la Grèce en 1956 et 1957, puis avec le Maroc et la Turquie en 1964. Grâce à cette main-d'œuvre, l'industrie belge tournera à plein régime durant trois décennies qu'on appelle les Trente glorieuses.

LAUSBERG S., « L'immigration marocaine a plus de 50 ans », in MEDHOUNE A., LAUSBERG S., MARTINIELLO M. et REA A., *L'immigration Marocaine en Belgique, mémoires et destinées*, Mons, Couleur livres, 2014, p. 48-49.

Document 5 :

Témoignages de travailleurs marocains des années 1960 à 1970 :

J'ai entendu dire au Maroc qu'il y avait beaucoup de travail en Belgique. Alors un jour, j'ai tenté ma chance et je suis parti pour Bruxelles. C'était très facile à l'époque. Il y avait un contrôle à la frontière entre la France et la Belgique. Un gendarme dans le train a étudié mon passeport et m'a demandé ce que j'allais faire en Belgique. Quand je lui ai dit que j'allais travailler et que j'avais déjà un logement, il m'a accueilli chaleureusement et m'a souhaité bonne chance. Cela m'a donné beaucoup de courage.

Mostafa

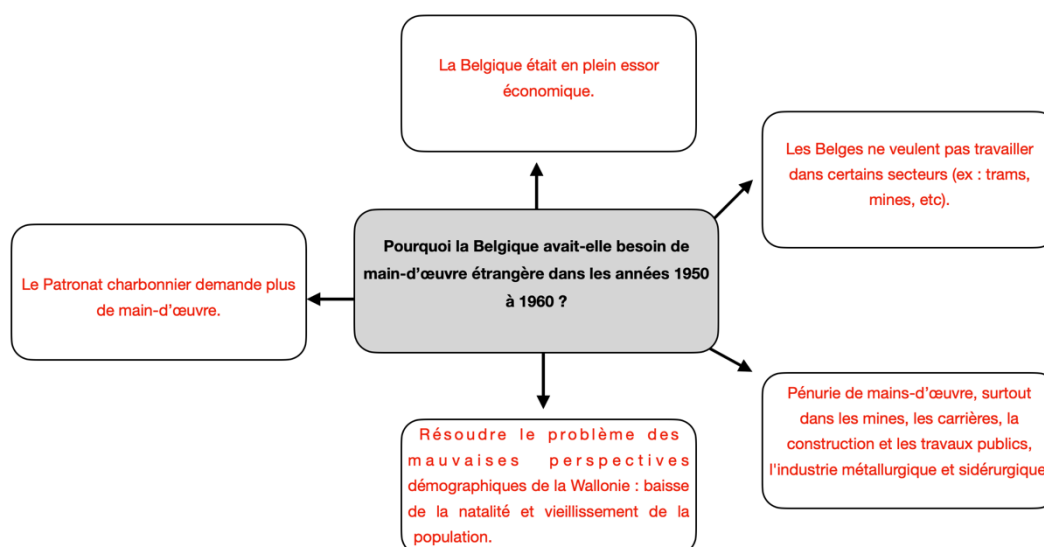
Les papiers? Je les ai reçus ici. Je travaillais pour un patron. Il était satisfait et s'est assuré que mes papiers soient en ordre.

Kamal

Mon père est d'abord venu seul en Belgique. Il travaillait dans la construction. Il y avait beaucoup de travail à l'époque. En 1968, il a obtenu un contrat à durée indéterminée. Alors ma mère, mon frère, mes quatre sœurs et moi avons quitté le Maroc. J'avais 14 ans.

Abdellah

Les Belges ne voulaient pas travailler pour les trams, parce que les horaires n'étaient pas évidents. Par exemple, ils devaient travailler quatre heures en matinée, puis de nouveau quatre heures en soirée



III. La situation sociale, politique et économique du Maroc des années 1950

Consignes :

La deuxième partie vise à identifier la situation sociale, politique et économique du Maroc des années 1950. Cette partie a été conçue en discours-découverte où l'enseignante interagit avec les élèves pour évaluer leurs connaissances sur l'histoire du Maroc dans le cadre de son étude.

Tout d'abord, des cartes sont fournies aux élèves. À partir de ces dernières ils doivent décrire la situation géographique du Maroc. Ce travail est réalisé avec l'enseignante afin de gagner du temps et ne pas laisser s'éparpiller les élèves. Ensuite, plusieurs données sur la composition ethnique et religieuse de la population du Maroc de 1920 à 1970 sont fournies aux élèves. Ces derniers servent surtout à donner une vision de la composition de la population marocaine. Enfin, un encadré qui reprend les langues et variétés linguistiques qui coexistent actuellement au Maroc est présenté. Ceci permet encore une fois de donner des éléments contextuels sur le Maroc.

Pour terminer, l'enseignante présente un bref exposé sur l'histoire du Maroc, du Protectorat à l'indépendance. Les élèves doivent noter des mots-clés décrivant le contexte marocain des années 1950 à partir de cet exposé. Ce moment est important car il permet aux élèves de comprendre la première phase de l'enquête, qui porte sur la politique d'émigration du Maroc. Sans ces éléments contextuels, il est difficile de saisir les raisons pour lesquelles l'État marocain a envoyé une partie de sa main-d'œuvre travailler à l'étranger. Cette section inclut une brève explication sur le Protectorat français et espagnol, la crise économique, politique et sociale post-indépendance, ainsi que le boom démographique du Maroc.

Dans cette partie nous allons nous intéresser au contexte du Maroc des années 1950, aussi bien du point de vue politique, économique, sociale que géographique.

A. Situation géographique

À l'aide des différentes cartes à ta disposition, décris la situation géographique du Maroc

- Le Maroc est un pays situé au nord-ouest de l'Afrique;
- Les pays limitrophes au Maroc sont l'Algérie à l'est, par la Mauritanie, au sud, dont il est séparé par le Sahara occidental au sud.
- Le relief du Maroc est varié, avec des montagnes, des plaines côtières et des déserts.
- Les montagnes de l'Atlas traversent le pays du sud-ouest au nord-est, avec le Haut Atlas au sud et le Moyen Atlas au nord.
- Le Maroc possède une côte atlantique étendue au sud et une côte méditerranéenne plus courte au nord. Une partie du Sahara s'étend dans le sud du Maroc.
- Le désert du Sahara occupe une grande partie du territoire marocain, mais la plupart de la population vit dans les régions plus fertiles du nord et des côtes.
- Le Maroc a un climat méditerranéen sur la côte, avec des étés chauds et secs et des hivers doux et pluvieux. À l'intérieur des terres, le climat peut être plus extrême, avec des étés très chauds et des hivers froids, surtout en altitude.
- Rabat est la capitale du Maroc, tandis que Casablanca est la plus grande ville et le principal centre économique. Les autres villes importantes sont Marrakech, Fès, Tanger et Agadir.

Carte 1 :

- Pays situé au nord-ouest de l'Afrique;
- Pays limitrophes : Algérie à l'est, Mauritanie, au sud, Sahara occidental au sud;
- Côte atlantique étendue au sud et une côte méditerranéenne plus courte au nord.

Carte 2 :

- Le relief du Maroc est varié, avec des montagnes, des plaines côtières et des déserts;
- Les montagnes de l'Atlas traversent le pays du sud-ouest au nord-est, avec le Haut Atlas au sud et le Moyen Atlas au nord ;
- Le Maroc a un climat méditerranéen sur la côte, avec des étés chauds et secs et des hivers doux et pluvieux. À l'intérieur des terres, le climat peut être plus extrême, avec des étés très chauds et des hivers froids, surtout en altitude.

Carte 3 :

- Le désert du Sahara occupe une grande partie du territoire marocain, mais la plupart de la population vit dans les régions plus fertiles du nord et des côtes.
- Rabat est la capitale du Maroc, tandis que Casablanca est la plus grande ville et le principal centre économique. Les autres villes importantes sont Marrakech, Fès, Tanger, Meknès.

B. Composition ethnique et religieuse de la population Maroc

- Bien faire remarquer aux élèves qu'il y a un boom démographique au Maroc.
- Montrer la composition religieuse du Maroc, on pointant le fait qu'il y avait énormément d'étrangers.

C. Les langues au Maroc

- Présenter aux élèves les différentes langues linguistiques qui coexistent au Maroc actuellement.

Qui sont les Berbères ?

Si les Romains les appelaient Mauri, qui donnera Maures en français, le terme Berbères est probablement un exonyme dérivé du grec Βάρβαροι et du latin Barbari, repris par les Arabes avec le même sens péjoratif initial qui signifie « tout ce qui est étranger à la civilisation gréco-latine ».

Les Berbères représentent le groupement humain le plus important du Maroc. Ils ont été les premiers sédentaires du pays. Si on ne connaît pas leurs racines, on sait qu'ils auraient peuplé le Maghreb dès la fin de la préhistoire. Si leur langue a une origine chamito-sémitique commune, elle a évolué au fil du temps.

D. Du Protectorat à l'indépendance

Aperçu que l'enseignant communique aux élèves :

De 1912 à 1956, le Maroc sera sous protectorat français et espagnol. Comment le Maroc va-t-il être placé sous protectorat français et espagnol ? Il faut remonter à la conférence de Berlin de 1885 où les représentants de 14 pays européens vont régler pacifiquement les litiges relatifs aux conquêtes coloniales en Afrique (montrer la carte -> rappeler avec le Congo). Mais au XIXe siècle, il y avait une menace impérialiste sur le Maroc par les Français installés à Alger (depuis 1830) et qui possèdent une grande partie de l'Algérie. Mais également de l'Allemagne.

Il va également y avoir des pressions au Maroc du côté des tribus berbères. Au Maroc, on retrouve le :

- le *bled makhzen* se rapporte aux territoires soumis à l'autorité centrale, celui des cités et des tribus arabisées des plaines. Dans l'Empire des Alaouites (avant le protectorat) il y a une quarantaine de médinas (villes fortifiées), qui reconnaissent l'autorité du sultan, le plateau central et les plaines atlantiques.
- Le *bled siba* recouvre les zones montagneuses et désertiques, peuplées par des tribus berbérophones, « insoumises », qui refusent notamment de s'acquitter de l'impôt à chaque fois que l'autorité centrale est affaiblie⁵⁹⁴. Les tribus berbères représentent l'essentiel des cinq millions d'habitants de cet espace plus grand que la France, sont soumises de manière aléatoire au bled makhzen.

Dans la seconde moitié du 19e siècle, le sultan est confronté à de gros problèmes financiers. Il va donc accroître la pression fiscale en augmentant les impôts. Les tribus vont opposer une résistance à payer et l'anarchie va s'installer dans le pays. Cette situation apporte aux milieux impérialistes français une seconde justification après la dette pour précipiter l'avènement du protectorat français sur le Maroc, instauré en 1912 par le traité de Fès⁵⁹⁵ (avec le sultan Moulay Abdelhafid).

Qu'est-ce qu'un protectorat ?

⁵⁹⁴ BENNANI-CHRAÏBI M., *Partis politiques et protestations au Maroc (1934-2020)*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2021, p. 59.

⁵⁹⁵ VERMEREN P., *Histoire du Maroc depuis l'indépendance*, Paris, La Découverte, 2016, p. 9.

« Régime juridique, généralement fixé par un traité international, selon lequel un État puissant, en échange de sa protection, exerce un contrôle sur un autre État en prenant en charge les relations extérieures, la sécurité et parfois une partie de l'administration de ce dernier, lequel conserve toutefois sa personnalité internationale. » (« Protectorat", in CNRTL, [en ligne]. (Consulté en ligne le 8 janvier 2024, dernière mise à jour le ?)

Guerre du Rif (1920-1926) : Nécessite l'emploi de 800 000 hommes des armées française et espagnole, sous le haut commandement de Pétain, pour venir à bout de la résistance de la « République du Rif » d'Abdelkrim el Khattabi. Il faudra 27 000 soldats français tués pour conquérir le Maroc.

La fin du protectorat et l'indépendance du Maroc :

En 1956, Mohammed V obtient l'indépendance du Maroc au bout de nombreuses négociations. La situation du Maroc va alors basculée.

- Pendant le protectorat, les pouvoirs publics et entreprises privées françaises ont beaucoup investi dans les infrastructures urbaines, les routes, les ports, les chemins de fer, les centrales électriques, les barrages, l'agriculture, l'industrie et le commerce.
- Après l'indépendance, il y a une chute des investissements. Les colons ne profitant plus des mêmes avantages qu'avant l'indépendance.

L'économie marocaine après le protectorat :

- 10% des terres marocaines ont été confisquées au profit des colons, au point que la moitié des Marocains des campagnes se retrouvent en 1952 sans terre. L'indépendance en 1956 provoque un espoir important mais les nouvelles autorités marocaines devront d'abord récupérer les terres sous contrôle colonial. Cela prendra 15 ans. Ceci entraîne un important exode rural se concentrant dans des bidons-villes en région urbaine. La masse de paysans sans terre ne fait que croître et provoque une surpopulation dans les campagnes. Les chômeurs agricoles marocains sont de plus en plus nombreux et les villes, déjà submergées par une main-d'œuvre trop abondante, ne peuvent faire face à cet immense exode rural. En 25 ans, on estime que 600 000 marocains quittent la campagne pour les villes.
- Les pouvoirs publics et entreprises privées françaises qui avaient inondé de capitaux le marché marocain en y investissant dans les infrastructures « urbaines, les routes, les ports, les chemins de fer, les centrales électriques, les barrages, l'agriculture, l'industrie et le commerce, cessèrent petit à petit à partir de l'indépendance.
- À la suite des années de sécheresse et de mauvaises récoltes, la production céréalière fut plus faible entre 1960 et 1965 que pendant les dix années précédentes dans la seule zone française.

- En bref il y aura une stagnation de l'agriculture, du commerce, de l'industrie et baisse de la consommation individuelle
- Il faut également ajouter le boom démographique simultané. Depuis l'indépendance, la population était passée d'un peu plus de 9 millions en 1951-1952 à près de 12 millions en 1960 et plus de 13 millions en 1965.

Système politique mis en place par Hassan II et l'Istiqlal :

Le 7 décembre 1962, Hassan II fit approuver par référendum⁵⁹⁶ la nouvelle constitution qui faisait du Maroc une monarchie constitutionnelle dont la religion est l'islam et l'arabe la langue officielle. Le roi y est désigné (article 19) comme « Commandeur des Croyants », représentant « suprême » de la nation, « symbole de son unité » et « garant de la pérennité et la continuité de l'État ». Il est aussi celui qui « veille au respect de l'islam et de la Constitution » et « protège les droits et libertés, groupes sociaux et collectivités ». Adopté à l'instigation du docteur Abdelkrim Khatib du Parti populaire et avec la caution du chef historique de l'Istiqlal, cet article faisait du souverain marocain « un monarque constitutionnel de droit divin ». Un tour de force juridique qui accordait à celui « que Dieu a chargé de la haute mission de succéder au Prophète » le « contrôle » non seulement du pouvoir exécutif, mais aussi du pouvoir législatif. »⁵⁹⁷

Quels mots-clés retiendras-tu du contexte marocain des années 1950 ?

- Indépendance en 1956.
- Crise économique : chômage, mauvaises récoltes.
- Crise politique : instabilité du pouvoir.
- Crise sociale : rebellions.
- Boom démographique.
- Hassan II fait adopter une monarchie constitutionnelle.

IV. La politique d'émigration du Maroc

Objectifs

- Explorer avec les élèves les raisons qui ont poussé les autorités marocaines à autoriser le départ de travailleurs marocains pour l'étranger. Cela permet de fournir des éléments de réponse à la problématique abordée.
- Introduire la compétence que les élèves vont développer : la compétence « critiquer » que nous allons aborder selon les principes didactiques de la multiperspectivité.

⁵⁹⁶ Un référendum est une procédure par laquelle tous les citoyens d'une collectivité particulière se prononcent sur une question d'ordre politique.

⁵⁹⁷ ABITBOI M., *Histoire du Maroc*, Perrin, Paris, 2009.

- Examiner les différents points de vue existants sur la politique d'émigration du Maroc en s'appuyant sur diverses sources et travaux.

En approfondissant ces points, nous espérons amener les élèves à comprendre les enjeux complexes de l'émigration marocaine. Ainsi, cette section vise à développer chez les élèves des compétences analytiques et critiques indispensables pour comprendre et discuter des enjeux de l'émigration dans un cadre global et nuancé.

Consignes

La question de recherche qui guide cette partie est la suivante : *Pour quelles raisons les autorités marocaines ont-elles autorisé l'envoi de travailleurs marocains en Belgique ?* Dans un premier temps, les élèves doivent lire les documents, établir leur pertinence et leur fiabilité puis ils doivent compléter un encadré qui suit l'analyse de chaque document afin d'écrire ce que chaque élève retiens du document. Ceci permettant, une fois les quatre documents analysés, de pouvoir les relire afin de répondre à la question de recherche. Cependant, avec le recul, il est apparu que cette question de recherche était mal formulée. Elle aurait dû inclure les termes « point de vue », par exemple : *Quels sont les différents points de vue entourant l'envoi de travailleurs marocains en Belgique ?*

Cette phase a été rectifiée lors de la séance suivante après avoir pris connaissance des résultats de la première partie de l'exercice. En effet, les perspectives à explorer par les élèves n'étaient pas suffisamment explicites dans les consignes. Pour remédier à cela, une réorganisation de l'activité a été entreprise. Les élèves sont soumis à un double exercice. Ils doivent analyser quatre documents, chacun présentant une perspective distincte. D'une part, ils doivent réaliser une critique de la pertinence et de la fiabilité de chaque document, et d'autre part, ils sont invités à résumer chaque perspective dans un tableau en décrivant l'intention de l'auteur ainsi que le point de vue exprimé. Cette approche visait à offrir aux élèves une vision plus complète des différents points de vue entourant la question de l'envoi de travailleurs marocains à l'étranger.

Pour chaque document, les élèves doivent d'abord le lire attentivement, puis évaluer sa pertinence en identifiant le thème, le temps et le lieu auxquels il se rapporte. Ils doivent également déterminer sa fiabilité. Cette approche correspond au schéma standard suivi par les enseignants d'histoire. Il est conforme à celui du CESS. C'est une méthode imposée, mais nous avons enrichi les questions concernant la fiabilité en y intégrant d'autres voies d'analyses issues des propositions méthodologiques de Stradling⁵⁹⁸ dans le but d'explorer différentes perspectives ont été proposées aux élèves. Elles ont pris la forme de cinq questions.

Notre approche vise à effectuer une analyse textuelle approfondie qui aide les élèves à comprendre non seulement à qui le document s'adresse et dans quel but, mais aussi à saisir pleinement le sujet traité par le texte. Cette méthode facilite l'analyse en mettant en lumière les liens avec le contexte spécifique du Maroc. En d'autres termes, au lieu de se limiter à l'auteur, notre tableau encourage les élèves à explorer le contenu du document, à en comprendre les objectifs et à établir des connexions avec le contexte

⁵⁹⁸ STRADLING R., La multiperspectivité dans l'enseignement de l'histoire, op. cit., p. 27-28.

historique et culturel pertinent. Cette approche enrichit leur compréhension globale et leur permet de contextualiser et interpréter le texte plus finement.

Question de recherche : **Pour quelles raisons les autorités marocaines ont-t-elles autorisé l'envoi de travailleurs marocains en Belgique**

Consignes :

Nous allons maintenant examiner les raisons qui ont incité les autorités marocaines à conclure un accord bilatéral avec la Belgique pour l'envoi de travailleurs marocains. Pour ce faire, nous allons réaliser un travail de critique historique sur trois documents et une analyse. Pour chaque document, réalise une critique externe et interne en complétant les tableaux qui suivent les documents. Enfin dans l'optique de répondre à la question de recherche, il t'est demandé de compléter le schéma à la page 18.

Document 6 : Plan Quinquennal⁵⁹⁹ 1968-1972

« Des facteurs surtout psychologiques et administratifs ont jusqu'ici entravé l'émigration. Celle-ci sera dirigée à la fois vers les pays d'Europe et vers certains pays méditerranéens. Cette action aura trois effets principaux : elle permettra un accroissement des rentrées de **devises** qui financeront en partie les investissements intérieurs; l'emploi d'une partie de notre population qui ne peut être absorbée à l'intérieur de nos frontières sans augmentation de la main-d'œuvre dans les **secteurs improductifs**; la constitution d'un groupe plus important de nationaux ayant acquis à l'étranger des qualifications professionnelles et des attitudes favorables à l'esprit d'entreprise et au développement économique.

A cet effet, d'une part, le service central de l'émigration sera renforcé et réorganisé, afin de mieux assurer que par le passé, la coordination de l'activité des divers départements ministériels concernés, d'autre part, le réseau des attachés sociaux à l'étranger sera développé. L'objectif à atteindre sera une augmentation des travailleurs à l'étranger à la fin de la période quinquennale. »

Ministère des affaires économiques du plan et de la formation des cadres, Plan Quinquennal 1968-1972, volume I : Division de la Coordination Economique et du Plan, Rabat, 1968, p. 93.

Analyse du document

- Souligne le sujet, la date et le lieu de la problématique
- Détermine la pertinence du document 6

Sujet	Politique d'émigration du Maroc
Date	1968
Lieu	Rabat au Maroc

⁵⁹⁹ Un plan quinquennal est un programme de développement économique, social ou politique établi sur une période de cinq ans. Il sert de feuille de route pour les gouvernements, définissant des objectifs à moyen terme et mettant en œuvre des politiques spécifiques afin de favoriser la croissance et le progrès dans divers secteurs tels que l'économie, l'éducation, la santé et l'infrastructure. Adoptés par de nombreux pays, ces plans visent à stimuler le développement et à assurer une gestion planifiée des ressources nationales.

Pertinence + justification	Ce document est pertinent car il traite de la politique d'émigration mise en place par le gouvernement marocain dans les années 1960.
----------------------------	---

3. Détermine la fiabilité du document 6

Étapes	Doc 6
Carte d'identité de l'auteur Qui est l'auteur ? Est-il un acteur ou un témoin des événements racontés ? Quel est son rôle, ses compétences ? Quel est son influence sur l'époque dans laquelle il prend place ?	L'auteur est le Ministère des Affaires économiques du plan et de la formation des cadres. C'est un ministère qui a été chargé de rédiger un programme de développement économique sur une période de cinq ans.
À qui s'adresse ce document ? Dans quel but a-t-il été rédigé ?	Ce programme s'adresse au gouvernement marocain. Il a été rédigé dans le but de redresser l'économie du Maroc.
Quels sont les principaux thèmes abordés dans ce texte ? Quel est l'essentiel du propos ?	Ce document évoque la politique d'émigration du Maroc. L'essentiel du propos est de pointer les effets positifs de cette politique et de formuler l'objectif à atteindre à la fin du plan.
Le contenu est-il vraisemblable ? Correspond-il à ce que l'on sait déjà sur ce sujet et le contexte de l'époque ?	Par rapport au contexte de l'époque au Maroc, le contenu est vraisemblable dans le sens où les autorités marocaines avaient besoin de redresser l'économie du pays.
Conclusion (raisons de se fier ou de se méfier)	Raison de se fier : C'est un document officiel produit par un des ministères du gouvernement marocain.

Ce que je retiens de ce document :

Ce document produit par le Ministère des Affaires économiques du plan et de la formation des cadres met en avant les effets positifs de la politique d'émigration du Maroc et de la nécessité de l'améliorer.

Nouvelle consigne :

Tu disposes de quatre documents (documents 6, 7, 8 et 9) qui évoquent la politique d'émigration du Maroc. Pour chaque document, réponds aux questions qui le concernent. Ensuite, complète le tableau ci-dessous pour récapituler de manière synthétique les différentes perspectives présentées dans chaque document.

Document 6 Auteur + perspective	Les autorités marocaines percevaient plusieurs effets positifs de l'émigration des travailleurs à l'étranger. L'émigration permettait d'apporter des fonds au Maroc, d'offrir une opportunité d'emploi à une population qui ne trouvait pas de travail au Maroc, et de former une main-d'œuvre acquérant de nouvelles compétences.
Document 7 Auteur + perspective	Dans un journal dirigé par Ali Yata, un homme politique et leader communiste marocain, un article met en avant que l'émigration de travailleurs marocains a été contrainte par la misère au Maroc et encouragée par les autorités marocaines. Ces dernières ont préféré promouvoir l'émigration plutôt que de trouver des solutions pour développer économiquement le Maroc.
Document 8 Auteur + perspective	Abdelkrim Belguendouz, un économiste marocain, critique la politique d'émigration menée par le gouvernement marocain après l'indépendance. Il met en lumière un certain nombre de points négatifs résultant de cette politique.
Document 9 Auteur + perspective	Mimoun Aziza, un historien marocain, met en évidence les tensions qui existaient dans le Rif à la suite de l'indépendance du Maroc, entre les autorités marocaines et la population du Rif. L'auteur du document avance l'hypothèse qu'une des solutions trouvées par les autorités marocaines pour résoudre la situation aurait été de faciliter le départ d'une partie de la population du Rif pour travailler en Europe.

Document 7 :

« Dans son édition du 15 août 1963, le journal marocain "Al Moukafih" dirigé par le regretté Ali Yata, a consacré un article à l'émigration intitulé : "quand la misère contraint à l'exil". L'analyse suivante était faite:

" Ainsi, non seulement on laisse couler l'hémorragie¹ de matières premières, de productions agricoles, [...], mais on renonce même à la force de travail du peuple, qui est pourtant la seule à pouvoir sortir le pays du marais où nous croupissons².

On comprend que les travailleurs soient fatigués de battre le pavé devant les bureaux de placement³ des années durant, on comprend qu'ils soient désespérés de sentir pendre leurs bras inutiles quand leur famille a faim et que leurs enfants meurent faute de soins.

On comprend qu'ils refusent de vendre ignominieusement [honteusement] leur voix électorale pour avoir la faveur d'un emploi aléatoire et éphémère [...]. On comprend donc qu'ils acceptent l'exil pour de longues années afin de jouir de ce droit si rare: nourrir son foyer.

Mais ce que nous ne comprenons pas, c'est que ceux qui se sont hissés au pouvoir et multiplient tant d'artifices pour s'y maintenir, osent présenter avec satisfaction, comme une victoire, cette cruelle extrémité où ils ont réduit le peuple.

Nous ne comprenons pas qu'ils s'obstinent à vouloir diriger un pays dont ils veulent ignorer les besoins fondamentaux d'industrialisation pour se réfugier dans des fausses solutions d'exportation de nos travailleurs.

Nous ne comprenons pas qu'ils parlent de marocanisation alors qu'ils font tout pour rendre permanente l'assistance technique étrangère qui étouffe notre développement. "

1 Pertes importantes, fuite de quelque chose.

2 Être contraint à l'immobilité, à l'inactivité

3 Endroit où on vient chercher du travail.

Notice

Ali Yata est né en 1920 à Tanger et il est décédé en 1997 à Casablanca. C'est un homme politique et leader communiste marocain. Yata a pris part à la fondation du Parti communiste marocain (PCM) en 1943. En 1960, le PCM fut interdit, Yata fonda alors un autre parti, le Parti de la libération et du socialisme, interdit à son tour en 1969. En 1974, Yata fonda le Parti du progrès et du socialisme (PPS). Il devint dès lors plus modéré, et adopta des positions plus conciliantes envers le régime marocain, en abandonnant ses idéaux de base.

Analyse du document

- Souligne le sujet, la date et le lieu de la problématique
- Détermine la pertinence du document 7

Sujet	Politique d'émigration du Maroc
Date	1963
Lieu	Maroc
Pertinence + justification	Ce document est pertinent puisqu'il apporte un point de vue critique sur la politique d'émigration du Maroc.

3. Détermine la fiabilité du document 7

Étapes	Doc 7
Carte d'identité de l'auteur	Tendance du journal : communiste
Quels sont les principaux thèmes abordés dans ce texte ? Quel est l'essentiel du propos ?	Cet article critique l'émigration marocaine encouragée par les autorités marocaines. L'article parle de la misère dans laquelle le peuple marocain se trouve. Ce qui explique pourquoi il est obligé de partir à l'étranger pour trouver du travail et nourrir sa famille.
À qui s'adresse ce document ? Dans quel but a-t-il été rédigé ?	Cet article a été rédigé pour les lecteurs du journal « Al Moukafih ». Le but était d'apporter une analyse de l'émigration marocaine.
Le contenu est-il vraisemblable ? Correspond-il à ce que l'on sait déjà sur ce sujet et le contexte de l'époque ?	Le Maroc souffrait d'une crise politique, sociale et économique après le protectorat. Le contenu est donc vraisemblable puisqu'il dit qu'à cause de la misère une partie des Marocains a été contraint de partir ailleurs pour pouvoir nourrir leur famille.
Conclusion (raisons de se fier ou de se méfier) Quelle est l'intention de ce document ?	L'auteur de ce document est un opposant politique au régime d'Hassan II. Son intention en rédigeant cet article est d'apporter une analyse critique à la politique d'émigration des autorités marocaines. On doit donc se méfier de ce document car il apporte un regard critique. Il faut le comparer à d'autres documents pour pouvoir établir si on peut s'y fier ou non.

Document 8 :

« Sans trop nous attarder là-dessus, il y a lieu ici de discuter brièvement le non fondé¹ de la thèse² colportée [diffusée] durant des décennies, mais qui continue encore à être soutenue [...] consistant à dire que l'émigration servait le développement économique et social des pays d'origine et constitue une aide de facto [par voie de conséquence] aux pays pauvres... [...] l'expérience historique a démontré globalement plutôt l'inverse, à savoir que pour les pays exportateurs de main-d'œuvre [travailleurs], dont le Maroc, l'émigration avait en fait des effets sous-développants³.

[...] on ne peut nier l'impact positif qu'a eu l'émigration sur les revenus des familles migrantes et sur la diffusion d'un pouvoir d'achat⁴ dans de nombreuses régions d'origine, qui seraient autrement restées sans ressources. [...] Tout comme il faut tenir compte des difficultés objectives durant les premières années de l'indépendance, à trouver une solution adéquate et rapide à la question de l'emploi, étant donné le legs [héritage] de la politique coloniale. [...]

L'émigration marocaine a représenté en premier lieu la perte d'une force de travail qualifiée⁵, dans la mesure où un pourcentage souvent élevé des émigrés avait une qualification dans le pays de départ, ce qui constitue un écrémage [tri] de potentialités aux dépens du développement local. »

1 Qui n'est pas justifié en droit ou qui n'est pas prouvé en fait.

2 Proposition théorique, opinion, position sur quelque chose dont on s'attache à démontrer la vérité.

3 Conséquences négatives qui maintiennent ou aggravent le sous-développement d'une région, d'un pays ou d'une communauté.

4 Quantité de biens et de services qu'une personne peut se permettre d'acheter avec son argent.

5 Individus qui possèdent des compétences spécifiques, des connaissances techniques ou une formation professionnelle dans un domaine particulier.

BELGUENDOUCZ Abdelkrim, Les Marocains à l'étranger, citoyens et partenaires, Kenitra, Maroc, 1999, p. 35-36.

Notice

Abdelkrim Belguendouz chercheur et professeur de sciences économiques à la Faculté de Droit de Rabat-Agdal, chercheur spécialisé dans les questions concernant la communauté marocaine résidant à l'étranger.

Analyse du document

- Souligne le sujet, la date et le lieu de la problématique
- Détermine la pertinence du document 7

Sujet	Politique d'émigration du Maroc
Date	/
Lieu	Maroc
Pertinence + justification	Ce document est pertinent puisqu'il apporte un point de vue critique sur la politique d'émigration du Maroc.

3. Détermine la fiabilité du document 7

Étapes	Doc 7
Carte d'identité de l'auteur Qui est l'auteur ? Est-il un acteur ou un témoin des événements racontés ? Quel est son rôle, ses compétences ? Quel est son influence sur l'époque dans laquelle il prend place ?	L'auteur est Abdelkrim Belguendouz qui est chercheur et professeur de sciences économiques à la Faculté de Droit de Rabat-Agdal. Il n'est pas témoin ou acteur. Son rôle est de mener des recherches.
À qui s'adresse ce document ? Dans quel but a-t-il été rédigé ?	Ce document s'adresse à la communauté scientifique et à toute personne qui s'intéresse à la politique d'émigration au Maroc. Le but de ce document est de faire avancer la recherche.
Quels sont les principaux thèmes abordés dans ce texte ? Quel est l'essentiel du propos ?	Ce document évoque la politique d'émigration du Maroc. L'essentiel du propos est d'apporter une critique à la politique d'émigration du Maroc.
Le contenu est-il vraisemblable ? Correspond-il à ce que l'on sait déjà sur ce sujet et le contexte de l'époque ?	Le contenu est vraisemblable et correspond à ce que l'on sait sur le sujet et le contexte de l'époque. Après l'indépendance, les autorités marocaines ont dû trouver rapidement une solution à la crise économique et sociale.
Conclusion (raisons de se fier ou de se méfier)	Raison de se fier : C'est un chercheur en sciences économiques qui est spécialisé sur les questions concernant la communauté marocaine résidant à l'étranger. On peut donc supposer qu'il a une bonne connaissance de l'histoire économique du Maroc. Raison de se méfier : C'est un document dont l'intention est de critiquer la politique d'émigration marocaine.

Document 9 :

« De leur côté, les autorités marocaines ont privilégié l'obtention des contrats de travail en Europe dans cette région [le Rif]. Le pouvoir central voulait atténuer les tensions sociales et l'agitation politique que connaissait la région suite aux événements de 1958-1959. Ces derniers événements étaient en quelque sorte une réponse et une réaction directe des Rifains à la marginalisation [exclusion] et l'abandon dans lequel ils ont été laissés. C'est dans ce contexte que le phénomène migratoire a débuté et s'est amplifié. »

1 Une crise économique très grave régna dans le Rif après le départ des Espagnols en 1956. Aucune mesure n'a été prise par le nouveau gouvernement marocain afin de remédier à cette situation. En novembre 1958 un mouvement de soulèvement et de contestation envahit tout le Rif Central. Le but visé par les leaders de ce mouvement était de manifester leur mécontentement vis-à-vis de la politique de marginalisation pratiquée par les autorités marocaines. La révolte a été sauvagement réprimée par les Forces Armées Royales, l'opération a été menée par le Général Oufkir et le prince Moulay Hassan en personne.

AZIZA Mimoun, « Le Rif: terre d'émigration », in ouali Nouria (éd.), *Trajectoires et dynamiques migratoires de l'immigration marocaine de Belgique*, Louvain-la-Neuve, Academia Bruylant, 2004, p. 84.

Notice

Mimoun Aziza est professeur d'Histoire Contemporaine à la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de Meknès (Université Moulay Ismail- Meknès). Il est spécialiste des relations hispano-marocaines à l'époque contemporaine. Ses travaux de recherche portent essentiellement sur la présence espagnole dans le Rif. Auteur d'un ouvrage portant sur la société rifaine face au protectorat espagnol au Maroc (1912-1956). Il a également publié une vingtaine d'articles traitant différents aspects de l'histoire du Rif à l'époque coloniale.

1) Quelles raisons peuvent expliquer le retrait du gouvernement marocain de cette région?

- Pendant la période du protectorat espagnol et français, le Rif a été le théâtre de la guerre du Rif (1920-1927), un conflit entre les forces rifaines dirigées par Abdelkrim El Khattabi et les forces coloniales espagnoles. Après l'indépendance, la région aurait pu être négligée en raison de l'héritage de cette période tumultueuse et des préoccupations prioritaires du nouveau gouvernement marocain
-
- Le Rif a longtemps été l'une des régions les moins développées du Maroc, avec des taux de chômage élevés et des conditions économiques difficiles. De plus, la population du Rif avait l'habitude de migrer de façon saisonnière en Algérie pour y trouver du travail. Mais avec la guerre d'Algérie, les Rifains ne pouvaient plus d'y rendre.

Consigne :

Il existe peu de travaux écrits par des historiens marocains sur l'histoire de l'émigration marocaine. Le document suivant donne des éléments d'explication. Souligne-les.

Document 10 :

Si en Belgique on réclame toujours une place de l'immigration dans l'histoire nationale, l'histoire de l'émigration n'est pas davantage reconnue et valorisée dans l'histoire nationale du Maroc. Sans doute est-il pénible de revenir sur les conditions qui ont causé les départs massifs d'un peuple poussé par la misère économique, les difficultés sociales et les persécutions politiques. Sans doute aussi est-il difficile de convenir que la migration massive a été un précieux instrument de gestion du chômage structurel et des crises sociales récurrentes auxquels l'État marocain et la monarchie ne pouvaient faire face. [...]

L'absence d'histoire de l'émigration marocaine révèle la difficulté plus générale du Maroc à produire une histoire objective depuis le début des années 1960. [...] »

OUALI Nouria, « Quarante ans de présence marocaine en Belgique », in ouali Nouria (éd.), *Trajectoires et dynamiques migratoires de l'immigration marocaine de Belgique*, Louvain-la-Neuve, Academia Bruylant, 2004, p. 48-49.

Notice

Nouria Ouali est docteure en sociologie, chargée de cours (professeure associée) à la Faculté de Philosophie et Sciences Sociales de l'Université libre de Bruxelles au département des sciences sociales et sciences du travail. Elle enseigne également à l'Institut d'Études du Travail de l'Université Lumière Lyon 2 dans le cadre du « Master Égalité, Inégalités, discriminations » et à l'Université Ca'Foscari de Venise dans le cadre du « Master sur l'immigration ». Elle a publié ses travaux dans de nombreux ouvrages et revues nationales et internationales.

V. L'échange de main-d'œuvre entre la Belgique et le Maroc

Objectifs :

- Décentrer le regard des élèves sur l'immigration marocaine en Belgique en les immergeant dans différentes perspectives historiques. Les élèves doivent se mettre à la place des Marocains recevant une brochure les incitant à venir travailler en Belgique et, simultanément, se placer du point de vue des Belges s'informant sur l'actualité de l'époque.
- Offrir aux élèves un aperçu du travail de l'historien en analysant des sources telles qu'un article de journal.
- Explorer la temporalité du présent dans le modèle de la multiperspectivité. En mettant les élèves à la place d'un historien qui étudie une source du passé, le but était de donner un aperçu de comment par notre position dans le présent nous tentons de comprendre un objet du passé. Ainsi, les élèves sont encouragés à comprendre la temporalité historique du milieu des années 1960, période durant laquelle l'accord bilatéral de 1964 entre la Belgique et le Maroc a été signé, et de comprendre les dynamiques migratoires de cette époque.

Consignes

Pour introduire cette partie, un court texte de mise en situation est présenté aux élèves. Ce texte explique qu'un accord a été signé entre les gouvernements marocain et belge pour organiser le recrutement de main-d'œuvre marocaine destinée à travailler en Belgique. Le texte se termine par deux questions incitant les élèves à réfléchir sur la communication des gouvernements concernant cet accord : Comment cet envoi de main-d'œuvre a-t-il été organisé par les deux gouvernements ? Les Belges ont-ils été informés de l'arrivée de travailleurs marocains en Belgique ?

Les élèves lisent le document 11 et complètent un tableau à deux colonnes. Dans la première colonne, ils doivent identifier les qualités des travailleurs marocains mentionnées dans le texte. Dans la seconde colonne, ils doivent mettre en avant les avantages promis aux travailleurs marocains désireux de venir travailler en Belgique. Cet exercice vise à placer les élèves dans la peau d'un travailleur marocain, les incitant à utiliser l'empathie historique pour déterminer, compte tenu du contexte étudié précédemment, s'ils auraient eux-mêmes accepté de partir travailler en Belgique.

Pour le document 12, les élèves reçoivent une page de journal imprimée en taille réelle. Par groupes de deux à quatre, ils devaient localiser l'article pertinent sur la page et répondre à trois questions, qui visent à approfondir leur compréhension de l'article et de son contexte historique :

- **Identification du journal** : Les élèves notent le nom du journal et déterminent son orientation politique. Cet exercice a pour but de sensibiliser les élèves au fait que les journaux ne sont pas toujours neutres et que la ligne éditoriale peut influencer le contenu.
- **Description de l'article** : Ensuite, ils devaient observer et décrire l'article. Cet exercice les aide à comprendre que les moyens d'information de l'époque étaient plus limités qu'aujourd'hui et que la mise en page d'un article pouvait fortement influencer la perception du lecteur.
- **Impact de l'article** : Enfin, les élèves devaient estimer l'effet que cet article pouvait avoir eu sur les lecteurs de l'époque, compte tenu des informations précédentes et du fait qu'il s'agissait du seul article publié sur le sujet à l'époque. Cela les préparait à un exercice ultérieur sur l'intégration des Marocains en Belgique, en montrant que l'information sur l'accord belgo-marocain du 17 février 1964 n'était pas largement diffusée parmi la population belge.

Ces activités pédagogiques visaient à enrichir la compréhension des élèves sur la migration marocaine en Belgique, en leur permettant de se mettre à la place des acteurs historiques de l'époque, tout en développant leur capacité à analyser des sources historiques et à comprendre le contexte médiatique et social dans lequel ces événements se sont déroulés.

Le 17 février 1964, le ministre belge de l'emploi, Léon Servais, et le ministre marocain des Affaires sociales, Thami Ouezzani, se réunissent à Bruxelles afin de signer un accord pour l'emploi de travailleurs marocains en Belgique. Cet accord résulte de plusieurs années de négociations. En effet, en 1957 les autorités marocaines prennent contact directement avec le gouvernement belge en vue du recrutement de Marocains pour les mines belges. Il faudra attendre 1964, pour que de réelles négociations s'enclenchent entre les deux gouvernements et qu'une convention soit établie. Mais qu'en est-il de la communication des deux gouvernements sur cet échange auprès de la population concernée ? Les Belges ont-ils été informés de la venue de travailleurs marocains en Belgique ?

Consigne :

Tu disposes de deux documents. Le document 11 est une brochure qui a notamment été distribuée au Maroc afin de recruter des travailleurs marocains. Lis la brochure et réponds aux questions qui lui sont associées. Le document 12 est un article du journal *Le Soir*. Celui-ci évoque l'accord qui a été signé entre le Maroc et la Belgique pour l'envoi de travailleurs marocains. Lis cet article et réponds aux questions qui lui sont associées.

Document 11 :

« Vous songez à venir travailler en Belgique ? Vous avez peut-être déjà pris « la grande décision » ? Nous, Belges, sommes heureux que vous veniez apporter à notre pays le concours de vos **forces** et de votre **intelligence**. Pour y parvenir, voici ce que nous vous proposons : nous essayerons dans cette petite brochure de vous informer des conditions de vie et de travail qui vous attendent en Belgique.

Emigrer dans un pays qui nécessairement est différent du vôtre, pose quelques problèmes d'adaptation. Ces difficultés initiales seront beaucoup plus facilement surmontées si vous menez **une vie normale ; c'est-à-dire une vie familiale**.

La Belgique est un pays où le **travail est bien rémunéré, où le confort est élevé, surtout pour ceux qui vivent en famille**. Vous trouverez dans notre pays un **esprit international**. Du reste 258 organisations ont leur siège principal en Belgique et beaucoup d'hommes politiques, de techniciens, d'hommes d'affaires et d'étudiants d'autres pays vivent sur notre sol. Il y a déjà **des travailleurs de votre pays chez nous**. Venez les rejoindre, si vous croyez que votre situation peut s'y améliorer. Mais pour le savoir, lisez attentivement les pages qui suivent. De toute façon, nous vous le répétons : les travailleurs (...) sont les bienvenus parmi nous, en Belgique. Aux Belges, l'on reconnaît comme qualités, **le bon sens, le courage, l'acharnement au travail, l'esprit de famille, le souci de l'indépendance**. Ils sont hospitaliers, en vertu de leur besoin inné de rendre service, et accueillante pour les étrangers. **Le goût du confort, dû à un niveau de vie relativement élevé**, se manifeste dans les maisons. L'intérieur, d'une propreté proverbiale [un modèle de propreté], est très souvent doté de ce qui peut rendre votre vie plus agréable (...) et plus commode [pratique] (...). Si vous avez des enfants, vous devez savoir que des consultations pour nourrissons et enfants en bas âge sont organisées dans chaque commune importante (...).

Cependant, dès que la chose est possible et quand il s'est trouvé un logement décent, le travailleur marié fait venir sa famille en Belgique : séparé trop longtemps des vôtres, vous connaîtrez les effets néfastes de l'ennui et de la solitude. Vous êtes autorité à vous faire **rejoindre par votre famille après un mois**. Nous vous conseillons d'emporter en Belgique tout ce que vous avez comme vêtements et particulièrement les sous-vêtements, les vêtements chauds (chandails, manteaux) et les imperméables. Pour les enfants, emmenez leurs trousseaux, layettes et même les vêtements devenus trop petits. **Vous vous en félicitez s'il y a une nouvelle naissance dans votre foyer**. N'oubliez pas d'emmener également la literie (draps et couvertures).

Travailleurs, soyez les bienvenus en Belgique ! Brochure réalisée pour le Ministère de l'Emploi et du Travail, par l'Institut belge de l'Information et de la Documentation, 1963. Elle a été distribuée au Maroc, en Tunisie et en Algérie.

1) Tu es un travailleur marocain à la recherche d'un emploi. On te remet cette brochure de recrutement en provenance de Belgique. Après l'avoir examinée, tu conçois un tableau pour évaluer si cette offre t'intéresse.

Qualité(s) du travailleur	Avantage(s) à travailler en Belgique
<ul style="list-style-type: none"> - Fort et intelligent - L'esprit de famille - Le bon sens, - Le courage, 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Travail bien rémunéré ◦ Niveau de vie élevé ◦ Esprit international

<ul style="list-style-type: none"> - L'acharnement au travail, - Le souci de l'indépendance. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Il y a déjà des travailleurs marocains en Belgique ◦ La famille du travailleur est autorisée à le rejoindre après un mois de travail
--	---

Document 11 :



- Quel est le nom de ce journal ? De quelle tendance est-il ?

Il s'agit du journal « Le Soir » qui est de tendance neutre avec une préférence pour les partis modérés.

◦ Observe cet article. À quelle page du journal se situe-t-il ? Comment peux-tu décrire la place que cet article occupe sur la page ?

Il se situe à la page 4 du journal. Il n'occupe pas une grande place sur la page ce qui ne le rend pas visible.

- À ton avis, quel effet cet article a eu sur les lecteurs de l'époque ?

Il est difficile d'estimer l'effet produit par cet article mais nous pouvons émettre l'hypothèse que cet article n'a pas été vu par un nombre important de Belges à cause de sa position dans le journal et de ses lecteurs.

Notice

Le Soir a été fondé en 1887, par, entre autres, Emile Rossel. Ce journal est généralement considéré comme étant de tendance neutre, mais avec une préférence pour les partis

modérés. Il est considéré que la majeure partie de ses lecteurs sont issus de la classe moyenne, ou des employés.

VI. L'intégration des Marocains en Belgique

Objectifs :

- Fournir aux élèves un aperçu de l'intégration des Marocains en Belgique, à travers l'analyse de sources historiques et de travaux postérieurs. En proposant une diversité de points de vue, provenant de Marocains ayant migré en Belgique, que ce soit à l'époque des faits ou dans des témoignages actuels, l'objectif est de démontrer que chaque personne a une expérience unique de la situation. Cela souligne l'importance de la multiperspectivité en histoire, montrant que les expériences et perceptions varient d'une personne à l'autre.
- En plus de montrer une diversité de points de vue, cette phase vise également à illustrer comment les Marocains ont vécu leur intégration en Belgique. Les témoignages, qu'ils soient contemporains ou historiques, permettent de voir les défis, les réussites, et les différentes expériences des migrants marocains. Cela aide les élèves à comprendre les complexités de l'intégration et les divers facteurs qui peuvent influencer cette expérience.
- Les témoignages jouent un rôle important dans cette phase car ils offrent des récits personnels et authentiques, enrichissant ainsi la compréhension des élèves. En lisant et en analysant ces témoignages, les élèves peuvent se mettre à la place des personnes ayant vécu ces événements. L'objectif est de bien montrer la différence entre le contexte de l'immigration marocaine en Belgique à l'époque et la situation actuelle. Cela est essentiel pour leur fournir les clés nécessaires à la compréhension de l'empathie historique.

En conclusion, cette phase de l'enseignement vise à illustrer la diversité des expériences des Marocains en Belgique, montrant que chaque personne a une perspective unique. Elle vise aussi à développer la compréhension des élèves sur les défis et réussites de l'intégration, en utilisant des témoignages contemporains. De plus, elle encourage une réflexion critique sur la multiperspectivité, en démontrant que différentes perspectives peuvent coexister et enrichir la compréhension de l'histoire. Enfin, elle favorise l'empathie historique en mettant les élèves en contact avec des récits personnels et authentiques, leur permettant de mieux comprendre les réalités vécues par les migrants. Cette approche non seulement enrichit la compréhension des élèves de l'histoire de l'immigration marocaine en Belgique, mais les prépare également à analyser les sources historiques avec une perspective plus nuancée et critique.

Consignes :

Pour cette partie, les élèves comparent les deux documents afin de développer leur capacité d'analyse critique et de synthèse.

Pour le document 13, les élèves réalisent d'abord une critique du document. Cette étape avait plusieurs objectifs :

- Situer le document dans son contexte historique et évaluer sa fiabilité.
- Vérifier si les élèves étaient capables de mener une analyse critique d'un document.

- Faciliter l'analyse des différents points de vue présents dans le reportage.

Les élèves commencent par établir la pertinence du document. Toutes les données recueillies sont inscrites dans un tableau, et la carte d'identité de l'auteur du reportage est établie. Ensuite, les élèves ont visionné le reportage une première fois, en portant une attention particulière aux questions posées aux personnes interviewées ainsi qu'à leurs réponses. Ils devaient noter les points principaux évoqués par les interviewés.

Sur la base de cette analyse critique, les élèves déterminent la fiabilité du reportage. Enfin, ils devaient compléter un tableau comparatif en synthétisant les points relevés par les interviewés sur leurs conditions de vie en Belgique.

Pour le document 14, les élèves lisent et relèvent les points de similitude et d'opposition avec les témoignages du reportage du document 13. Cet exercice vise à renforcer leur capacité à comparer différentes sources et à identifier les convergences et divergences dans les récits historiques.

Pour offrir une synthèse de l'exercice, les élèves sont invités à formuler une courte réponse à la question suivante : « **Comment peut-on qualifier l'intégration des Marocains dans la société belge ?** » Cet exercice a pour but de montrer qu'il existe une multitude de réponses, car l'intégration a été vécue très différemment par les Marocains.

Ces exercices visent à enrichir la compréhension des élèves sur les dynamiques migratoires et l'intégration des Marocains en Belgique. Ils permettent de développer des compétences analytiques, critiques et synthétiques, tout en encourageant une réflexion empathique et informée sur les expériences des migrants.

Consignes :

Nous allons maintenant nous intéresser à l'intégration des Marocains en Belgique. Pour ce faire, compare le document 13 avec le document 14, en mettant en évidence les divergences et les similitudes dans la manière dont les Marocains décrivent leur intégration dans la société belge.

Document 13	Document 14
<ul style="list-style-type: none"> ◦ Les Marocains parlent du racisme de la part des Belges. ◦ Le point de vue des femmes marocaines n'est pas représenté. ◦ Dans le reportage, on évoque que les métiers qu'on leur enseigne ne leur seront pas utiles au Maroc. Dans le reportage, la volonté de retourner au pays était présente. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Les Marocains présentent les Belges comme des amis et qu'ils avaient de bonnes relations. ◦ Les femmes marocaines n'étaient pas intégrées dans la société belge, elles étaient plutôt isolées. ◦ Ce document évoque les opportunités et la possibilité de monter l'échelle sociale pour les Marocains dans la société belge.

Comment peut-on qualifier l'intégration des Marocains dans la société belge ?

- L'intégration n'a pas été homogène pour tous les membres de la famille : les hommes ont trouvé des emplois, tandis que les femmes, initialement confinées à la maison, étaient isolées ; plus tard, elles ont eu accès au marché du travail. Les enfants, de leur côté, ont parfois fait face au racisme à l'école et ont également dû contribuer au ménage en allant travailler après les cours pour aider leurs parents.

Document 13 :

DE SELYS Gérard, « Les Marocains à Bruxelles », in *sonuma*, reportage pour Antenne Soir, 04/05/1977, 13 min. 17, consultée en ligne sur le site de la sonuma, <https://www.sonuma.be/archive/antenne-soir-du-04051977>.

Notices :

Gérard de Selys est né le 29 mars 1944 à Ixelles (Bruxelles) et mort le 3 janvier 2020 à Jambes (Namur). C'est un journaliste, militant de gauche et écrivain belge. Il commence sa carrière de journaliste et photographe de presse indépendant en Belgique en 1970 et s'intéresse aux questions sociales. Il rejoindra la RTBF en 1973 où il travaillera jusqu'en 2004 comme journaliste, homme de radio et pionnier du web.

Antenne Soir est émission de la RTBF (Radio-télévision belge de la Communauté française) qui est une chaîne de la télévision belge.

Le Regroupement Démocratique Marocain (RDM), association informelle fondée en 1974 et dissoute dans les années 90, se revendiquait comme étant progressiste voire marxiste, avec une orientation marquée à l'extrême-gauche pour son noyau. Pionnier en son genre, le RDM fut la première association marocaine à caractère politique, social et culturel établie en Belgique. Son émergence coïncide avec l'essor de l'immigration marocaine en Belgique. Le RDM prônait la démocratie directe et favorisait le développement culturel des Marocains en Belgique à travers des initiatives telles que l'alphabétisation et le théâtre. Certaines personnes le considéraient comme une sorte de gouvernement en exil, envisageant le retour des Marocains exilés dans un Maroc authentiquement démocratique, rejetant fermement l'état dictatorial de Hassan II.

Analyse du document

- Souligne le sujet, la date et le lieu de la problématique
- Détermine la pertinence du document 13

Sujet	◦ La vie des Marocains à Bruxelles
Date	◦ Le 4 mai 1977
Lieu	◦ Bruxelles

Pertinence + justification	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Oui ce document est pertinent car il traite de la question des migrants marocains en Belgique dans les années 1970.
----------------------------	---

3. Détermine la fiabilité du document 13

Étapes	Doc 13
Carte d'identité de l'auteur Qui est l'auteur ? Est-il un acteur ou un témoin des événements racontés ? Quel est son rôle, ses compétences ? Quel est son influence sur l'époque dans laquelle il prend place ?	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Il s'agit de Gérard de Sélys, un journaliste, militant de gauche et écrivain belge. C'est un témoin des événements car il va interroger des Marocains à Bruxelles. Comme c'est un journaliste, son rôle est d'aller poser des questions et réaliser un reportage sur un sujet précis. Il a de l'influence car c'est un reportage qui a été diffusé à la télévision belge. ◦
À qui s'adresse ce document ? Dans quel but a-t-il été réalisé ?	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Ce reportage s'adresse au Belge lambda. Il a été réalisé dans le but de montrer comment vivent les Marocains à Bruxelles. ◦ ◦
Quels sont les principaux thèmes abordés dans ce reportage ? Quel est l'essentiel du propos ?	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Il demande quand les Marocains sont arrivés en Belgique et pourquoi. Il s'intéresse au recrutement de la Belgique au Maroc. Le journaliste demande si on leur reproche de venir prendre le travail des Belges. Il interroge aussi des élèves. Il s'intéresse aussi au rôle du Rassemblement démocratique marocain auprès des élèves.
Conclusion (raisons de se fier ou de se méfier)	Raisons de se méfier : <ul style="list-style-type: none"> ◦ Le RDM est une association informelle politisée. ◦ On n'a pas le témoignage de travailleurs marocains qui ne font pas partie du RDM (qu'un point de vue). ◦ Les questions du journaliste ne sont pas objectifs ce qui orientent les réponses. Raisons de se fier : <ul style="list-style-type: none"> ◦ Ce sont des acteurs de l'immigration marocaine.

Document 14 :

La génération des pionniers venus du Maroc et de Turquie qui arriva à Bruxelles dans les golden sixties découvrit une autre ville que celle que nous connaissons aujourd'hui: une ville très majoritairement 'blanche. Les migrants qui y vivaient déjà provenaient de pays voisins ou du sud de l'Europe. Il n'y avait pas de bureau d'accueil, pas de cours ou de service d'intégration. Mais il y avait du travail: partout, toujours et en abondance. C'était un travail souvent dur, sale et éreintant, mais en ouvrant les yeux, on pouvait trouver après un certain temps un meilleur boulot. [...] beaucoup de Marocains et de Turcs de la première génération avaient à cette époque l'impression d'une ville accueillante à leur égard. Une ville qui leur permettrait de monter sur l'échelle sociale. Bruxelles leur a donné des opportunités, [...] Ce sentiment prédomine toujours chez un grand nombre d'hommes de la première génération.

[...]

Aissa¹ est catégorique: « La vie était agréable ici plus calme qu'aujourd'hui. Ce n'était pas comme maintenant, c'était mieux. Les relations avec les voisins étaient formidables. Et c'était aussi plus propre. » Il est loin d'être le seul, parmi l'ancienne génération, à penser que c'était mieux avant: « Nous avons

beaucoup d'amis belges. Les voisins étaient très aimables. Je me rappelle que, quand nous partions en vacances au Maroc, ils venaient nous apporter des tas de choses: des caramels et des bonbons pour les enfants. Ce n'était pas comme maintenant, les gens étaient différents » (interview de Mohamed²) .

[...]

Pour ceux qui n'ont pas pu avoir de contacts sociaux, la vie à Bruxelles a été très pénible. On songe en particulier aux témoignages des femmes qui ne sont pas allées travailler à l'extérieur et qui ne parlaient que la langue de leur région natale: elles se sentaient souvent très isolées. De manière générale, les femmes jettent d'ailleurs un regard plus critique que leurs maris sur les premières années à Bruxelles. Elles reconnaissent certes le progrès matériel dont elles ont bénéficié en Belgique, mais elles soulignent aussi les moments de solitude [...]

¹ Aissa est né en 1950 au Maroc et il est arrivé en Belgique en 1971.

² Mohamed est né en 1949 au Maroc et il est arrivé en Belgique en 1974.

RAATS J., Leonard I. et Vandebroek H., *On est là ? La première génération de migrants marocains et turcs à Bruxelles (1964-1974)*, Anvers, Garant, 2014, p. 131-133.

VII. Structuration et réponse à la problématique

Objectifs : L'objectif principal de cette phase était double : évaluer ce que les élèves ont retenu de la séquence de cours et observer les éléments qu'ils mobilisent pour répondre à la question de recherche. Cette étape permettait de vérifier si les élèves prenaient en compte la diversité des points de vue ou, du moins, reconnaissaient l'existence de multiples perspectives sur un même objet historique.

Consignes :

La consigne demandait aux élèves de rédiger une courte synthèse pour répondre à la problématique posée. Cette synthèse devait intégrer les différents moments-clés abordés tout au long du cours. Les élèves pouvaient s'appuyer sur leurs notes prises durant les cours pour élaborer leur synthèse.

Les élèves devaient identifier et intégrer les moments-clés de l'histoire de l'immigration marocaine vus en cours. Cela comprenait :

- Les raisons socio-économiques de l'immigration marocaine.
- Les accords bilatéraux entre le Maroc et la Belgique.
- Les expériences des travailleurs marocains en Belgique.
- Les impacts à long terme de cette immigration sur les sociétés marocaines et belges.

Une fois les synthèses rédigées, quelques élèves étaient invités à présenter les points principaux de leur travail. Ils devaient expliquer comment ces points répondaient à la problématique posée. Cette étape avait plusieurs objectifs :

- Permettre une vérification croisée des connaissances acquises.
- Faciliter la discussion sur la pertinence et la complétude des synthèses présentées.

Après les présentations, une discussion s'ouvrait entre les élèves. Ils étaient invités à échanger et à débattre sur les différents points de vue analysés pendant la séquence de cours. Ce débat avait pour but de :

- Encourager une réflexion critique et collaborative.
- Permettre aux élèves de confronter leurs interprétations et de nuancer leurs positions.
- Renforcer leur compréhension des multiples perspectives sur la politique d'émigration du Maroc.

Cet exercice de synthèse et de débat permet non seulement d'évaluer les connaissances des élèves mais également de renforcer leurs compétences analytiques et communicatives. En prenant en compte les différents moments-clés et en échangeant sur les diverses perspectives, les élèves peuvent développer une compréhension plus riche et nuancée de la politique d'émigration du Maroc et des dynamiques historiques qui l'entourent. Cette méthode pédagogique tente de favoriser un apprentissage actif et réflexif, essentiel pour une véritable maîtrise des sujets étudiés.

Problématique : Quelles sont les raisons qui expliquent la forte présence de la communauté marocaine en Belgique depuis les années 1960 ?

Consignes :

Il te faut maintenant répondre à la problématique en réalisant une synthèse. Utilise le cours pour t'aider dans cette démarche.

Ta synthèse comprendra :

- Le contexte du Maroc et de la Belgique dans les années 1950 à 1960;
- Les raisons qui ont poussé la Belgique à signer l'accord bilatéral de 1964;
- Les raisons qui ont poussé le Maroc à signer l'accord bilatéral de 1964;
- Décrire en quelques phrases ce qui a été conclu dans l'accord bilatéral de 1964;
- Enfin, décris l'installation et l'intégration des travailleurs marocains en Belgique.

Ce qui doit figurer dans la synthèse :

Les raisons qui ont poussé la Belgique à signer l'accord bilatéral de 1964 :

- Les autorités belges vont faciliter la venue de main-d'œuvre étrangère en Belgique.
- Les Belges ne veulent pas travailler dans certains secteurs (ex : trams, mines, etc).
- Le Patronat charbonnier demande plus de main-d'œuvre. Pénurie de mains-d'œuvre, surtout dans les mines, les carrières, la construction et les travaux publics, l'industrie métallurgique et sidérurgique.
- Résoudre le problème des mauvaises perspectives démographiques de la Wallonie.

Les raisons qui ont poussé le Maroc à signer l'accord bilatéral de 1964 :

- Les autorités marocaines vont voir dans l'émigration d'une partie de sa population vers l'étranger une solution à la crise économique, sociale et politique ainsi que plusieurs avantages.

Décrire en quelques phrases ce qui a été conclu dans l'accord bilatéral de 1964 :

- Cet accord a établi un cadre pour la migration de travailleurs marocains en Belgique. Il a facilité le recrutement de main-d'œuvre marocaine pour répondre aux besoins de l'économie belge, tout en définissant des conditions spécifiques telles que le logement, le regroupement familial ou le recrutement.

L'intégration des travailleurs marocains et de leur famille en Belgique :

- L'intégration à long terme des Marocains a été pensée tardivement dans la législation belge. Tout comme les autorités marocaines ont envisagé cette immigration de façon provisoire.
- L'intégration dans la société belge n'a pas été vécu de la même façon par un homme marocain qui avait un travail ou sa femme qui restait à la maison ou les enfants. Tout comme le racisme n'a pas été ressenti de la même manière par tous.
- Le regroupement familial a permis d'ancrer les Marocains dans la société belge : les enfants ont construit leur vie en Belgique, ce qui rendait le retour au pays difficile.
- Le RDM était une association informelle qui a organisé l'intégration des travailleurs marocains dans la société belge.
- Les autorités marocaines essayaient de garder la mainmise sur ses ressortissants notamment via les Amicales.

Nom : Prénom : Date :

L'immigration marocaine en Belgique des années 1960 à 1970

I. Introduction

Dans le cadre d'une recherche portant sur l'immigration marocaine en Belgique, tu découvres plusieurs témoignages de personnes originaires du Maroc qui ont immigré dans ce pays dans les années 1960. Ces entretiens, réalisés en 2013 et 2014, explorent le parcours de chaque individu depuis le Maroc jusqu'à son établissement en Belgique. Parmi tous ces témoignages, quatre d'entre eux ont suscité particulièrement ton intérêt.

A. Par groupe de quatre, lisez le témoignage qui vous a été attribué et répondez aux questions ci-dessous.

Prénom de la personne attribuée :

1) Quelle est l'information du témoignage qui vous a le plus surpris ?

.....
.....
.....

2) Qu'est-ce que vous auriez envie de dire aux autres élèves sur cette personne ?

.....
.....
.....

3) Notez deux questions que suscite ce témoignage chez vous ?

.....
.....
.....

Document 1 :

Évolution du chiffre de la population marocaine en Belgique	
Années	Nombre
1961	461
1970	39 294
2000	121 984

FRENNET-DE KEYSER A., « L'immigration marocaine en Belgique », in MORELLI Anne (éd.), *Histoire des étrangers et de l'immigration en Belgique : de la Préhistoire à nos jours*, 2e éd., Bruxelles, Éditions Couleur livres, 2004, p. 342.

Document 2 :



BERNARD Thomas, « Quelles sont les nationalités les plus présentes en Belgique ? », in *l'avenir*, [en ligne], <https://www.lavenir.net/actu/belgique/>. (Consulté le 3 janvier 2024, dernière mise à jour le 16 septembre 2015).

1) Sur base des documents 1 et 2, formule deux constatations.

.....

.....

.....

.....

B. Elaboration de la problématique

Sur base des témoignages et des deux documents précédents, formule une problématique. Cette dernière guidera toute notre enquête sur l'immigration marocaine en Belgique.

II. Le besoin de main-d'œuvre étrangère de la Belgique des années 1950 à 1960

Question de recherche : Pourquoi la Belgique avait-elle besoin de main-d'œuvre étrangère dans les années 1950 et 1960 ?

Consignes :

Afin de répondre à cette question de recherche, il t'est d'abord demandé de lire les **documents 3 à 5**. Dans ces derniers, il te faut trouver **les différents facteurs** qui expliquent que la Belgique a besoin de main-d'œuvre étrangère dans les années 1950 et 1960. **Souligne** dans chaque texte les facteurs mis en avant. En vue de communiquer ta réponse, complète le schéma à la **page 4**.

Document 3 :

La haute conjoncture économique et la forte demande de main-d'œuvre non qualifiée sur le marché du travail entre 1961 et 1966 pousse le gouvernement belge à élargir son espace géographique de recrutement. Ceci est d'autant plus indispensable qu'un pays comme l'Italie s'industrialise rapidement et tarit ainsi la réserve potentielle de travailleurs en provenance des pays «fournisseurs traditionnels».

De 1961 à 1966, 2.000 Marocains essentiellement de sexe masculin sur près de 41.000 travailleurs sont recrutés dans le secteur des mines. Depuis 1946 déjà, les caractéristiques des emplois offerts par les entreprises des secteurs comme les mines, les carrières, la construction et les travaux publics, l'industrie métallurgique et sidérurgique exigeaient un personnel masculin, jeune et en bonne santé. [...].

Parallèlement à la crise de la mine, le bâtiment et la sidérurgie sont en pleine expansion et créent un appel de main d'œuvre important. [...]

Les mauvaises perspectives démographiques de la Wallonie révélées, en 1962, par le rapport Sauvy (1962) et le rapport Delpérée (1962), lancent la Belgique dans une politique active de regroupement familial qui, avec le concours des employeurs, s'engage à faciliter le déplacement, l'accueil et l'installation des familles des travailleurs immigrés. Dans ce cadre, l'immigration des femmes étrangères ne vise pas leur insertion sur le marché du travail, mais leur rôle d'épouse et de mère pour rencontrer les objectifs sociodémographiques du pays [...] : aux hommes le travail, aux femmes la reproduction de la force de travail.

OUALI N., « Quarante ans de présence marocaine en Belgique », in OUALI N. (éd.), *Trajectoires et dynamiques migratoires de l'immigration marocaine de Belgique*, Louvain-la-Neuve, Academia Bruylant, 2004, p.25-27.

Document 4 :

Après 1945, la Belgique doit, pour se reconstruire, gagner la bataille du charbon, principale ressource du pays, mais elle manque de bras. Beaucoup d'hommes sont morts à la guerre, d'autres sont invalides, d'autres encore sont trop jeunes ou trop âgés. A la Libération, 46.000 prisonniers de guerre allemands ont été mis au travail dans les mines; ils sont remplacés dès 1946 par 77.000 mineurs italiens suite à un accord entre la Belgique et l'Italie, une première convention bilatérale pour le recrutement de main-d'œuvre qui sera suivie par d'autres.

Car après la catastrophe de Marcinelle du 8 août 1956 et la mort de 262 mineurs, dont 132 italiens, l'Italie, choquée, refuse l'emploi de ses travailleurs en Belgique. Sous la pression des fédérations d'entreprises, la Belgique signe alors de nouvelles conventions pour l'immigration de travailleurs avec l'Espagne et la Grèce en 1956 et 1957, puis avec le Maroc et la Turquie en 1964. Grâce à cette main-d'œuvre, l'industrie belge tournera à plein régime durant trois décennies qu'on appelle les Trente glorieuses.

LAUSBERG S., « L'immigration marocaine a plus de 50 ans », in MEDHOUNE A., LAUSBERG S., MARTINIELLO M. et REA A., *L'immigration Marocaine en Belgique, mémoires et destinées*, Mons, Couleur livres, 2014, p. 48-49.

Document 5 :

Témoignages de travailleurs marocains des années 1960 à 1970 :

J'ai entendu dire au Maroc qu'il y avait beaucoup de travail en Belgique. Alors un jour, j'ai tenté ma chance et je suis parti pour Bruxelles. C'était très facile à l'époque. Il y avait un contrôle à la frontière entre la France et la Belgique. Un gendarme dans le train a étudié mon passeport et m'a demandé ce que j'allais faire en Belgique. Quand je lui ai dit que j'allais travailler et que j'avais déjà un logement, il m'a accueilli chaleureusement et m'a souhaité bonne chance. Cela m'a donné beaucoup de courage.

Mostafa

Les papiers? Je les ai reçus ici. Je travaillais pour un patron. Il était satisfait et s'est assuré que mes papiers soient en ordre.

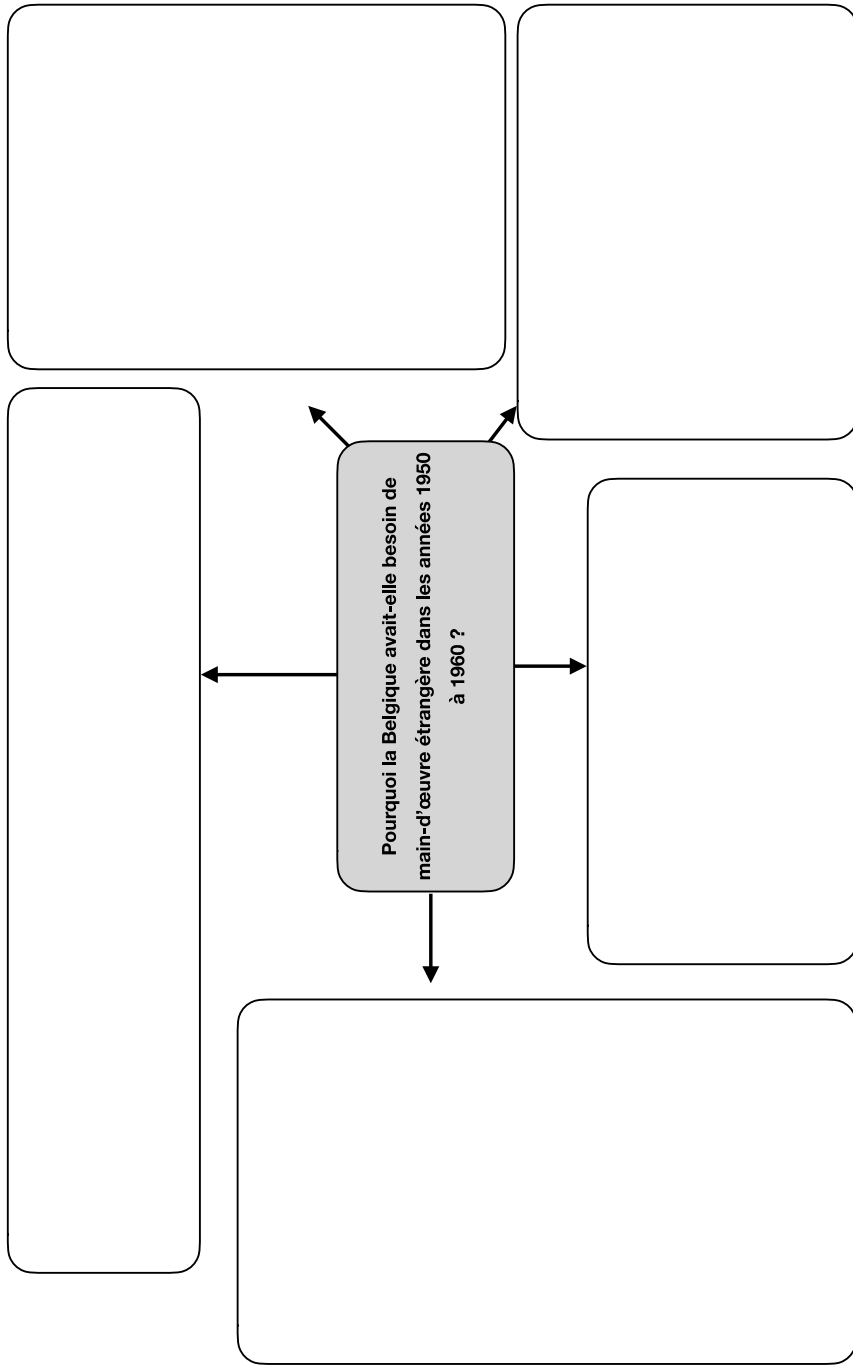
Kamal

Mon père est d'abord venu seul en Belgique. Il travaillait dans la construction. Il y avait beaucoup de travail à l'époque. En 1968, il a obtenu un contrat à durée indéterminée. Alors ma mère, mon frère, mes quatre sœurs et moi avons quitté le Maroc. J'avais 14 ans.

Abdellah

Les Belges ne voulaient pas travailler pour les trams, parce que les horaires n'étaient pas évidents. Par exemple, ils devaient travailler quatre heures en matinée, puis de nouveau quatre heures en soirée.

Mohammed

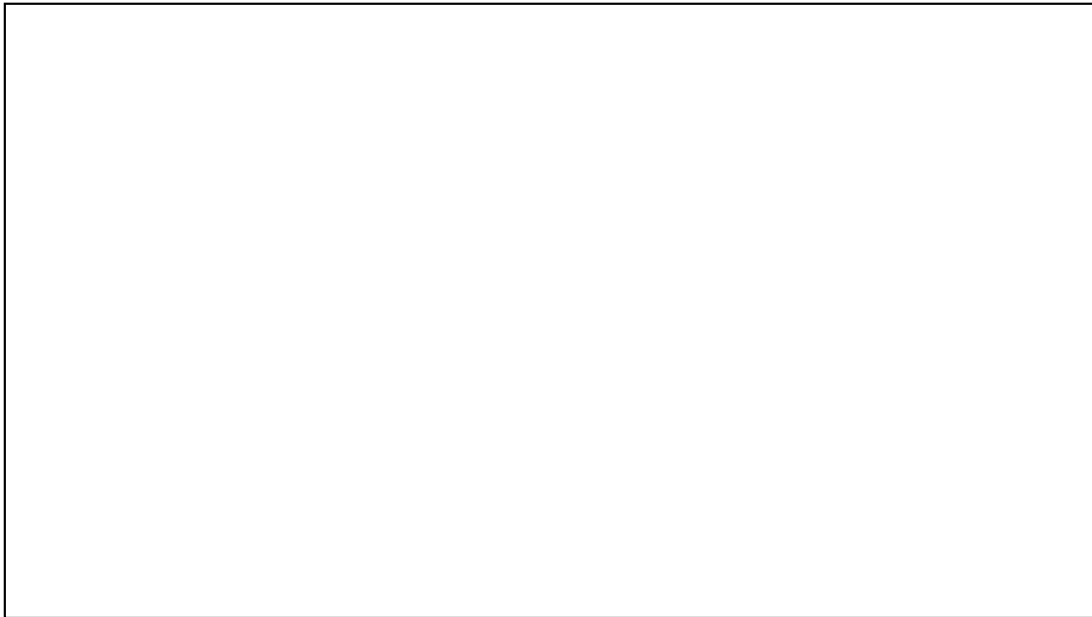


III. La situation sociale, politique et économique du Maroc des années 1950

Dans cette partie nous allons nous intéresser au contexte du Maroc des années 1950, aussi bien du point de vue politique, économique, sociale que géographique.

A. Situation géographique

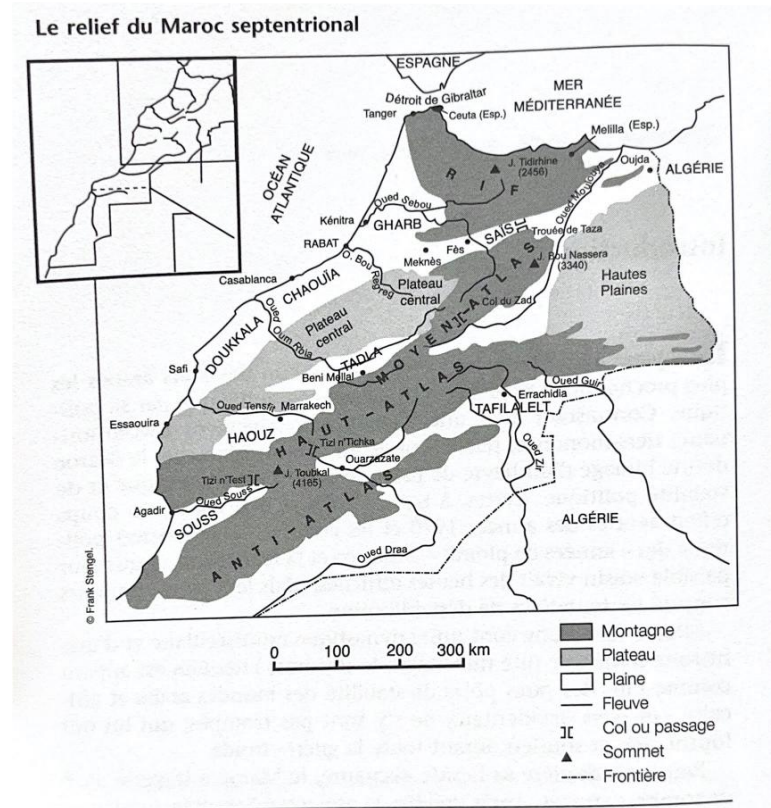
À l'aide des différentes cartes à ta disposition, décris la situation géographique du Maroc



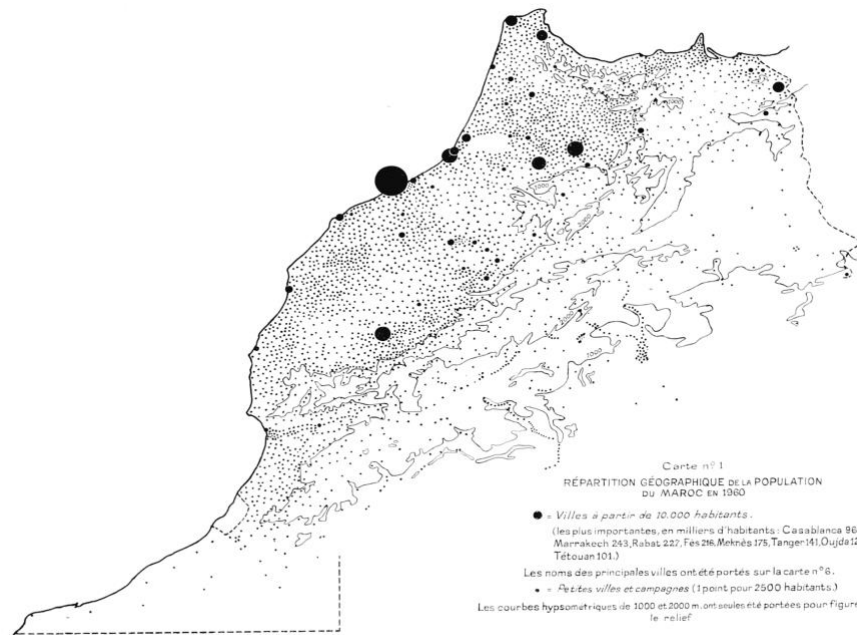
Carte 1 :



Carte 2 :



Carte 3 :



NOIN Daniel, « La population du Maroc », in *L'information géographique*, vol. 26-1 (1962), p. 1-12.

B. Composition ethnique et religieuse de la population Maroc

Tableau 1 :

Années	Evolution de la population
1920	5,26 millions
1952	8,6 millions
1960	11,62 millions
1971	15, 23 millions

LAHLOU M., « La variable démographique dans la politique économique marocaine », in DUPRET Baudouin (dir.) et al., *Le Maroc au présent : D'une époque à l'autre, une société en mutation. Nouvelle édition*, Casablanca, Centre Jacques-Berque, 2015, p. 61-90.

Tableau 2 :

	1960	1971
Toutes nationalités	11,62 millions	15,23 millions
Marocains musulmans	11,07 millions	15,23 millions
Marocains Israélites	159,806	31,119
Etrangers	395,823	111,909

I.N.S.E.A., *La population du Maroc*, Rabat, C.I.C.R.E.D., 1974, p.11.

C. Les langues au Maroc

Plusieurs langues et variétés linguistiques coexistent actuellement au Maroc, ce qui lui confère le statut d'État plurilingue :

- L'arabe standard;
- L'arabe marocain ou darija;
- L'amazigh (langue des Berbères), qui composée de trois variétés principales :
 - Le tarifit, essentiellement parlé au Nord, dans les montagnes du Rif qui longent la côte méditerranéenne,
 - Le tamazight, parlé dans les montagnes de l'Atlas central;
 - Le tachelhit parlé dans les hautes montagnes de l'Atlas, les montagnes de l'Anti-Atlas dans le Sud et la vallée du Souss.
- Le français;
- L'espagnol;
- L'anglais.

D. Du Protectorat à l'indépendance



Source : https://fr.wiktionary.org/wiki/Maroc_espagnol

Quels mots-clés retiendras-tu du contexte marocain des années 1950 ?

IV. La politique d'émigration du Maroc

Question de recherche : **Pour quelles raisons les autorités marocaines ont-t-elles autorisé l'envoi de travailleurs marocains en Belgique ?**

Consignes :

Nous allons maintenant examiner les raisons qui ont incité les autorités marocaines à conclure un accord bilatéral avec la Belgique pour l'envoi de travailleurs marocains. Pour ce faire, nous allons réaliser un travail de critique historique sur trois documents et une analyse. Pour chaque document, réalise une critique externe et interne en complétant les tableaux qui suivent les documents. Enfin dans l'optique de répondre à la question de recherche, il t'est demandé de compléter le schéma à la page 18.

Document 6 : Plan Quinquennal¹ 1968-1972

« Des facteurs surtout psychologiques et administratifs ont jusqu'ici entravé l'extension de l'émigration. Celle-ci sera dirigée à la fois vers les pays d'Europe et vers certains pays méditerranéens. Cette action aura trois effets principaux : elle permettra un accroissement des rentrées de devises qui financeront en partie les investissements intérieurs; l'emploi d'une partie de notre population qui ne peut être absorbée à l'intérieur de nos frontières sans augmentation de la main-d'œuvre dans les secteurs improductifs; la constitution d'un groupe plus important de nationaux ayant acquis à l'étranger des qualifications professionnelles et des attitudes favorables à l'esprit d'entreprise et au développement économique.

A cet effet, d'une part, le service central de l'émigration sera renforcé et réorganisé, afin de mieux assurer que par le passé, la coordination de l'activité des divers départements ministériels concernés, d'autre part, le réseau des attachés sociaux à l'étranger sera développé. L'objectif à atteindre sera une augmentation des travailleurs à l'étranger à la fin de la période quinquennale. »

MINISTÈRE DES AFFAIRES ÉCONOMIQUES DU PLAN ET DE LA FORMATION DES CADRES, *Plan Quinquennal 1968-1972, volume I : Division de la Coordination Economique et du Plan*, Rabat, 1968, p. 93.

Analyse du document

1. Souligne le sujet, la date et le lieu de la problématique
2. Détermine la pertinence du document 6

Sujet	
Date	
Lieu	

¹ Un plan quinquennal est un programme de développement économique, social ou politique établi sur une période de cinq ans. Il sert de feuille de route pour les gouvernements, définissant des objectifs à moyen terme et mettant en œuvre des politiques spécifiques afin de favoriser la croissance et le progrès dans divers secteurs tels que l'économie, l'éducation, la santé et l'infrastructure. Adoptés par de nombreux pays, ces plans visent à stimuler le développement et à assurer une gestion planifiée des ressources nationales.

Pertinence + justification	
----------------------------	--

3. Détermine la fiabilité du document 6

Étapes	Doc 6
<p>Carte d'identité de l'auteur</p> <p>Qui est l'auteur ? Est-il un acteur ou un témoin des événements racontés ? Quel est son rôle, ses compétences ? Quel est son influence sur l'époque dans laquelle il prend place ?</p>	
<p>À qui s'adresse ce document ? Dans quel but a-t-il été rédigé ?</p>	
<p>Quels sont les principaux thèmes abordés dans ce texte ? Quel est l'essentiel du propos ?</p>	
<p>Le contenu est-il vraisemblable ? Correspond-il à ce que l'on sait déjà sur ce sujet et le contexte de l'époque ?</p>	
<p>Conclusion (raisons de se fier ou de se méfier)</p>	

Nouvelle consigne :

Tu disposes de quatre documents (documents 6, 7, 8 et 9) qui évoquent la politique d'émigration du Maroc. Pour chaque document, réponds aux questions qui le concernent. Ensuite, complète le tableau ci-dessous pour récapituler de manière synthétique les différentes perspectives présentées dans chaque document.

Document 6 Auteur + perspective	
Document 7 Auteur + perspective	
Document 8 Auteur + perspective	
Document 9 Auteur + perspective	

Document 7 :

« Dans son édition du 15 août 1963, le journal marocain "Al Moukafih" dirigé par le regretté Ali Yata, a consacré un article à l'émigration intitulé : "quand la misère contraint à l'exil". L'analyse suivante était faite:

" Ainsi, non seulement on laisse couler l'hémorragie¹ de matières premières, de productions agricoles, [...], mais on renonce même à la force de travail du peuple, qui est pourtant la seule à pouvoir sortir le pays du marais où nous croupissons².

On comprend que les travailleurs soient fatigués de battre le pavé devant les bureaux de placement³ des années durant, on comprend qu'ils soient désespérés de sentir pendre leurs bras inutiles quand leur famille a faim et que leurs enfants meurent faute de soins.

On comprend qu'ils refusent de vendre ignominieusement [honteusement] leur voix électorale pour avoir la faveur d'un emploi aléatoire et éphémère [...]. On comprend donc qu'ils acceptent l'exil pour de longues années afin de jouir de ce droit si rare: nourrir son foyer.

¹ Pertes importantes, fuite de quelque chose.

² Être contraint à l'immobilité, à l'inactivité

³ Endroit où on vient chercher du travail.

Mais ce que nous ne comprenons pas, c'est que ceux qui se sont hissés au pouvoir et multiplient tant d'artifices pour s'y maintenir, osent présenter avec satisfaction, comme une victoire, cette cruelle extrémité où ils ont réduit le peuple.

Nous ne comprenons pas qu'ils s'obstinent à vouloir diriger un pays dont ils veulent ignorer les besoins fondamentaux d'industrialisation pour se réfugier dans des fausses solutions d'exportation de nos travailleurs.

Nous ne comprenons pas qu'ils parlent de marocanisation alors qu'ils font tout pour rendre permanente l'assistance technique étrangère qui étouffe notre développement. "

BELGUENDOZ Abdelkrim, *Les Marocains à l'étranger, citoyens et partenaires*, Kenitra, Maroc, 1999, p. 45-47.

Notice

Ali Yata est né en 1920 à Tanger et il est décédé en 1997 à Casablanca. C'est un homme politique et leader communiste marocain. Yata a pris part à la fondation du Parti communiste marocain (PCM) en 1943. En 1960, le PCM fut interdit, Yata fonda alors un autre parti, le Parti de la libération et du socialisme, interdit à son tour en 1969. En 1974, Yata fonda le Parti du progrès et du socialisme (PPS). Il devint dès lors plus modéré, et adopta des positions plus conciliantes envers le régime marocain, en abandonnant ses idéaux de base.

Analyse du document

1. Souligne le sujet, la date et le lieu de la problématique
2. Détermine la pertinence du document 7

Sujet	
Date	
Lieu	
Pertinence + justification	

3. Détermine la fiabilité du document 7

Étapes	Doc 7
Carte d'identité de l'auteur	
Quels sont les principaux thèmes abordés dans ce texte ? Quel est l'essentiel du propos ?	
À qui s'adresse ce document ? Dans quel but a-t-il été rédigé ?	

Le contenu est-il vraisemblable ? Correspond-il à ce que l'on sait déjà sur ce sujet et le contexte de l'époque ?	
Conclusion (raisons de se fier ou de se méfier) Quelle est l'intention de ce document ?	

Document 8 :

<p>« Sans trop nous attarder là-dessus, il y a lieu ici de discuter brièvement le non fondé¹ de la thèse² colportée [diffusée] durant des décennies, mais qui continue encore à être soutenue [...] consistant à dire que l'émigration servait le développement économique et social des pays d'origine et constitue une aide de facto [par voie de conséquence] aux pays pauvres... [...] l'expérience historique a démontré globalement plutôt l'inverse, à savoir que pour les pays exportateurs de main-d'œuvre [travailleurs], dont le Maroc, l'émigration avait en fait des effets sous-développants³.</p> <p>[...] on ne peut nier l'impact positif qu'a eu l'émigration sur les revenus des familles migrantes et sur la diffusion d'un pouvoir d'achat⁴ dans de nombreuses régions d'origine, qui seraient autrement restées sans ressources. [...] Tout comme il faut tenir compte des difficultés objectives durant les premières années de l'indépendance, à trouver une solution adéquate et rapide à la question de l'emploi, étant donné le legs [héritage] de la politique coloniale. [...]</p> <p>L'émigration marocaine a représenté en premier lieu la perte d'une force de travail qualifiée⁵, dans la mesure où un pourcentage souvent élevé des émigrés avait une qualification dans le pays de départ, ce qui constitue un écrémage [tri] de potentialités aux dépens du développement local. »</p> <p>¹ Qui n'est pas justifié en droit ou qui n'est pas prouvé en fait. ² Proposition théorique, opinion, position sur quelque chose dont on s'attache à démontrer la vérité. ³ Conséquences négatives qui maintiennent ou aggravent le sous-développement d'une région, d'un pays ou d'une communauté. ⁴ Quantité de biens et de services qu'une personne peut se permettre d'acheter avec son argent. ⁵ Individus qui possèdent des compétences spécifiques, des connaissances techniques ou une formation professionnelle dans un domaine particulier.</p> <p style="text-align: right;">BELGUENDOZ Abdelkrim, <i>Les Marocains à l'étranger, citoyens et partenaires</i>, Kenitra, Maroc, 1999, p. 35-36.</p>
--

<p>Notice</p> <p>Abdelkrim Belguendouz chercheur et professeur de sciences économiques à la Faculté de Droit de Rabat-Agdal, chercheur spécialisé dans les questions concernant la communauté marocaine résidant à l'étranger.</p>

Analyse du document

1. Souligne le sujet, la date et le lieu de la problématique
2. Détermine la pertinence du document 8

Sujet	
Date	

Lieu	
Pertinence + justification Quelle est l'intention de ce document ?	

3. Détermine la fiabilité du document 8

Étapes	Doc 8
Carte d'identité de l'auteur	
Quels sont les principaux thèmes abordés dans ce texte ? Quel est l'essentiel du propos ?	
À qui s'adresse ce document ? Dans quel but a-t-il été rédigé ?	
Le contenu est-il vraisemblable ? Correspond-il à ce que l'on sait déjà sur ce sujet et le contexte de l'époque ?	
Conclusion (raisons de se fier ou de se méfier) Quelle est l'intention de ce document ?	

Document 9 :

« De leur côté, les autorités marocaines ont privilégié l'obtention des contrats de travail en Europe dans cette région [le Rif]. Le pouvoir central voulait atténuer les tensions sociales et l'agitation politique que connaissait la région suite aux événements de 1958-1959¹. Ces derniers événements étaient en quelque sorte une réponse et une réaction directe des Rifains à la marginalisation [exclusion] et l'abandon dans lequel ils ont été laissés. C'est dans ce contexte que le phénomène migratoire a débuté et s'est amplifié. »

¹ Une crise économique très grave régna dans le Rif après le départ des Espagnols en 1956. Aucune mesure n'a été prise par le nouveau gouvernement marocain afin de remédier à cette situation. En novembre 1958 un mouvement de soulèvement et de contestation envahit tout le Rif Central. Le but visé par les leaders de ce mouvement était de manifester leur mécontentement vis-à-vis de la politique de marginalisation pratiquée par les autorités marocaines. La révolte a été sauvagement réprimée par les Forces Armées Royales, l'opération a été menée par le Général Oufkir et le prince Moulay Hassan en personne.

AZIZA Mimoun, « Le Rif: terre d'émigration », in OUALI Nouria (éd.), *Trajectoires et dynamiques migratoires de l'immigration marocaine de Belgique*, Louvain-la-Neuve, Academia Bruylant, 2004, p. 84.

Notice

Mimoun Aziza est professeur d'Histoire Contemporaine à la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de Meknès (Université Moulay Ismail- Meknès). Il est spécialiste des relations hispano-marocaines à l'époque contemporaine. Ses travaux de recherche portent essentiellement sur la présence espagnole dans le Rif. Auteur d'un ouvrage portant sur la société rifaine face au protectorat espagnol au Maroc (1912-1956). Il a également publié une vingtaine d'articles traitant différents aspects de l'histoire du Rif à l'époque coloniale.

1) Quelles raisons peuvent expliquer le retrait du gouvernement marocain de cette région ?**Consigne :**

Il existe peu de travaux écrits par des historiens marocains sur l'histoire de l'émigration marocaine. Le document suivant donne des éléments d'explication. Souligne-les.

Document 10 :

Si en Belgique on réclame toujours une place de l'immigration dans l'histoire nationale, l'histoire de l'émigration n'est pas davantage reconnue et valorisée dans l'histoire nationale du Maroc. Sans doute est-il pénible de revenir sur les conditions qui ont causé les départs massifs d'un peuple poussé par la misère économique, les difficultés sociales et les persécutions politiques. Sans doute aussi est-il difficile de convenir que la migration massive a été un précieux instrument de gestion du chômage structurel et des crises sociales récurrentes auxquels l'État marocain et la monarchie ne pouvaient faire face. [...]

L'absence d'histoire de l'émigration marocaine révèle la difficulté plus générale du Maroc à produire une histoire objective depuis le début des années 1960. [...]

OUALI Nouria, « Quarante ans de présence marocaine en Belgique », in OUALI Nouria (éd.), *Trajectoires et dynamiques migratoires de l'immigration marocaine de Belgique*, Louvain-la-Neuve, Academia Bruylant, 2004, p. 48-49.

Notice

Nouria Ouali est docteure en sociologie, chargée de cours (professeure associée) à la Faculté de Philosophie et Sciences Sociales de l'Université libre de Bruxelles au département des sciences sociales et sciences du travail. Elle enseigne également à l'Institut d'Études du Travail de l'Université Lumière Lyon 2 dans le cadre du « Master Égalité, Inégalités, discriminations » et à l'Université Ca'Foscari de Venise dans le cadre du « Master sur l'immigration ». Elle a publié ses travaux dans de nombreux ouvrages et revues nationales et internationales.

V. L'échange de main-d'œuvre entre la Belgique et le Maroc

Le 17 février 1964, le ministre belge de l'emploi, Léon Servais, et le ministre marocain des Affaires sociales, Thami Ouezzani, se réunissent à Bruxelles afin de signer un accord pour l'emploi de travailleurs marocains en Belgique. Cet accord résulte de plusieurs années de négociations. En effet, en 1957 les autorités marocaines prennent contact directement avec le gouvernement belge en vue du recrutement de Marocains pour les mines belges. Il faudra attendre 1964, pour que de réelles négociations s'enclenchent entre les deux gouvernements et qu'une convention soit établie. Mais qu'en est-il de la communication des deux gouvernements sur cet échange auprès de la population concernée ? Les Belges ont-ils été informés de la venue de travailleurs marocains en Belgique ?



Thami Ouezzani

Léon Servais

Consigne :

Tu disposes de deux documents. Le document 11 est une brochure qui a notamment été distribuée au Maroc afin de recruter des travailleurs marocains. Lis la brochure et réponds aux questions qui lui sont associées. Le document 12 est un article du journal *Le Soir*. Celui-ci évoque l'accord qui a été signé entre le Maroc et la Belgique pour l'envoi de travailleurs marocains. Lis cet article et réponds aux questions qui lui sont associées.

Document 11 :

« Vous songez à venir travailler en Belgique ? Vous avez peut-être déjà pris « la grande décision » ? Nous, Belges, sommes heureux que vous veniez apporter à notre pays le concours de vos forces et de votre intelligence. Pour y parvenir, voici ce que nous vous proposons : nous essayerons dans cette petite brochure de vous informer des conditions de vie et de travail qui vous attendent en Belgique.

Emigrer dans un pays qui nécessairement est différent du vôtre, pose quelques problèmes d'adaptation. Ces difficultés initiales seront beaucoup plus facilement surmontées si vous menez une vie normale ; c'est-à-dire une vie familiale.

La Belgique est un pays où le travail est bien rémunéré, où le confort est élevé, surtout pour ceux qui vivent en famille. Vous trouverez dans notre pays un esprit international. Du reste 258 organisations ont leur siège principal en Belgique et beaucoup d'hommes politiques, de techniciens, d'hommes d'affaires et d'étudiants d'autres pays vivent sur notre sol. Il y a déjà des travailleurs de votre pays chez nous. Venez les rejoindre, si vous croyez que votre situation peut s'y améliorer. Mais pour le savoir, lisez attentivement les pages qui suivent. De toute façon, nous vous le répétons : les travailleurs (...) sont les bienvenus parmi nous, en Belgique. Aux Belges, l'on reconnaît comme qualités, le bon sens, le courage, l'acharnement au travail, l'esprit de famille, le souci de l'indépendance. Ils sont hospitaliers, en vertu de leur besoin inné de rendre service, et accueillante pour les étrangers. Le goût du confort, dû à un niveau de vie relativement élevé, se manifeste dans les maisons. L'intérieur, d'une propreté proverbiale [un modèle de propreté], est très souvent doté de ce qui peut rendre votre vie plus agréable (...) et plus commode [pratique] (...). Si vous avez des enfants, vous devez savoir que des consultations pour nourrissons et enfants en bas âge sont organisées dans chaque commune importante (...).

Cependant, dès que la chose est possible et quand il s'est trouvé un logement décent, le travailleur marié fait venir sa famille en Belgique : séparé trop longtemps des vôtres, vous connaîtrez les effets néfastes de l'ennui et de la solitude. Vous êtes autorisé à vous faire rejoindre par votre famille après un mois.

Nous vous conseillons d'emporter en Belgique tout ce que vous avez comme vêtements et particulièrement les sous-vêtements, les vêtements chauds (chandails, manteaux) et les imperméables. Pour les enfants, emmenez leurs trousseaux, layettes et même les vêtements devenus trop petits. Vous vous en félicitez s'il y a une nouvelle naissance dans votre foyer. N'oubliez pas d'emmener également la literie (draps et couvertures).

Travailleurs, soyez les bienvenus en Belgique ! Brochure réalisée pour le Ministère de l'Emploi et du Travail, par l'Institut belge de l'Information et de la Documentation, 1963. Elle a été distribuée au Maroc, en Tunisie et en Algérie.

- 1) Tu es un travailleur marocain à la recherche d'un emploi. On te remet cette brochure de recrutement en provenance de Belgique. Après l'avoir examinée, tu conçois un tableau pour évaluer si cette offre t'intéresse.

Qualité(s) du travailleur	Avantage(s) à travailler en Belgique

Document 12 :

**Recrutement
de travailleurs marocains
pour la Belgique**

**Une convention a été signée
lundi à Bruxelles**

M. Servais, ministre de l'Emploi et du Travail, et M. Thami Ouezzani, ministre des Affaires sociales du Maroc, ont procédé, lundi, à la signature d'une convention belgo-marocaine relative au recrutement de travailleurs marocains en Belgique.

La cérémonie s'est déroulée en fin d'après-midi au ministère des Affaires étrangères, en présence de MM. B. Guessous, ambassadeur du Maroc à Bruxelles; Kaghad, secrétaire général du ministre du Travail marocain; A. Bennani, premier secrétaire à l'ambassade du Maroc, ainsi que, du côté belge, de MM. Franchimont, chef de cabinet de M. Servais; Denis, directeur général à la direction générale de l'Emploi; Meert, directeur aux Affaires étrangères; De Troyer, directeur au service des Traités au ministère des Affaires étrangères.

La convention règle les conditions d'accès et de travail des ouvriers marocains en Belgique. Il s'agit d'une convention générale qui ouvre les plus grandes perspectives de travail aux ressortissants du Maroc.

On espère que grâce à cette convention les charbonnages et l'industrie belges pourront recourir, plus largement que par le passé, à la main-d'œuvre de ce pays dont on apprécie la qualité.

A.

Le Soir, 18-02-1964, p.4.

- 1) Quel est le nom de ce journal ? De quelle tendance est-il ?
- 2) Observe cet article. À quelle page du journal se situe-t-il ? Comment peux-tu décrire la place que cet article occupe sur la page ?
- 3) À ton avis, quel effet cet article a eu sur les lecteurs de l'époque ?

Notice

Le Soir a été fondé en 1887, par, entre autres, Emile Rossel. Ce journal est généralement considéré comme étant de tendance neutre, mais avec une préférence pour les partis modérés. Il est considéré que la majeure partie de ses lecteurs sont issus de la classe moyenne, ou des employés.

VI. L'intégration des Marocains en Belgique

Consignes :

Nous allons maintenant nous intéresser à l'intégration des Marocains en Belgique. Pour ce faire, compare le document 13 avec le document 14, en mettant en évidence les divergences et les similitudes dans la manière dont les Marocains décrivent leur intégration dans la société belge.

Document 13	Document 14

Comment peut-on qualifier l'intégration des Marocains dans la société belge ?

Document 13 :

DE SÉLYS Gérard, « Les Marocains à Bruxelles », in *sonuma*, reportage pour Antenne Soir, 04/05/1977, 13 min. 17, consultée en ligne sur le site de la sonuma, <https://www.sonuma.be/archive/antenne-soir-du-04051977>.

Notices :

Gérard de Sélys est né le 29 mars 1944 à Ixelles (Bruxelles) et mort le 3 janvier 2020 à Jambes (Namur). C'est un journaliste, militant de gauche et écrivain belge. Il commence sa carrière de journaliste et photographe de presse indépendant en Belgique en 1970 et s'intéresse aux questions sociales. Il rejoindra la RTBF en 1973 où il travaillera jusqu'en 2004 comme journaliste, homme de radio et pionnier du web.

Antenne Soir est émission de la RTBF (Radio-télévision belge de la Communauté française) qui est une chaîne de la télévision belge.

Le Regroupement Démocratique Marocain (RDM), association informelle fondée en 1974 et dissoute dans les années 90, se revendiquait comme étant progressiste voire marxiste, avec une orientation marquée à l'extrême-gauche pour son noyau. Pionnier en son genre, le RDM fut la première association marocaine à caractère politique, social et culturel établie en Belgique. Son émergence coïncide avec l'essor de l'immigration marocaine en Belgique. Le RDM prônait la démocratie directe et favorisait le développement culturel des Marocains en Belgique à travers des initiatives telles que l'alphabétisation et le théâtre. Certaines personnes le considéraient comme une sorte de gouvernement en exil, envisageant le retour des Marocains exilés dans un Maroc authentiquement démocratique, rejetant fermement l'état dictatorial de Hassan II.

Analyse du document

1. Souligne le sujet, la date et le lieu de la problématique
2. Détermine la pertinence du document 13

Sujet	
Date	
Lieu	
Pertinence + justification	

3. Détermine la fiabilité du document 13

Étapes	Doc 13
Carte d'identité de l'auteur	
Quels sont les principaux thèmes abordés dans ce reportage ? Quel est l'essentiel du propos ?	
À qui s'adresse ce document ? Dans quel but a-t-il été réalisé ?	

<p>Conclusion (raisons de se fier ou de se méfier)</p> <p>Quelle est l'intention de ce reportage ?</p>	
---	--

Document 14 :

La génération des pionniers venus du Maroc et de Turquie qui arriva à Bruxelles dans les golden sixties découvrit une autre ville que celle que nous connaissons aujourd'hui: une ville très majoritairement 'blanche. Les migrants qui y vivaient déjà provenaient de pays voisins ou du sud de l'Europe. Il n'y avait pas de bureau d'accueil, pas de cours ou de service d'intégration. Mais il y avait du travail: partout, toujours et en abondance. C'était un travail souvent dur, sale et éreintant, mais en ouvrant les yeux, on pouvait trouver après un certain temps un meilleur boulot. [...] beaucoup de Marocains et de Turcs de la première génération avaient à cette époque l'impression d'une ville accueillante à leur égard. Une ville qui leur permettrait de monter sur l'échelle sociale. Bruxelles leur a donné des opportunités, [...] Ce sentiment prédomine toujours chez un grand nombre d'hommes de la première génération.

[...]

Aissa¹ est catégorique: « La vie était agréable ici plus calme qu'aujourd'hui. Ce n'était pas comme maintenant, c'était mieux. Les relations avec les voisins étaient formidables. Et c'était aussi plus propre. » Il est loin d'être le seul, parmi l'ancienne génération, à penser que c'était mieux avant: « Nous avons beaucoup d'amis belges. Les voisins étaient très aimables. Je me rappelle que, quand nous partions en vacances au Maroc, ils venaient nous apporter des tas de choses: des caramels et des bonbons pour les enfants. Ce n'était pas comme maintenant, les gens étaient différents » (interview de Mohamed²) .

[...]

Pour ceux qui n'ont pas pu avoir de contacts sociaux, la vie à Bruxelles a été très pénible. On songe en particulier aux témoignages des femmes qui ne sont pas allées travailler à l'extérieur et qui ne parlaient que la langue de leur région natale: elles se sentaient souvent très isolées. De manière générale, les femmes jettent d'ailleurs un regard plus critique que leurs maris sur les premières années à Bruxelles. Elles reconnaissent certes le progrès matériel dont elles ont bénéficié en Belgique, mais elles soulignent aussi les moments de solitude [...]

¹ Aissa est né en 1950 au Maroc et il est arrivé en Belgique en 1971.
² Mohamed est né en 1949 au Maroc et il est arrivé en Belgique en 1974.

RAATS J., LEONARD I. et VANDEBROCK H., *On est là ? La première génération de migrants marocains et turcs à Bruxelles (1964-1974)*, Anvers, Garant, 2014, p. 131-133.

Les quatre portraits des Marocains et Marocaines qui ont émigré dans les années 1960 et 1970 :

Entretien de Mostafa

Carte d'identité :

Son année de naissance : 1937

Son arrivée en Belgique : 1964

Sa région d'origine : Tanger

Sa profession en Belgique : Ouvrier



Il n'était pas très difficile de pénétrer sur le territoire national sans avoir ses papiers en règle, comme le raconte Mostafa, parti de Tanger en 1964: *'Il y avait un contrôle à la frontière franco-belge. Dans le train, un gendarme a contrôlé mon passeport et m'a demandé: "Où allez-vous?" "Je vais travailler en Belgique.", ai-je répondu. "Avez-vous déjà une adresse?" Je lui ai dit que je pouvais loger chez un ami. "Alors vous êtes bienvenu, monsieur." Il m'a donné du courage!* Mostafa faisait partie de cette génération de pionniers, venus en Belgique dans la première moitié des années 60.

Mostafa, venu de Tanger en 1964, qui entra en contact avec un homme qui louait des chambres à des étrangers à Molenbeek. *'Je lui ai dit que j'avais besoin d'un logement. Il m'a demandé de lui payer un acompte, en échange d'une preuve de location, alors que je n'avais pas encore vu la chambre à ce moment-là.* Après le paiement de l'acompte, le propriétaire emmena Mostafa visiter les chambres. *'Il partageait des chambres entre sept à huit personnes. Il m'a indiqué: "Tu peux dormir là." Il y avait trois matelas et trois lits. Cela signifiait que deux personnes devaient dormir dans un seul lit, avec leurs pieds qui touchaient la tête d'un autre ! Je lui ai répondu: "Oh, c'est quoi ça, je ne suis pas une bête, moi!"* Mostafa ne voulait pas dormir dans cette chambre, mais le propriétaire refusa de lui rembourser son acompte.

Mostafa travailla dans une entreprise métallique et on lui demanda de travailler en pauses. Il accepta la proposition et passa contremaître. Mais sa promotion ne fut pas du goût de tout le monde: *certains collègues trouvaient qu'il n'était pas correct qu'un étranger gagne plus qu'un Belge et allèrent se plaindre chez le directeur. Celui-ci leur répondit: 'Je n'ai pas d'étrangers, je n'ai que des ouvriers. Avant de le demander à Mostafa, je vous ai demandé à vous de travailler la nuit et personne n'a accepté. Maintenant que j'ai trouvé quelqu'un, vous venez vous plaindre. Si vous avez encore des problèmes, la porte est là.'*

Entretien de Amar

Carte d'identité :

Son année de naissance : 1930

Son arrivée en Belgique : 1964

Sa région d'origine : Région du Rif

Sa profession en Belgique : Ouvrier



Peu après son arrivée, Amar a lui aussi trouvé l'adresse de l'un des rares cafés marocains de Bruxelles. *Quand je suis arrivé à Bruxelles, je ne connaissais personne et j'ai logé une dizaine de jours à l'hôtel. Mais à l'époque, en 1964, il y avait un café à la gare du Midi où tous les Marocains se retrouvaient. J'y suis allé un dimanche, le jour du marché du Midi. Le café était plein de monde. Les gens m'ont salué spontanément. Peu à peu, j'ai lié connaissance. Certains habitaient dans un appartement où il y avait encore de la place et c'est là que j'ai emménagé.'*

Chouatan, [...], n'a jamais travaillé à l'extérieur. *'Il y a un proverbe qui dit: " Il y a deux fois qu'une femme sort la maison. Une fois à son mari, et de son mari au cimetière."* Amar se souvient en souriant de ce vieux proverbe. Pour lui, il était évident que sa femme devait rester à la maison. Aujourd'hui, on ne dit plus ça, mais autrefois oui. Pourtant, il avait des collègues féminines à l'atelier textile où il travaillait. *'Le patron m'a dit que ma femme pouvait aussi venir travailler. Mais je lui ai répondu en citant ce proverbe'.*

Entretien de Abdellah

Carte d'identité :

Son année de naissance : 1954

Son arrivée en Belgique : 1968

Sa région d'origine : Beni Chiker

Sa profession en Belgique : Ouvrier

Abdellah, originaire de Beni Chiker, quitta le nord du Maroc en 1968, à l'âge de 14 ans, avec sa mère, son frère et ses quatre sœurs pour rejoindre son père à Bruxelles. Leur voyage dura six jours: *'À Melilla, nous avons pris le bateau pour Malaga, où nous avons été emmenés par quelqu'un qui faisait du transport entre la Belgique et le Maroc. C'était moins cher que le train ou l'avion et plus facile pour voyager en famille. Aux environs de Madrid, il y avait environ 80 centimètres de neige et nous avons dû mettre les chaînes. Nous n'avons pas eu de problèmes en cours de route pour passer les frontières. Je parlais bien français parce qu'au Maroc nous habitions dans un quartier où il y avait beaucoup de Français et je jouais souvent avec des enfants français. J'ai donc pu tout expliquer facilement aux douaniers.'*

Dans le secteur de la construction, la plupart des salariés étaient des étrangers, raconte Abdellah qui a participé à la construction des tours Belgacom. *'Des Marocains, des Turcs, des Italiens, des Espagnols. Les Belges étaient très peu nombreux, mais c'était parfois les contremaîtres: Il arrivait aussi à des Marocains de devenir contremaître ou chef d'équipe.'*

Entretien de Kamil

Carte d'identité :

Son année de naissance : 1935

Son arrivée en Belgique : 1966

Sa région d'origine : ?

Sa profession en Belgique : Indépendante, puis technicienne de surface



Kamil le décrit en ces termes: *'Mon mari est venu me chercher et nous avons voyagé en train avec toute la famille. Il m'avait demandé si j'emporterais quelque chose en Belgique et je lui ai répondu que oui. J'ai tout emballé: les couverts, le mobilier, parce que je pensais qu'en Belgique, ils n'auraient pas ça. J'ai tout enroulé dans une sorte de tapis. Quand on changeait de train, je voyais passer ce rouleau et mon mari me disait: "Regarde, voilà nos affaires." J'étais rassurée de savoir que nos affaires nous suivaient. Je n'avais encore jamais voyagé, donc j'ignorais tout et je pensais qu'ici en Belgique, il n'y avait rien.'*

Quand on est habitué au climat méditerranéen et à la campagne, la vue de la grande ville n'avait vraiment rien de grisant, surtout quand on arrivait en hiver, comme Kamil: *'Il faisait froid, très froid. Je m'étais attendue à voir de belles maisons toutes blanches, comme au Maroc, mais ce n'était pas du tout le cas. Ici, tout était gris. C'était triste, j'ai beaucoup pleuré.'*

Entre 1975 et 1978, la Marocaine Kamil géra une supérette rue Piers, à Molenbeek, tandis que son mari travaillait à l'usine Citroën. [...] Kamil reprit le commerce d'un Grec, qui lui donna des conseils. *'L'homme à qui j'ai repris le magasin m'a tout expliqué: comment fonctionnait la caisse, où je pouvais acheter quels produits, etc. Il a travaillé une semaine avec moi. Les clients étaient surtout des Belges, car j'avais de tout.[...] À cette époque, il n'y avait pas encore beaucoup d'étrangers dans le quartier. Des Espagnols, des Italiens, mais pas d'Arabes, ou très peu.'*

Les affaires marchaient bien, mais Kamil faisait de très longues journées. *'[...] Les conditions de travail dans le magasin étaient difficiles. Il faisait froid, le soir il fallait encore tout nettoyer. D'accord, ça marchait bien, mais j'étais trop fatiguée. Je me levais à quatre heures du matin pour aller au marché, derrière le canal, et j'allais me coucher à minuit. À six heures, je faisais le café pour mon mari, puis le petit déjeuner pour les enfants et puis la caisse pour le magasin. À la fin, je dormais debout. Nous avons besoin de l'argent, d'autant plus que les enfants grandissaient, mais je n'en pouvais plus.'* Au bout de trois ans, elle arrêta le magasin et alla travailler comme femme de ménage.

d. Retranscription des *focus groups* en prétest

Codes utilisés lors de la retranscription des discussions :

- Ani : Code utilisé quand l'animateur prend la parole.
- Inco : Code utilisé quand il n'a pas été possible de déterminer qui a pris la parole.
- [Inau] : Code utilisé quand il n'a pas été possible de comprendre ce qu'un intervenant a dit.
- /.../ : Code utilisé quand un intervenant a été coupé par un autre.
- [Silence] : Code utilisé quand il y a eu un silence de 3 à 6 secondes.
[Long silence] : Code utilisé quand il y a eu un silence plus long que 6 secondes.
[...] : Code utilisé quand nous avons coupé une partie de l'extrait pour réduire sa taille dans la reproduction.

***Focus group* du groupe test**

Groupe 1 (12 octobre 2023)

Question 1

Ani Je me présente, je suis Madame Leménager. Je vais observer votre classe jusqu'en décembre et, de janvier à mars, je viendrai donner un stage dans votre classe... enfin, je ne sais pas encore si ce sera votre classe ou l'autre classe que je prendrai. La première question que je vais vous poser est de réfléchir à trois faits historiques qui sont, selon vous, les plus importants au monde. Donc, dès que je vous dis "trois faits historiques", à quels faits pensez-vous immédiatement ? Une fois que vous les avez en tête, je vous demande de retourner la feuille et de les écrire en réponse à la première question. Vous retournez ensuite la feuille et vous écrivez sur les trois tirets les trois faits historiques qui, pour vous, sont les plus importants au monde. [Long silence] S'il y en a moins qui vous viennent à l'esprit, ce n'est pas grave du tout.

[Les élèves avaient quelques minutes pour y réfléchir]

Ani On va faire un tour de table et chacun va dire ce qu'il a écrit et pourquoi il a écrit ça.

Élève B1 La Révolution française, la séparation de l'URSS et la montée des totalitarismes.

Ani Et pour toi, pourquoi c'est les trois faits les plus importants ?

Élève B1 Parce que ce sont les trois faits que je connais le plus quoi.

Ani Ok. Oui ?

Élève B8 La Première Guerre mondiale, la création de l'écriture et la Déclaration des droits de l'Homme.

Ani Même question, pourquoi ces trois faits ?

Élève B8 La Première Guerre mondiale c'est un événement marquant qui a touché pleins de gens, etc. La création de l'écriture, bah ça nous aide au quotidien, etc. Et la Déclaration des droits de l'Homme parce que maintenant on a des droits.

Élève B9 J'ai mis l'apparition de l'écriture, la Première Guerre mondiale et la Deuxième Guerre mondiale.

Ani Ok et les raisons ?

Élève B9 C'est les premières choses qui me sont venues en tête.

- Ani** Ok.
- Élève B2** La découverte de l'Amérique, la Révolution française et l'apparition de l'écriture.
- Ani** Et pour quelles raisons ?
- Élève B2** Bah comme l'élèves B9 c'est les premiers trucs qui me sont arrivés en tête.
- Ani** Ok. Et toi ?
- Élève B11** L'écriture et la découverte de l'Amérique.
- Ani** Pardon ?
- Élève B11** L'écriture et la découverte de l'Amérique.
- Ani** Et pour quelles raisons ?
- Élève B11** Parce que l'écriture on écrit tous les jours, c'est dans nos... Je ne sais pas. Et puis la découverte de l'Amérique ça m'est venu...
- Élève B3** La Révolution française et la guerre de 14-18 et de 40-45. C'est tout.
- Ani** Et pour quelles raisons ?
- Élève B3** Je ne sais pas il y a que ça que je connais.

Question 2

- Ani** Maintenant l'exercice suivant, je vais vous distribuer 10 événements et il va falloir que vous les classiez du plus important au moins important selon vous. Et après sur la feuille, il faudra que vous les numérotiez. [Long silence] Donc il y a l'industrialisation et les luttes sociales, la Révolution française, la colonisation/décolonisation, la Première Guerre mondiale, la montée des totalitarismes, la Deuxième Guerre mondiale, l'immigration, la crise économique de 29, la construction européenne, et l'histoire de la Belgique depuis 1830.
- Élève B3** Je dois classer comment ?
- Ani** Le premier c'est le plus important et le dernier le moins important.
[Les élèves avaient quelques minutes pour y réfléchir et classer les événements.]
- Élève B1** Madame ? La crise économique de 29 c'est quoi ?
- Ani** C'est un crash boursier qui s'est passé entre les deux guerres mondiales et qui a eu des répercussions sur le monde entier au niveau économique.
- Élève B8** Euh madame on doit écrire au crayon ?
- Ani** Comme vous voulez.
- Élève B1** C'est notre avis ça ?
- Ani** Oui.
[Long silence]
- Élève B3** C'est quoi ça madame ?
- Ani** L'industrialisation c'est au XIXe siècle au moment où on va commencer créer des usines, où on va vraiment développer l'industrie, construire le chemin de fer, les machines...
- Ani** Ok ici je vais vous demander votre top 3, c'est lequel ?
- Élève B1** Le premier c'est la Première Guerre mondiale, puis la Deuxième Guerre mondiale et la guerre économique de 29.
- Ani** Pourquoi vous avez mis ces trois-là ?
- Élève B1** Parce que ce sont ces trois-là qui ont le plus impacté le monde, la plupart du monde.
- Ani** Ok. Tu as mis la même chose ?
- Élève B8** Non, j'ai mis la RF, la Deuxième Guerre mondiale et le génocide des juifs, la colonisation et la décolonisation.

- Ani** Et pourquoi ces trois-là en particulier ?
- Élève B8** Parce que c'est plus marquant, qui ne sont pas humain... vous voyez ce que je veux dire ?
- Ani** C'est ceux qui te viennent... enfin, qui te semblent que, dans le monde entier, c'est ces trois événements-là les plus importants ?
- Élève B8** C'est atroce quand même, ce qu'ils ont fait aux juifs, etc.
- Élève B1** [chuchote] barbare
- Élève B8** Oui, c'est inhumain.
- Ani** La dimension émotionnelle...
- Élève B2** En fait moi madame je pensais que c'était du plus ancien au plus récent.
- Ani** Mais comme ça tu dirais quoi ?
- Élève B2** Si c'est les trois plus importants je dirais la Première Guerre mondiale, la Deuxième Guerre mondiale et [Silence] la construction européenne.
- Élève B11** La colonisation /décolonisation, industrialisation et luttes sociales et la Révolution française.
- Ani** Et pourquoi ces trois-là ?
- Élève B11** Parce que première les plus [Inau] actuels.
- Élève B3** Moi c'est la colonisation et décolonisation, la montée des totalitarismes et la Deuxième Guerre mondiale et le génocide des juifs.
- Ani** Une explication ?
- Élève B3** Bah déjà la guerre [Silence] c'est pas bien tout ça ce qu'ils ont fait aux juifs et tout. C'est tout.

Question 3

- Ani** Est-ce que vous connaissez d'autres événements historiques que vous avez entendu ailleurs qu'ici à l'école ? Des choses dont on vous a parlé, que vous avez vu à la télé, sur internet [silence]
- Élève B2** L'esclavage.
- Élève B9** La guerre, non [Silence] comment ça s'appelle ? La colonisation de l'Andalousie. Je sais pas comment ça s'appelle. Le Maroc quand il a col... colonisé l'Espagne.
- Ani** Et t'as entendu ça où ?
- Élève B9** Je ne sais même plus mais c'est une chose importante au Maroc quoi.
- Ani** Donc c'est un événement dont on parle au Maroc qui est [Élève B9 acquiesce) Qu'on parle à l'école tu veux dire ? Ou même...
- Élève B9** Je pense qu'on en a déjà parlé de ça à l'école en plus.
- Ani** T'as été à l'école au Maroc ?
- Élève B9** Non.
- Ani** Ok j'ai mal compris. Quelqu'un d'autre à un autre événement historique qui lui vient ?
- Élève B1** La colonisation du Caucase, les femmes de réconforts.
- Ani** Les femmes de réconforts ?
- Élève B1** Vous ne connaissez pas ?
- Ani** Non.
- Élève B1** C'était pendant la guerre au Japon avec la Corée, je pense. Ils prenaient des femmes et ils les emmenaient dans un endroit où ils en faisaient des esclaves sexuels pour l'armée.
- Ani** [Silence] C'est intéressant. Quelqu'un d'autre à des idées ?

- Élève B11** L'Espagne et le tour du monde.
Ani Quelqu'un a une autre idée ? Ça peut vraiment être un fait historique que votre famille vous a parlé...un ami.
- Élève B1** La déportation des Tchétchènes et leur génocide.
Ani Oui.
- Élève B2** Il n'y a pas eu une guerre au Japon ?
Ani Il y a eu plusieurs guerres au Japon.
- Élève B2** Un truc que j'ai oublié. [Silence] En fait j'ai oublié le nom.
Ani Ça peut être un thème aussi.

Question 4

- Ani** Question suivante est-ce que vous savez qui décide des sujets dont on aborde à l'école ?
Inco Les profs.
- Élève B3** La femme on la voit à la télé.
Inco La ministre de l'Éducation.
- Élève B1** La FWB.
Ani Oui c'est ça. En fait c'est très compliqué mais des comités sont mis en place, on prend plusieurs personnes : des profs, des spécialistes, des universitaires, etc. Ce sont beaucoup de gens qui vont réfléchir à l'élaboration de ces programmes.
- Élève B2** Du coup, eux, ils nous montrent des thèmes les plus importants ou bien...

Question 5

- Ani** Oui ils vont écrire plus ou moins un canevas de ce qui doit être évoqué à l'école et les profs ensuite décident des sujets. Justement vous si vous pouviez écrire demain un programme, et vous pourriez choisir vous-mêmes les sujets, ce seraient quels sujets ?
- Élève B9** En histoire ?
Ani Oui.
- Élève B9** A l'école ?
Ani Oui.
- Élève B9** La Palestine et l'Israël.
 /.../ **Élève B2** Le conflit oui.
Élève B9 On n'en parle même pas alors que c'est quelque chose...
Élève B2 Qui date quand même.
Élève B9 Et c'est encore récent.
Ani Tout à fait. Un autre sujet ?
- Élève B8** Le racisme en Amérique je pense, par rapport aux noirs, ça aussi on n'en parle pas. Il y a... il y a plusieurs guerres par exemple en Syrie, en Irak des pays comme ça on n'en parle pas aussi. On parle juste de ce qui date d'il y a 50 ans ou 100 ans mais les trucs récents on n'en parle pas. Alors que c'est ça qu'on...
Élève B1 Ça serait bien de mettre plus d'actualité. Comme ça on a des exemples concrets vous voyez ? Parce que ce qui s'est passé avant on s'en fout un peu.

C'est pas méchant mais ça date, c'est déjà passé. Alors que quand c'est récent que c'est du concret on a des exemples directs.

Élève B2 De nos jours c'est que des guerres froides, c'est pas comme à l'ancienne [Silence] c'est que des guerres froides.

Ani Tu veux dire que c'est que des guerres

/.../Élève B2 Oui c'est comme ça et ça va être comme ça pendant encore longtemps. C'est pour ça qu'il faut plus apprendre ça.

Ani Et en quoi...qu'est-ce qui vous aiderait à savoir un peu plus l'actualité maintenant ? Pourquoi...je veux dire qu'est-ce que ça vous apporterait dans votre vie de tous les jours ?

Élève B8 Bah de vivre les choses directement et de pouvoir en parler. Genre dire moi ouais j'ai vécu...je connaissais ça en ce temps-là. Vous voyez ? Par exemple, il y a quelque chose qui se passe maintenant bah c'est d'actualité, on en parle etc et si jamais plus tard je pourrai en parler à quelqu'un d'autre ou même en parler entre nous.

Ani Oui, t'aurais beaucoup plus les clés du sujet et tu pourrais vraiment en parler. Et que si maintenant, je te demande de parler du conflit israélo-palestinien tu connais pas forcément.

Élève B8 Bah ça c'est dans l'actualité. Du coup ça va ça m'intéresse alors que quand c'est ancien c'est moins intéressant.

Question 6

Ani Tous les sujets que je vous ai montré jusqu'ici, est-ce que vous avez vu un peu le point commun de ces sujets. Ils se déroulent où ?

Élève B8 En Europe.

Ani C'est ça souvent ça se passe en Europe ou en Amérique mais c'est pas souvent comme vous avez dit dans les pays arabes, en Afrique, on parle pas vraiment de ces histoires-là. Est-ce... je suppose que la réponse est oui...est-ce que ça vous intéresserait qu'on en parle beaucoup plus en histoire de tous ces pays dont on ne parle pas ?

* La plupart des élèves acquiescent*

Question 7

Ani Est-ce qu'il y a des élèves ici qui sont nés ailleurs qu'en Belgique ?

Trois élèves répondent oui : Élève A16 (Tchéchénie) et Élève B11 (Italie).

Ani Est-ce que vous connaissez l'histoire de votre pays. Est-ce qu'ils vous en parlent ?

Élève B1 Quand je demande, oui.

Élève B2 C'est normal de parler de ça. Quand je retourne en vacances là-bas, on parle toujours de ce qui s'est passé avant.

Ani Donc c'est vraiment quelque chose dont tu parles avec ta famille ?

Élève B2 Oui.

Ani Et ils vous en parlent beaucoup ?

Élève B1 Quand on ramène le sujet, ils en parlent beaucoup.

Ani Et c'est quelque chose qui vous intéresse ?

Élève B1 Oui.

Ani Est-ce que vous pourriez me citer un événement de votre pays ?

- Élève B1** La déportation des Tchétchènes parce que ma grand-mère l'a vécue. Staline il a déporté 180 000 Tchétchènes, je pense que c'était en Sibérie mais je ne suis plus sûre. Et il y en a beaucoup qui sont morts. Je me rappelle, mon père a dit qu'il avait brûlé 800 femmes, enfants, femmes enceintes, enfants et personnes âgées dans... vous voyez le truc où on met les chevaux dedans ?
- Ani** Le box ou l'écurie ?
- Élève B1** Oui une grande écurie et ils avaient dit qu'ils avaient enfermé là-dedans parce qu'ils les ralentissaient parce qu'ils traversaient des montagnes ou des choses comme ça. Du coup, il a mis feu à l'écurie et il y avait qu'un enfant qui était resté vivant et il est mort il y a quelques années maintenant.
- Ani** Donc c'est ton papa ?
- Élève B1** C'est moi papa qui m'a raconté cette histoire et c'est ma grand-mère qui a vécu ça.
- Ani à Élève B1** Et toi ?
- Élève B11** Le fascisme... je ne sais pas.
- Ani à Élève B2** Et toi ?
- Élève B2** La Marche Verte.
- Ani** Donc vous suivez l'actualité de vos pays d'origines ? Pour les autres aussi ? C'est quelque chose qui vous intéresse ? Vous vous renseignez souvent ?
- *La plupart des élèves acquiescent et répondent que oui*
- Ani** Vous le faites par quel intermédiaire ? Par téléphone, internet, vos parents ?
- Élève B8** Plus avec nos téléphones.
- Élève B1** Aussi par mes parents car il y a beaucoup de mensonges sur mon pays du coup j'écoute plus mes parents.
- Ani** T'as toujours de la famille sur place avec qui vous parlez ?
- Élève B1** Oui.

Question 8

- Ani** Ici pour les grands-parents qui sont venus habiter ici ou les parents, est-ce que vous savez comment ils sont venus et pour quelles raisons ? Qu'est-ce qui les a poussés à partir venir habiter ici ?
- Élève B8** Ma mère est belge et mon père est Congolais.
- Ani** Pour les autres, est-ce que vous savez ?
- Élève B9** Moi mon père, il a vécu jeune dans un autre pays. Il est né au Maroc. Mais à ses 15 ans, il est parti vivre en Italie avec son grand-frère. Du coup, il a grandi là-bas. Il a fait ses études là-bas. Puis il a travaillé là-bas etc, puis du coup mes frères et sœurs ils sont nés en Italie aussi mais ils ont dû partir parce que ça ne leur plaisaient pas tout simplement. Ils ont changé de pays.
- Élève B2** Moi mon père il est venu en Belgique pour ouvrir un club de Karaté. Et ma mère, elle est juste venue pour des vacances et à la fin, du coup, ils se sont mariés.
- Élève B11** Ma mère, elle est venue ici pour que ma sœur et moi trouvions du travail.
- Ani** Tu viens d'où exactement ?
- Élève B11** Je viens d'Italie. Elle travaillait là-bas mais elle ne travaillait pas très bien.
- Élève B3** Moi mon père est venu avec un frère à ma mère en Espagne. Puis ils sont restés quelques années puis le frère à ma mère il est mort. Je ne sais pas il est tombé d'une grue. Puis il est retourné au Maroc. Après il a marié ma mère puis ils sont venus ici. M'enfin mon père, il avait déjà les papiers. Après, c'est tout.

- Ani** Est-ce qu'ils vous ont parlé des conditions de vie ici une fois qu'ils sont arrivés ?
- Élève B9** Que c'est plus facile qu'au Maroc en tout cas. Pour trouver du travail.
- Élève B8** Mais c'est vraiment pour habiter et avoir la nationalité, ça c'est grave dur. Avant c'était beaucoup moins dur. Avant c'était moins réglementé, maintenant ça l'est plus. Du coup, les gens qui veulent venir, par exemple du Maroc, pour pouvoir habiter ici il leur en faut beaucoup. Et c'est trop.
- [Silence]
- Élève B2** Moi je sais qu'ils auraient préféré rester dans leur pays et ne pas venir ici. C'est surtout les conditions de travail et tout ce qui ne va pas là-bas, c'est pour ça.
- [Silence]
- Ani** Et toi ?
- Élève B3** Quand je suis né, on habitait Sainte-Walburge. Je ne sais pas c'était petit. C'était comme un studio. On habitait un studio. Après on a changé de maison et là on habitait dans un appartement, il y avait de l'espace.
- Ani** Et toi ?
- Élève B11** Ma mère elle n'aimait pas trop la mentalité italienne c'est pour ça qu'elle est venue ici. Elle m'a dit qu'ici la mentalité était un peu plus ouverte.
- Ani** Ça fait pas longtemps que vous êtes arrivés ici ?
- Élève B11** Ça fait trois semaines.

Question 9

- Ani** Maintenant, je vais vous dire la raison de mon enquête. Le but de l'enquête ici si ça aurait du sens de parler d'autres pays dans le cours d'histoire. Parce que maintenant dans les classes, en Belgique, il y a de plus en plus d'élèves qui viennent d'ailleurs ou qui ont des origines d'ailleurs. On est plus dans des classes où on est 100% Belges, ça n'existe plus. J'aimerais bien savoir votre avis là-dessus, est-ce qu'il faudrait qu'on parle d'autres pays, qu'uniquement les pays européens ?
- Élève B1** Je trouve que ça serait une chance d'avoir plus de savoirs sur ce qui se passe à l'extérieur du monde à part en Europe parce [Silence] qu'on refait le même cours dans chaque école à propos de tout ce qui s'est passé en Europe encore et encore et ça devrait changer quoi.
- Élève B8** Moi je trouve que c'est mieux aussi de pouvoir parler d'autres choses parce que tout le temps on parle de la même chose. Même l'Europe elle a beaucoup, fin pas que l'Europe, plusieurs pays d'Europe ils ont beaucoup colonisé les autres pays du coup c'est mieux de savoir. Parce qu'en vrai c'est eux les oppresseurs.
- Ani** Les oppresseurs.
- [Rires]
- Élève B9** Je trouve que ça serait bien parce qu'il y en a qui sont d'origines d'autres pays et ils connaissent pas l'histoire de leur pays. Et aussi ça nous donnera plus de culture par rapport aux autres pays parce que là on connaît que ceux de l'Europe. Et voilà. Et aussi que les pays d'Europe, maintenant, ils vivent plus...comment dire...ils vivent plus de choses comme les autres pays d'Europe. Par exemple, les pays arabes à l'heure actuelle ils vivent des choses. Alors que les pays d'Europe non. Fin pas tous mais voilà.
- Ani** Tu veux dire qu'il n'y a plus vraiment de faits historiques majeurs, en tout cas qui se passent actuellement.
- Élève B9 acquiesce.
- Élève B2** Moi je trouve que le seul pays étranger dont ils parlent dans le cours d'histoire c'est l'Amérique. Il n'y a que l'Amérique dont ils parlent. En plus, l'Amérique on en parle parce que c'est des colons espagnols... du coup...

- Ani** Ça revient quand même au même.
- Élève B2** Fin de continent.
- Élève B2** C'est ça, c'est le seul pays où ils parlent un peu.
- Élève B11** Oui, parce que dans les autres pays il y a beaucoup d'histoires aussi. Souvent quelqu'un pense que seulement l'Europe et l'Amérique ont une histoire mais c'est pas vrai.
- Élève B3** Il faut connaître les autres pays parce que comme ça s'il y a une personne qui vient d'un autre pays comme ça tu peux aussi connaître son histoire.

Question 10

- Ani** C'est fini. Est-ce que quelqu'un veut rajouter quelque chose ?
- Élève B2** En fait ça sert à quoi ? J'ai pas compris, ça sert à quoi que vous avez enregistré ?
- Ani** C'est pour qu'après je puisse retranscrire. Je vais juste écrire vos phrases pour pouvoir les utiliser dans mon mémoire après.
- Élève B1** Et le fait qu'on parle chaque année de la même chose ça va pas vraiment changer parce qu'on en a déjà entendu parlé. Donc si on parle de ce qui s'est passé autre part dans le monde on gagnera du nouveau savoir donc c'est mieux en plus.
- Élève B8** Madame ça va vous mener à quoi ? C'est pour pouvoir changer ?
- Ani** Justement là mon travail j'espère qu'il va être réussi et c'est pour faire parler et qu'il est peut-être temps de changer les programmes scolaires. Et de parler d'ailleurs dans le monde que tout le temps l'Europe, les Etats-Unis.
- Élève B8** Pourquoi vous ne faites pas une pétition ?
- Ani** Je pourrais. Mais là j'essaie d'abord d'avoir mon diplôme et peut-être qu'après j'essaierai de changer les choses.

Groupe 2 (19 octobre 2023)

Question 1

- Ani** Je me présente c'est Madame Leménager. Je vais vous demander de me citer trois faits historiques qui sont les plus importants dans l'histoire de l'humanité pour vous.
- Élève B4** La découverte de l'écriture.
- Inco** Le big bang
- Élève B5** Tu sais c'est quoi ?
- Inco** Oui
- Ani** Je vous demande d'y réfléchir et de l'inscrire sur votre feuille, sur les trois petits tirets. Il n'y a pas de mauvaise réponse, il n'y a pas de correctif après.

[Les élèves avaient quelques minutes pour y réfléchir]

- Ani** C'est bon pour tout le monde ? On fait un petit tour ?
- Élève B4** La découverte de l'écriture, la création du feu et la découverte de l'Amérique.
- Ani** Ok et pourquoi t'as mis ces réponses-là ?

- Élève B4** Parce que l'écriture si on ne l'avait pas découverte, on ne serait pas en train d'écrire là. Et du coup avec le feu on a fait beaucoup de choses. Et l'Amérique c'est une grande partie de la planète. Voilà.
- Élève B6** La découverte de l'écriture c'est les Européens en 3500 qui ont découvert ça mais les Arabes ils l'avaient déjà. Donc ce n'est pas vraiment découverte. Comme elle l'était déjà là eux ils viennent de la découvrir les Européens mais les Arabes ils l'avaient déjà l'écriture, les Indiens aussi donc c'est pas vraiment une découverte.
- Ani** Je peux pas forcément dire mon avis mais est-ce que c'est une découverte ou c'est autre chose ?
- Élève B5** C'est pas une découverte il y avait déjà des gens en Amérique, donc ça a pas été découvert. [Silence] Je sais pas comment dire mais ça a pas été découvert quoi.
- Élève B6** C'est comme si ils ont découvert une recette et ils l'ont modifié.
[Rires]
- Ani** Ok maintenant on va prendre les trois propositions de quelqu'un d'autre.
- Élève B5** Moi j'ai mis la Révolution française, la Première et la Seconde Guerre mondiale et l'égalité droits des femmes [Silence] Fin le combat qu'il y a eu et tout.
- Ani** Est-ce que tu peux nous dire pourquoi t'as mis ça ?
- Élève B5** Parce que c'est trois faits marquants, en fait. Fin pour l'humanité. Parce que la Révolution française elle a changé beaucoup de choses. La Première et Seconde Guerre mondiale parce que aussi. Et droits des femmes aussi.
- Ani** Ok. Les deux au fond.
- Élève B12** L'apparition de l'écriture, le covid-19 et la Religion Islamique. Je sais pas pourquoi il a mis ça.
- Ani** La quoi ?
- Élève B12** La religion islamique.
- Ani** Dis-nous pourquoi est-ce que tu as mis ça ?
- Élève B6** L'apparition de l'écriture parce que là maintenant on l'utilise toujours donc ça nous sert. Le covid-19 ça a été une épidémie mondiale. Et la religion islamique je sais pas parce que c'est lui qui l'a mis (Élève B6).
- Ani** Dis-nous pourquoi tu as mis ça.
- Élève B6** J'ai mis l'écriture parce que je n'avais rien à mettre. Et religion islamique parce que ça a ramené la paix [Silence] chez les gens. Vraiment vrai madame.
- Ani** Est-ce que tu peux développer cette réponse ?
- Élève B6** Parce que par exemple la religion islamique quand on traduit le mot ça veut dire la paix, seulement nous les gens, la génération d'aujourd'hui, a modifié cette religion et maintenant comme vous connaissez les terroristes deviennent... prétendent dire...venir...viennent de la religion islamique.
- Ani** Donc pour toi la religion islamique est le fait historique est un des faits historique les plus importants.
- Élève B6** *acquiescement*
- Ani** A toi.
- Élève B7** Moi j'ai mis un peu la même chose qu'eux tous et j'ai mis découverte de l'Amérique, découverte de l'écriture et Révolution française.
- Élève B6** Mais l'Amérique madame elle était déjà découverte avant.
- Élève B4** Par les Indiens... les Amérindiens. C'est ça non ?
- Ani** Oui c'est comme ça qu'on dit.
- Ani** Je vais vous rassurer tout de suite c'est pas un test d'histoire...
- Élève B6** Mais madame pourquoi vous parlez pas.
- Ani** Parce que ce n'est pas à moi de parler, c'est à vous de parler.

Question 2

Ani Là je vous distribue 10 faits historiques et c'est 10 faits qui sont dans les programmes scolaires. Je vous demande de les lire et de les classer par ordre d'importance. Le numéro 10 est le plus important et le numéro 1 c'est le moins important.

Élève B6 La deuxième guerre c'est parce que Hitler a dit que c'était à cause des Juifs et c'est pour ça qu'il les a tués. D'une manière ou d'une autre c'est à cause d'eux qu'ils ont déclaré la Première Guerre mondiale.

Ani A cause de qui ?

Élève B6 Bah des juifs parce qu'ils ont payé les Anglais pour déclarer la guerre.

Ani Pendant la Première Guerre mondiale ?

Élève B6 Oui. C'est le youtubeur Hugo Décrypte il a dit ça.

Ani Donc il a dit que c'est les juifs qui ont payé les Anglais pour ...

Élève B6 Pas vraiment payé...j'ai oublié ce qu'il a dit mais c'est les Juifs ils ont manigancé à ce que les Anglais déclarent la guerre contre l'Empire Ottoman. Mais après la Première Guerre mondiale, comme vous le savez, l'Allemagne était en crise. Ils ont remis la faute sur les Juifs et donc ils les ont tués.

Ani Ok.

Ani On va mettre en commun. Est-ce que tu peux me dire les trois plus importants que tu as mis ?

Élève B7 J'ai mis la Première Guerre mondiale, la Deuxième Guerre mondiale et l'immigration.

Ani Pourquoi est-ce que tu as mis ces trois événements-là dans les plus importants ?

Élève B7 Je ne sais pas moi. La Première Guerre mondiale c'est important, la deuxième aussi et l'immigration c'est important aussi parce que sinon il n'y aurait pas de mixité entre..je veux dire il y aurait...l'immigration si il n'y aurait pas d'immigration on ne saurait pas tous là. Par exemple, lui il est Kurde, lui il est Algérien, je veux dire on serait...fin vous m'avez compris quoi.

Ani Donc pour toi on ne serait pas tous ensemble et ... t'aurais pas rencontré tes potes...

Élève B7 Non même pas ça. Je sais pas c'est comme ça.

Élève B6 La Première Guerre mondiale, la Deuxième Guerre mondiale et la montée des totalitarismes.

Ani Pourquoi ces trois-là ?

Élève B6 Parce que la Première a ramené la Deuxième, la deuxième c'est à cause des totalitarismes.

Ani Ok mais pourquoi ça serait ceux-là qui seraient les plus importants ?

Élève B6 Parce que ça a fait un changement sur les autres pays.

Ani Et quels changements exactement ?

Élève B6 Sur la manière de penser.

Ani Ok.

Élève B12 C'est la même chose que lui.

Élève B4 Colonisation, la Première Guerre mondiale et puis la Deuxième Guerre mondiale.

Ani Et pourquoi ?

Élève B4 Tu peux m'aider ?

Élève B5 Mais c'est quoi la colonisation ?

Élève B4 Quand un autre pays s'empare d'un autre pays.

Élève B6 Ça a changé la manière de voir les autres.

- Élève B5** Même il y a des terres qui ont été attribuées à d'autres pays alors qu'elles appartenaient à d'autres.
- Élève B12** Comme la Palestine.
- Élève B4** Palestine maintenant, le Congo, tout ce que je connais.
- Élève B12** L'Algérie
- Élève B4** Le Kurdistan.
- Élève B6** Le Kurdistan ça n'existe pas.
- Élève B4** Le Kurdistan a été colonisé par la Turquie. Le Kurdistan elle existait avant madame ?
- Ani** Oui.
- Élève B4** Oui ça existait avant parce que la Turquie a pris l'indépendance du Kurdistan.
[Certains rigolent]
- Élève B4** C'est pas drôle. Madame c'est pas drôle ?
- Ani** Non. Est-ce que t'as quelque chose à rajouter par rapport à ce classement ?
- Élève B5** Non.
- Élève B6** Et vous vous le classez comment ?
- Ani** Je ne le dirai pas. Parce que ce n'est pas ça le sujet et que j'ai d'autres questions à vous poser.
- Ani** Tantôt vous avez dit que l'immigration c'était le moins important.
- Élève B6** Qui a dit ça ?
- Élève B4** C'est elle [En montrant l'élève B5]
- Élève B6** Ton père il est Tunisien ne l'oublie pas.
- Élève B5** Dans le classement je l'ai mis dernier.
- Ani** Est-ce que tu pourrais expliquer pourquoi ?
- Élève B5** Je sais pas parce qu'il y a des choses plus importante. Et le fait de migrer dans un autre pays ça fait de la surpopulation certes mais...
- Élève B6** Moi je dis non parce que grâce à l'immigration il y a de nouvelles cultures. Parce qu'il y a des pays avec un mélange du côté occidentale et du côté arabe c'est beau à voir. Comme au Maroc il y a des mélanges occidentale et arabe c'est beau à voir.

Question 3

- Ani** Est-ce que vous connaissez d'autres événements historiques que ceux dont on a parlé ici ou les trois premiers que vous m'avez dit. Je vous laisse réfléchir est-ce que vous connaissez d'autres faits historiques dont on ne vous a pas parlé ici à l'école ?
- Élève B6** L'Empire Ottoman.
- Élève B4** L'histoire du Kurdistan, le Moyen Orient.
- Élève B6** L'Empire arabe.
[Long silence]
- Ani** Est-ce qu'il y a d'autres choses ?
- Élève B12** Ce qui se passe en Palestine et en Israël.
- Élève B4** Ouais ça on en parle beaucoup.
- Élève B5** Mais pas à l'école.
- Élève B6** Le racisme.
- Élève B4** J'ai aussi une chose importante dans l'histoire de l'humanité, le changement de sexe ça a beaucoup touché l'humanité.

- Élève B6** Ouais ça c'est choquant. Ouais il y a un garçon de 5 ans qui a dit je suis une fille et une fille qui a dit oui je suis un garçon.
- Élève B4** On n'en parle pas assez quand même. Ça a beaucoup touché l'humanité.
- Ani** Est-ce que je peux vous demander de le noter sur votre feuille tout ce que vous m'avez dit. Et c'est où que vous en avez entendu parler ? C'est qui qui vous a parlé de ces événements ?
- Élève B12** Vidéos.
- Élève B5** Tiktok.
- Élève B12** YouTube.
- Élève B4** Les parents, moi-même je m'instruis sur google.
- Élève B6** Ottoman et arabe c'est des livres. Kurdistan c'est lui qui l'a dit. Et le racisme ça c'est les infos et l'école.
- Élève B5** Hugo Décrypte.

Question 4

- Ani** Est-ce que vous savez qui décide des sujets dont on vous parle à l'école ?
- Élève B6** L'État.
- Élève B5** C'est pas la femme des enfants là, la ministre intérieure des enfants un truc comme ça.
- Ani** La ministre de l'Éducation.
- Élève B5** C'est elle qui décide, non ?

Question 5

- Ani** En fait il y a deux réseaux en Belgique : le libre et l'officiel. L'officiel c'est subventionné par l'État et le libre c'est le catholique. Si demain vous pouviez écrire les nouveaux programmes d'histoire, vous choisiriez quels sujets ?
- Élève B5** Des sujets plus importants et plus d'actualité parce que la découverte de l'écriture c'est bon.
- Élève B6** Il faut parler de la réalité de ce qui se passe.
- Élève B5** Ouais de ce qui se passe maintenant.
- Élève B6** Oui parce que souvent chez les Arabes, ça je suis sûr, on ne peut pas parler, on peut pas se lever et dire ce qu'on veut. Ce qu'on a dans la tête on ne le dit sinon le lendemain t'es pas chez toi c'est sûr. C'est sûr t'es pas chez toi.
- Élève B4** Moi je pense des sujets plus actuels.
- Élève B5** Pour nous mettre dans l'actualité.
- Ani** Vous voudriez quels sujets actuels ?
- Élève B5** Ce qui se passe maintenant il se passe plein de trucs et on n'en parle même pas. Par exemple ce qui s'est passé à Bruxelles, en Russie, en Ukraine, ce qu'il se passe en Israël, en Palestine fin tout vous voyez.
- Élève B4** C'est des sujets de religion
- Élève B5** Non pas forcément.
- Élève B4** C'est sensible
- Élève B5** C'est de la géopolitique
- Ani** Pourquoi c'est sensible ?

- Élève B4** N'importe qui peut faire dériver la discussion. Par exemple si je dis un mot et que ce mot ne lui convient pas. Parce que c'est pas sa religion, il peut mal le prendre et la discussion va mal finir.
- Inco** C'est vrai.
- Élève B5** Alors que la chute de Rome et tout personne n'est rattaché à ça. Ça n'a pas eu d'impact sur nous.
- Ani** Vous vous ne sentez pas concernés par ces sujets.
- Élève B6** Autant si on parle de ça on peut parler de quoi ça nous rapporte. Mais pas qui a dominé qui, qu'est-ce qu'il a fait, qu'est-ce qu'il a dit etc ça on s'en fout en fait.
- Élève B5** Et même tout le monde n'est pas au courant de ce qu'il se passe. Tout n'est pas d'actualité et ça serait bien de parler de ça.
- Ani** Pour vous les faits historiques et faits actuels c'est la même chose ?
- Élève B5** Non du tout.
- Ani** Mais alors pourquoi en cours d'histoire on parlerait de l'actualité ?
- Élève B5** Bah pour mettre tout le monde au courant sur ce qui se passe, parce que c'est marquant les génocides et tout ça.
- Élève B6** Souvent un prof d'histoire il sait expliquer.
- Ani** Donc on devrait au cours d'histoire parler d'actualité.
- Élève B6** Pas seulement d'actualité mais on peut parler de faits historiques mais parler de ce que ça rapporte.
- Élève B5** Ou alors parler des faits d'actualité mais d'où ça a commencé.
- Ani** Des origines ?
- Élève B5** Une guerre ça commence pas comme ça. Il y a toujours un début et pourquoi elle a été créée.
- Élève B6** Il ne faut pas venir me dire, parler de l'Empire romain, qu'est-ce qu'a fait Albert..ça je m'en fous. Il faut me dire ce que ça a rapporté. Les changements que ça a rapporté au monde quand il a conquis toute l'Europe par exemple il faut me dire ce que ça a changé.

Question 6

- Ani** Est-ce que vous pouvez me dire le point commun entre tous ces événements historiques ?
- Élève B6** Ça marque un grand nombre de personnes.
- Élève B5** Ça a touché l'humanité.
- Ani** Ça se passe où ?
- Élève B6** En Europe.
- Élève B5** Pas que ça se passe dans le monde. La colonisation c'est dans tous les pays, c'est partout.
- Élève B4** Principalement en Europe.
- Élève B5** La Première Guerre mondiale et la Deuxième Guerre mondiale c'est dans plusieurs pays.
- Élève B4** Principalement c'est des pays d'Europe qui sont partis coloniser.
- Élève B5** Oui les pays d'Afrique mais il y a aussi la décolonisation.
- Élève B4** Ils ont seulement décidé de bouger parce qu'il y avait la guerre chez eux.
- Élève B5** Ça a touché plusieurs pays.
- Élève B6** Oui mais c'est l'Europe qui a décidé. C'est l'Europe qui décide puis les autres qui suivent.
- Ani** En tout cas ça se passe toujours en Europe ou ce sont des Européens qui sont impliqués dans ces choses-là. Est-ce que ça vous intéresserait qu'on parle

d'autres choses, d'autres pays, d'autres cultures que tout le temps l'Europe ?

Élève B5 Bah découvrir d'autres choses, oui bien sûr.

[Silence]

Ani Toi aussi tu voudrais qu'on parle de quel pays ?

Élève B7 Du Maroc.

Élève B4 Un peu des pays oubliés.

Élève B12 L'Algérie.

Élève B6 Trop de fierté.

Élève B4 Non mais des pays oubliés par exemple le Kurdistan c'est un pays oublié. Il y a quoi d'autres comme pays oublié ?

Ani Toi aussi t'aimerais parler d'autres pays.

Élève B12 Oui, l'Algérie.

Élève B6 Trop de fierté madame, c'est pas possible.

/.../ **Élève B12** La colonisation...

/.../ **Élève B12** C'est pas possible d'avoir autant de fierté. Il porte toujours le maillot de l'Algérie.

/.../ **Élève B12** La colonisation en Algérie.

/.../ **Élève B4** Oui c'est bon on a compris.

/.../ **Élève B12** Non je veux parler de ça.

/.../ **Élève B12** Non il abuse madame.

Ani Non c'est son avis.

Élève B12 J'ai envie de parler de mon pays.

Question 7

Ani Est-ce qu'il y a des élèves ici qui sont nés ailleurs ?

[Non général à part Élève B7 en Espagne]

Ani Est-ce qu'il y a des élèves ici dont les parents sont nés ailleurs qu'en Belgique ?

[Oui général]

Élève B7 Ils sont nés au Maroc.

Élève B12 Ma mère en Belgique et mon père en Algérie.

Élève B4 Turquie et Irak.

Élève B5 Tunisie et Pays-Bas.

Ani Est-ce qu'ils vous ont parlé de l'histoire de leur(s) pays ?

Élève B5 Tunisie oui mais Pays-Bas non.

Ani Est-ce que tu connais un événement historique de ton pays ?

Élève B5 L'indépendance du pays.

Ani C'est tes parents qui t'ont en parlé ?

Élève B5 Oui.

Ani Est-ce que t'as fait des recherches ?

Élève B5 Non.

Ani Ok. Est-ce que tu suis l'actualité de ton pays ?

Élève B5 Oui.

Ani Via quels moyens ?

Élève B5 Ça dépend twitter et tout.

- Élève B4** Ma mère m'a vite fait parler de la guerre en Irak. Et mon père vite fait aussi de la Turquie par rapport au Kurdistan.
- Ani** Et toi tu t'intéresses à l'actualité de ton pays ?
- Élève B4** Je m'intéresse vite fait. Par rapport aux dernières élections par exemple du dernier roi de Turquie par exemple.
- Élève B5** Il n'y a pas de roi en Turquie.
- Élève B4** Ah oui président avec Erdogan qui a triché. [Rires] Je me suis intéressé un petit peu mais sans plus.
- Ani** Et tu connais un événement historique de ton pays ?
- Élève B4** Après la guerre froide on devait avoir un traité de paix avec la Turquie mais ils ont coupé le traité de paix ils nous ont pris notre indépendance. Et même avec l'Angleterre ils nous ont pris tous nos livres de religion. Maintenant on n'a plus de livres pour prier, fin si on en a mais c'est pas des livres officiels.
- Ani** On finit le tour.
- Élève B12** Moi c'est l'indépendance de l'Algérie.
- Ani** Tes parents te parlent de l'histoire de ton pays.
- Élève B12** Oui souvent.
- Ani** Est-ce que tu suis l'actualité ?
- Élève B12** Parfois, pas tout le temps. Je m'intéresse un petit peu.
- Élève B6** Oui ils me parlent de l'histoire de mon pays, il y a la Marche Verte et plusieurs autres. Ils me parlent aussi de l'ancien roi du Maroc Hassan II.
- Ani** Est-ce que tu sais me citer un événement historique de ton pays tu viens de le faire. Est-ce que tu suis l'actualité de ton pays ?
- Élève B6** Oui via la télé.
- Ani** Uniquement la télé ?
- Élève B6** De temps en temps quand mon père il regarde.
- Élève B7** Moi, je suis Rif ils m'ont parlé des batailles [Rire] ils m'ont parlé ...
- Élève B6** C'est des Rifs madame, il faut s'habituer avec eux...
- /.../ Élève B7** Toi aussi t'es un Rif...
- /.../ Élève B6** Avec ce genre d'élève.
- Élève B4** Bah t'es Rif aussi.
- Élève B6** Dans les Rifs il y a plusieurs types de Rif.
- Élève B7** Ils m'ont parlé des batailles du Rif avec les Espagnols. Et c'est tout.
- Ani** Est-ce que tu suis l'actualité de ton pays ?
- Élève B7** Des fois.
- Ani** Via quels moyens.
- Élève B7** Internet et voilà.

Question 8

- Ani** Est-ce que vos parents vous ont parlé de la façon dont ils sont venus ici, les raisons, pourquoi ils sont venus ici.
- Élève B7** C'est mon grand-père, il est venu en Belgique pour les mines. Donc il est arrivé en Belgique, il a travaillé puis il a ramené toute notre famille ici.

- Ani** Est-ce qu'il t'a parlé de la vie une fois ici ? Comment est-ce qu'ils se sont installés ? Le travail ?
- Élève B7** Non.
- Élève B6** Mon oncle est venu et il a suivi. [Rires] Pour le travail je pense. Parce qu'eux ils ont une vision de l'Europe pour eux c'est le futur.
- Élève B5** C'est monde et merveilles.
- Élève B6** Dès qu'ils arrivent ici c'est pas ça.
- Ani** Est-ce qu'ils t'ont parlé de la vie une fois ici ?
- Élève B6** Ils s'étaient installés en Espagne et avec le temps le travail a baissé à part le tourisme il n'y avait rien donc il a changé. Il est venu aux Pays-Bas. Après il est allé en France et puis il est venu en Belgique et il a décidé de rester ici.
- Élève B12** En fait, le beau-frère de mon père il était Belge du coup il a proposé à mon père de venir en Belgique pour travailler avec lui et mon père s'est installé ici. Il a travaillé dans les mines à Genk.
- Ani** C'est quelque chose dont il te parle souvent ?
- Élève B12** Oui, il en a déjà parlé.
- Ani** Est-ce qu'il t'a parlé de la vie une fois ici ?
- Élève B12** Il m'a dit que c'était un peu compliqué parce qu'il y avait du racisme avec les gens avec qui il travaillait dans les mines. Il se faisait beaucoup insulter.
- Élève B4** Moi je sais pas. Mes parents ne m'en parlent pas.
- Élève B5** Moi mon père a été vivre en Italie. Et vu que ma mère vivait en Italie. Ils se sont rencontrés là-bas. Après ma mère lui a dit de venir en Belgique et ils sont venus et voilà.
- Ani** Est-ce qu'ils t'ont parlé de la vie une fois ici ?
- Élève B5** Mon père ouais du coup il était au chômage puis il a travaillé et tout. Il a été pilote d'avion.

Focus group du groupe témoin

Groupe 1 (13 octobre 2023)

Question 1

Phase de d'ouverture et de « dégel » :

- Ani** Je vais vous demander les trois faits historiques les plus marquants de l'histoire de l'humanité pour vous. Il n'y a pas de piège, il n'y a pas une bonne réponse. C'est votre avis à vous. Je vous laisse quelques minutes pour réfléchir à ça et les noter sur les trois petits tirets qu'il y a sur votre feuille.

[Les élèves avaient quelques minutes pour y réfléchir]

- Ani** On commence avec toi Élève A11, dis-nous.
- Élève A11** Je sais pas.
- Ani** T'as rien noté du tout.
- Élève A11** Non j'essaie de réfléchir.
- Élève A1** Moi j'ai mis la Deuxième Guerre mondiale.
- Ani** Et pourquoi t'as mis la Deuxième Guerre mondiale?

- Élève A1** Parce qu'il y a eu beaucoup de morts, beaucoup de...c'était effrayant on va dire.
- Élève A9** J'ai mis l'invention de l'écriture.
- Ani** Et rien d'autres ?
- Élève A9** Ah si la découverte de l'Amérique et la Deuxième Guerre mondiale.
- Ani** Et pourquoi ces trois événements sont les plus importants ?
- Élève A9** Bah l'écriture...sinon on pourrait pas écrire maintenant. La découverte de l'Amérique parce que sinon on ne saurait jamais qu'il y avait un autre endroit sur la Terre. La Deuxième Guerre mondiale parce qu'il y a eu beaucoup de morts aussi.
- Élève A3** Moi j'ai mis la Révolution française, l'invention de l'écriture et la démocratie.
- Ani** Et pourquoi ces trois événements là ?
- Élève A3** La Révolution française parce que ça a changé un peu les choses, la révolution. L'invention de l'écriture parce que ça a révolu le monde. Et la démocratie parce que...je sais pas.
- Élève A10** L'invention de l'écriture la chute de l'empire romain et la Révolution française.
- Ani** Ok pourquoi ces trois-là ?
- Élève A10** Parce que vous nous avez demandé trois faits historiques.
- Ani** Donc t'as suivi la consigne. C'est une réponse aussi.
- Élève A8** La tombe de l'Empire romain, la guerre d'indépendance d'Amérique et la Deuxième Guerre mondiale.
- Ani** Pourquoi ces trois-là ?
- Élève A8** Je sais pas [rires] j'ai choisi comme ça.
- Élève A2** L'invention de l'écriture, la Deuxième Guerre mondiale et la découverte de l'Amérique.
- Ani** Pourquoi ces trois-là ?
- Élève A2** Parce que c'est les trois premiers qui me sont venus.

Question 2

- Ani** Maintenant ici je vais vous distribuer 10 faits historiques. Je vais vous demander de les classer du plus important au moins important. Donc le premier c'est le plus important et le dernier c'est le moins important.
- [Les élèves avaient cinq minutes pour y réfléchir]
- Ani** Est-ce que tu peux me dire ton top trois ? Quels sont les trois événements que tu as retenu ici ?
- Élève A11** Moi, le premier j'ai mis construction européenne, la Révolution française et le troisième j'ai mis la crise économique.
- Ani** Pourquoi ces trois-là exactement ?
- Élève A11** Je sais pas.
- Ani** C'est ceux qui t'ont paru ...
- Élève A11** Ouais logique.
- Ani** C'est plus en termes de logique que d'importance ?
- Élève A11** Je crois ouais je sais pas.
- Élève A1** Moi j'ai mis l'histoire de la Belgique, la Révolution française et la Première Guerre mondiale. Puis, je sais pas.
- Élève A9** Moi j'ai mis la Révolution française. La montée des totalitarismes et la Première Guerre mondiale.
- Ani** Pourquoi ces trois-là ?

- Élève A9** Je sais pas.
- Élève A3** Nous on a mis la colonisation, la Révolution française et la montée des totalitarismes.
- Ani** Pourquoi ces trois-là ?
- Élève A3** Parce que la colonisation en fait ils ont changé leur état d'esprit et du coup...
- Élève A10** Ça a provoqué un gros changement la Révolution française aussi parce que ça a fait passer d'une période à l'autre et la montée des totalitarismes ça a fait en sorte de provoquer les guerres mondiales.
- Élève A8** Pour nous c'est la colonisation, la Révolution française et l'industrialisation. La colonisation parce que c'est vraiment une grande événement historique. La Révolution française parce que c'est grand aussi. Pour terminer la monarchie française et l'industrialisation parce qu'ils commencent à devenir moderne et tout ça.
- Ani** T'as le même avis (vers Élève A2)?
- Élève A2** Oui.

Question 3

- Ani** Maintenant ici je vais vous demander si vous connaissez d'autres faits historiques dont on ne vous a pas parlé à l'école ?
- Élève A10** La guerre froide.
- Ani** D'événements que vous avez entendu par exemple à la télévision, sur votre téléphone...
- Élève A10** La guerre du Vietnam.
- Ani** Je vous demanderai de les noter ce que vous me dites sur le papier en bas.
- Élève A11** On écrit ce qu'il a dit ?
- Ani** Non tu écris ce que tu as déjà entendu parlé. Est-ce que ta famille t'as déjà parlé d'événements historiques ? Des amis ? Ça peut être aussi dans un film.
- Élève A9** Madame la guerre entre Israël et la Palestine ça s'appelle le conflit israélo-palestinien ?
- Ani** Oui, exactement.
- Ani** On va faire un petit tour de table.
- Élève A2** Moi j'ai juste écrit la guerre froide et la Palestine.
- Ani** La Palestine à ton avis pourquoi on n'en parle pas à l'école ?
- Élève A2** Bah je sais pas madame.
- Élève A8** La guerre froide et l'indépendance de l'Albanie.
- Ani** Pardon ?
- Élève A8** L'indépendance de l'Albanie c'est mon pays.
- Ani** Pourquoi est-ce qu'on n'en parle pas à l'école de ça ?
- Élève A8** L'Albanie parce que c'est un petit pays et la Guerre froide parce que je sais pas.
- Ani** Parce que pour toi c'est un petit pays on n'en parle pas à l'école ?
- Élève A8** Oui.
- Ani** Et t'en penses quoi de ça ?
- Élève A8** De quoi ?
- Ani** Parce que c'est un petit pays, on n'en parle pas.
- Élève A8** C'est pas grave madame.

- Élève A10** Bah moi il y a la guerre froide, celle du Vietnam et Hiroshima et Nagasaki.
- Élève A3** Moi j'ai mis la colonisation des pays d'Afrique par la France et tout ça. Quand la France et tout ça sont partis en Afrique pour récolter les matières premières.
- Ani** A ton avis pourquoi on n'en parle pas à l'école ?
- Élève A3** Parce que c'est eux [Inau]
- Ani** Pourquoi ils ne voudraient pas en parler ?
- Élève A3** Parce que /.../
- /.../ Élève A10** Après tout le mal qu'ils ont fait.
- Élève A3** Parce que ça se fait pas. Comme c'est eux qui l'ont fait... Ils ont été... L'Israël et la Palestine aussi, l'histoire ils aiment pas entrer dans les détails et tout ça. Ils aiment pas prendre part. Et c'est tout.
- Élève A9** J'ai mis Tchernobyl avec la centrale nucléaire. J'ai mis la Palestine et Israël aussi. La guerre froide et la guerre du Vietnam.
- Ani** Et on n'en parle pas pourquoi ?
- Élève A10** En fait c'est pas des guerres assez importantes pour qu'on en parle. Ça a pas vraiment eu d'impact sur le monde entier. C'est pour ça que c'est aussi marquant que les autres faits... historiques.
- Élève A1** Moi j'ai mis la Guerre froide et le conflit avec la Palestine et tout.
- Ani** Tu partages le même avis ou tu as un avis dessus ?
- Élève A1** Non, c'est le même avis.
- Élève A11** Moi, j'ai mis les enfants qui sont séquestrés et forcés à travailler genre pour des entreprises, genre par exemple pour les trucs de magasins et tout... donc ils font des vêtements et tout.
- Ani** Et on n'en parle pas pourquoi ?
- Élève A11** Parce qu'ils aiment bien faire les aveugles sur tout ce qui est important.

Question 4

- Ani** Est-ce que vous savez qui décide des sujets dont on va parler à l'école ?
- Élève A8** L'État
- Élève A3** L'enseignement en Wallonie-Bruxelles.
- Élève A8** L'école
- Élève A2** La ministre de l'Enseignement.

Question 5

- Ani** Justement si c'était vous qui pouviez écrire vos propres programmes. Donc si on vient et qu'on vous demande votre avis, quels thèmes vous allez mettre dans le programme ? Si vous pouviez choisir quels faits historiques selon vous on devrait en parler à l'école et on n'en parle pas à l'école ?
- Élève A3** La colonisation des terres d'Afrique.
- Élève A2** Les guerres dans les pays dont on en parle pas.
- Ani** Par exemple ?
- Élève A2** Genre ceux qui cherchent leur indépendance et tout.
- Ani** Et t'as une idée d'un pays en question ?

- Élève A2** Oui la Tchétchénie, le Kurdistan et tout.
- Ani** Là aussi je vais vous demander de le noter au recto de votre feuille, au verso.
- Ani** Ok on peut faire un petit tour.
- Élève A11** Moi j'ai mis parler des guerres actuelles en général. Les guerres qu'on entend parler à la télé mais pas à l'école.
- Élève A1** Moi je n'ai pas mis.
- Élève A9** Moi j'ai mis la guerre entre Israël et la Palestine.
- Élève A3** Moi j'ai mis la Première Guerre mondiale et la Deuxième Guerre mondiale. En vrai, moi je n'aurai pas trop changé je pense. Non juste j'aurai rajouté deux trois choses. J'aurai rajouté la colonisation des pays d'Afrique et l'Israël et la Palestine raconter un peu l'histoire pour que chacun se fasse son propre avis.
- Élève A10** Moi, j'aurais fait en fonction du temps actuel. Un programme de ce qui se passe plutôt actuellement et pas parlé trop de l'ancien temps qui n'a pas eu trop de répercussion sur l'histoire.
- Élève A8** L'histoire d'Asie.
- Ani** Parce que ça t'intéresse ?
- Élève A8** Oui c'est ça.
- Élève A2** Bah moi les guerres qu'ils en parlent pas. Genre les guerres en dehors de l'Europe et tout. Ils parlent juste de ce qu'ils se passent en Europe et tout.

Question 6

- Ani** Justement, tous les événements que je vous ai montré ici est-ce que vous pourriez me dire le point commun de tous ces événements ?
- Élève A8** La guerre ?
- Élève A3** C'est européen.
- Ani** C'est européen. Le point commun c'est que tout se passe en Europe ou en Amérique mais on parle jamais d'ailleurs réellement. Est-ce que ça vous intéresserait justement qu'on en parle de ce qui se passe ailleurs, de l'histoire d'autres pays.
- *Oui unanime***
- Ani** Et pourquoi ?
- Élève A8** Parce que c'est intéressant.
- Élève A2** C'est intéressant parce que c'est toujours la même chose. C'est toujours genre...
- Élève A8** La colonisation...
- Élève A2** Les premières guerres mondiale, la Révolution française, c'est toujours la même chose.
- Élève A11** Bah non c'est que ça a toujours un impact sur ce qui se passe maintenant. Si nous on est pas au courant...voilà quoi.
- Élève A11** Oui mais il faut pas en parler chaque année. Chaque année c'est la même matière pour la plupart.
- Ani** Donc toi t'as l'impression qu'on parle toujours des mêmes sujets historiques ? C'est toujours la même chose qui revient.
- Élève A11** Oui des sujets qu'on s'en fout. C'est bon la Première Guerre mondiale c'est passé on l'a appris une fois c'est bon on n'a pas besoin de l'apprendre toutes les années. On peut changer un peu.
- Ani** Donc tu t'en fous parce que tu connais et que c'est redondant, on répète toujours la même chose.
- Élève A11** Ouais.

- Ani** Les autres vous avez un avis.
- Élève A9** Le problème c'est qu'on s'en fout de ce qui s'est passé avant l'Antiquité.
- Élève A2** En gros on s'intéresse à ce qui se passe maintenant pas ce qui s'est passé avant. Parce que c'est plus important maintenant que avant.
- Ani** C'est plus important pourquoi ?
- Élève A2** Bah parce que ils nous préviennent pas. C'est nous qui devons aller chercher tout alors que ça devrait être le job des profs quand même de nous aider à nous éclairer sur les nouveaux sujets et tout.

Question 7

- Ani** Est-ce qu'il y a des élèves ici qui sont nés ailleurs ?
- Élève A1** En Roumanie.
- Ani** Est-ce qu'il y a des élèves dont les parents sont nés ailleurs ?
- Élève A2** En Syrie.
- Élève A8** Mes parents à moi viennent d'Albanie.
- Élève A3** Moi du Maroc.
- Élève A9** Moi ma mère du Maroc.
- Ani** Est-ce que vous connaissez l'histoire de votre pays d'origine ?
- Élève A8** Oui.
- Élève A1** Plus ou moins.
- Ani** Comment est-ce que tu connais l'histoire de ton pays ?
- Élève A1** J'ai été à l'école là-bas donc j'ai appris quelques années.
- Ani** Donc t'as suivi les cours en Roumanie.
- Élève A1** On m'a appris l'histoire de l'histoire de la Belgique plus ou moins.
- Élève A9** Moi grâce à ma famille et je me suis intéressé un petit peu aussi.
- Ani** T'as fait des recherches toi-même ?
- Élève A9** Grâce à ma famille parce que c'est eux qui m'ont montré.
- Ani** T'as fait des recherches via quels moyens ?
- Élève A9** Parfois sur des vidéos parfois, des anciens présidents et tout ça.
- Élève A1** Et des films aussi.
- Élève A3** L'histoire de la Belgique en fait ou/.../
- /.../ **Ani** De ton pays d'origine.
- Élève A3** Moi j'ai appris en fait grâce à l'école arabe. Quand j'étais petit, j'allais à l'école arabe et on m'a appris.
- Ani** L'école arabe ici en Belgique ?
- Élève A3** Oui.
- Ani** T'y allais combien de fois par semaine ?
- Élève A3** J'allais que les samedis pas en semaine.
- Élève A8** J'allais à l'école albanaise.
- Ani** Donc t'as aussi suivi les cours en Albanie ?
- Élève A8** Oui.
- Ani** On te parlait de l'histoire de ton pays ?
- Élève A8** Oui voilà.
- Élève A2** Moi, j'ai fait mes recherches. Genre mes parents m'en parlaient et moi j'allais faire des recherches pour voir et tout.

- Ani** Donc tes parents te parlaient de sujets et tu allais te renseigner derrière ?
- Élève A2** Oui.
- Ani** Est-ce que vous pourriez me citer un événement historique de votre pays ?
- Élève A1 ne sait pas.
- Élève A9** Je sais pas comment ça s'appelle en français mais je crois que c'est la marche verte avec Hassan II.
- Élève A3** La coupe du monde. La coupe du monde ancienne.
- Élève A8** L'indépendance albanaise et le temps que l'Albanie était occupée par l'Empire Ottoman.
- Élève A2** Euh la guerre entre les Kurde et les Turque avec Erdogan et tout.
- Ani** Et toi Élève A11 tu viens d'où exactement ?
- Élève A11** Moi je suis Italienne mais il y a personne de ma famille qui vient de là-bas. Si mes grands-parents mais...
- Ani** Et ils te parlent de l'histoire de leur pays ?
- Élève A11** Non.
- Ani** Et tu connais un événement ou pas ?
- Élève A11** Non.
- Ani** Est-ce que vous suivez l'actualité de votre pays ?
- Élève A3** Oui.
- Élève A2** Oui.
- Élève A8** Oui.
- Élève A1** Plus ou moins.
- Ani** Via quel moyen ?
- Élève A1** La télévision et l'internet aussi sur les réseaux.
- Ani** Les réseaux sociaux ou des journaux ?
- Élève A1** Euh les médias et des journaux.
- Élève A9** La même chose
- Élève A3** Moi internet ou mes parents téléphonent à mon grand-père.
- Ani** Ton grand-père est toujours au [Maroc]?
- Élève A3** Ouais.
- Élève A8** J'ai une télé albanaise madame.
- Ani** Donc tu suis directement via les chaines d'informations albanaise
- Élève A2** Par la télé aussi et quand mes parents appellent pour savoir ce qu'il se passe là-bas et tout.
- Ani** Donc t'as aussi de la famille qui est resté au pays ?
- Élève A2** Oui.

Question 8

- Ani** Pour les élèves dont les parents ou les grands-parents sont venus habiter ici en Belgique est-ce qu'ils vous ont expliqué pourquoi ils ont démangé et pourquoi est-ce qu'ils sont venus ici ?
- Élève A8** Raisons économiques.
- Élève A3** Raisons économiques.
- Élève A2** Raisons économiques.

- Élève A1** Mon père il travaillait à chaque fois ici et du coup il a dit soit je reviens soit vous venez habiter avec moi et du coup bah voilà.
- Ani** Donc lui il venait travailler... il travaillait déjà ici et il vous a pris avec.
- Ani** Est-ce qu'ils vous ont un peu parlé des conditions de vie une fois arrivé ici ? La facilité de s'intégrer, trouver un logement...
- Élève A2** Ils ont dit d'abord que ouais c'est super compliqué...d'avoir les papiers et tout. Parce que des fois t'attends soit entre 6 et 5 ans. C'est galère à trouver. Pour le premier d'abord. Pour le premier travail bah c'est compliqué.
- Élève A1** Surtout pour trouver un logement aussi parce qu'ils acceptent pas des fois.
- Ani** Les étrangers c'est plus difficile, c'est ce que tu veux dire ?
- Élève A1 acquiesce
- Élève A9** Chaque année il faut refaire la carte de séjour pour ceux qui viennent d'arriver quand ça fait pas 5 ans.
- Élève A8** C'est compliqué.
- Élève A3** C'est dur parce que t'arrives pas trop à t'intégrer. La langue aussi, ça peut être compliqué.
- Ani** Pourquoi est-ce que c'est difficile de s'intégrer ?
- Élève A3** Bah tout le monde en fait. Quand tu parles pas trop la langue, c'est difficile de s'intégrer aux autres et tout ça.

Question 9

- Ani** Dernière question. Mon enquête a pour but de savoir...maintenant ici en Belgique dans les écoles il y a de plus en plus des classes multiculturelles. On a des élèves qui viennent d'un peu partout, on a plus une origine homogène. On a plusieurs élèves de plus origines. J'aimerais bien savoir si ça aurait du sens de parler d'histoires d'autres pays dans les classes d'histoire en Belgique.
- Élève A3** Oui.
- Élève A11** Oui comme ça tout le monde apprend un peu plus sur les autres. Surtout leur pays.
- Élève A1** C'est mieux pour la culture générale et du coup on apprend des nouvelles choses au lieu de répéter à chaque fois la même chose.
- Élève A9** Pour connaître des histoires d'autres pays d'ailleurs en Europe.
- Élève A3** Bah comme ça on peut se faire son propre avis sur ce qui se passe ailleurs.
- Ani** Pour toi c'est se faire son propre avis.
- Élève A3** Oui c'est pour savoir et se faire un avis sur ce qui se passe ailleurs.
- Élève A8** C'est juste intéressant c'est ça
- Élève A2** Pour moi c'est pour savoir ce qui se passe dans le monde entier pas juste en Belgique et tout.
- Ani** Est-ce que quelqu'un veut rajouter quelque chose ?
- Élève A2** Ils vont le faire ? L'État va le faire de parler du monde ?
- Ani** Ils sont en train de revoir tous les programmes. On n'a pas encore accès donc je ne sais pas ce qu'ils vont mettre dedans.
- Ani** Est-ce que t'es né ici ou ailleurs ?
- Élève A10** Je suis né en Belgique.
- Ani** Et tes parents ?
- Élève A10** Ma mère est née au Kurdistan et mon père en Belgique...en Turquie.
- Ani** Et pourquoi est-ce qu'ils sont venus ici en Belgique

- Élève A10** Bah là-bas mes grands-parents ils avaient des problèmes et tout ça...fin ils avaient pas des problèmes mais ils se sont fait...ils sont fait piller et tout. Et du coup ils ont dû migrer en Belgique ici. Parce que sinon [Long silence].
- Ani** Et est-ce qu'ils t'ont parler des conditions de vie une fois arrivée ici ?
- Élève A10** Mes grands-parents non parce que déjà ils parlaient pas français et pour communiquer avec eux c'était compliqué parce que je parle pas trop le kurde. Mais ils ne m'ont jamais parlé de ça. C'est ma mère qui m'a parlé de ça que vers ses six ans elle avait migré ici...mais elle m'en a jamais parlé.
- Ani** Donc elle t'a jamais vraiment parlé de comment ça s'est passé ?
- Élève A10** Non juste qu'ils sont venus illégalement.
- Ani** Est-ce que tu connais l'histoire de ton pays ?
- Élève A10** Un peu.
- Ani** Est-ce que tu saurais me citer un événement de ton pays ?
- Élève A10** Bah un événement ? La guerre contre les Kurdes... son indépendance qu'ils n'ont toujours pas eue. Bah sinon l'histoire de mon pays il faut plus demander à une personne de ma classe mais après si vous parlez de ça avec elle, elle risque de s'énerver.
- Ani** Pourquoi est-ce qu'elle va s'énerver ?
- Élève A10** Parce qu'elle est fière de son pays et qu'elle aime pas qu'on dise qu'elle a pas de pays et qu'ils sont pas indépendants et tout ça.
- Ani** Est-ce que tu suis l'actualité de ton pays ?
- Élève A10** Actuellement j'en ai un peu rien à foutre. Bah en soi ... j'ai déjà regardé des documentaires sur mon pays et tout ça pour mieux m'informer. Actuellement de savoir ce qui se passe dans mon pays ou là-bas je m'en fous parce que je vis ici.
- Ani** Personne ne veut rajouter quelque chose ?
- Élève A3** Non.
- Ani** On a terminé merci à vous.

Groupe 2 (20 octobre 2023)

Question 1

- Ani** La première question que je vais vous poser c'est de me citer les trois faits historiques les plus importants dans l'histoire de l'humanité pour vous. Il n'y a pas une bonne réponse, il n'y a pas une mauvaise réponse. C'est juste que quand je vous dis « trois faits les plus importants pour vous qui ont marqué l'histoire de l'humanité à quoi vous penser ? »
- Élève A4** Les guerres mondiales.
- Ani** Ok mais je vous demande d'y réfléchir, de le noter sur la feuille puis on le partage.

[Les élèves avaient quelques minutes pour y réfléchir]

- Ani** On peut commencer avec toi l'élève A12, qu'est-ce que tu as mis ?
- Élève A12** La Révolution française et les guerres mondiales et j'ai voulu mettre la chute de l'Empire Romain mais je ne l'ai pas mis.
- Ani** Pourquoi est-ce que tu as mis ces trois-là ?
- Élève A12** Parce que les guerres mondiales ça a été des faits marquants. Et la Révolution française ça a fait un changement d'époque.
- Élève A4** J'ai mis la Première Guerre mondiale, la chute de l'Empire Romain et la découverte du feu.

- Ani** Pourquoi est-ce que tu as mis c'est trois-là ?
- Élève A4** Parce que la chute de l'Empire Romain ça va changer beaucoup de choses, genre par rapport... Je sais pas...ça s'est séparé un peu de tous les côtés. Et la découverte du feu je sais pas.
- Élève A5** J'ai mis les maladies, les deux guerres mondiales et l'apparition de l'écriture.
- Ani** Pourquoi est-ce que tu as mis ces trois-là ?
- Élève A5** Parce que les deux guerres mondiales c'est comment je peux dire...c'est par rapport à l'histoire. Et l'apparition de l'écriture c'est par rapport à l'histoire et les maladies aussi. Ça reste gravé comment dire ? Ça fait partie de l'histoire et tout.
- Élève A13** J'ai mis la Première Guerre et la Deuxième Guerre mondiale parce que c'est un truc qui a pratiquement touché toute l'humanité. J'ai pas trouvé de troisième.
- Élève A6** J'ai mis la Deuxième Guerre mondiale, la peste et la Découverte de l'Amérique.
- Ani** Pourquoi est-ce que tu as mis ces trois-là ?
- Élève A6** La Deuxième Guerre mondiale parce que je pense que la première ... je vais pas dire que c'est resté qu'en Europe mais la deuxième a vraiment marqué de A à Z tout le monde avec le génocide et tout ça. Et la Peste parce que ça a tué plus d'1 milliard de personnes. Et la découverte de l'Amérique parce qu'aujourd'hui on en serait pas où est ce qu'on est grâce à l'Amérique.
- Élève A7** Moi j'ai mis idem qu'élève A13.
- Ani** Pour les mêmes raisons ?
- Élève A7** Oui.
- Élève A16** Moi j'ai juste mis la Première Guerre mondiale.
- Élève A15** La Deuxième Guerre mondiale et le 11 septembre.
- Ani** Le 11 septembre ? Pourquoi le 11 septembre ?
- Élève A15** Parce que ça a tué beaucoup de gens.

Question 2

- Ani** L'étape suivante c'est que je vais vous distribuer dix faits historiques dont on vous parle au cours d'histoire. Ici il va falloir que vous les regardiez et que vous les classiez du plus important au moins important. Le plus important c'est le numéro 10 et le moins important c'est le numéro 1. Une fois que le classement est fait vous pouvez le noter sur votre feuille et on mettra en commun.
- Ani** On va commencer par ici. Est-ce que tu pourrais me dire les trois premiers que tu as mis ?
- Élève A15** La Deuxième Guerre mondiale, le génocide juif, la colonisation/décolonisation et la Première Guerre mondiale.
- Ani** Pourquoi est-ce qu'il t'a semblé que ces événements étaient les plus importants ?
- Élève A15** Je sais pas, on en parle plus. C'est plus important.
- Ani** Ce sont des sujets dont on entend beaucoup parler et pour toi ça a de l'importance vu qu'on en parle.
- Élève A15** Bah vu qu'on en parle on en parle mais c'est des événements importants quoi.
- Élève A16** La même chose qu'elle.
- Ani** Tu penses aussi la même chose ?
- Élève A16** Oui on l'a fait ensemble.
- Élève A7** La Deuxième Guerre mondiale, les montées des fascismes, des nazismes et le troisième la colonisation.

- Ani** Pourquoi est-ce que tu as mis ces trois-là ?
- Élève A6** La Deuxième Guerre mondiale parce que c'est ...on a vu ce que l'Homme pouvait faire de lui-même. Et c'est un peu près la même chose pour le fascisme, nazisme et stalinisme. Puis la colonisation parce que c'est ce qui a créé tous les pays qui existent aujourd'hui.
- Ani** Ok et tu penses aussi la même chose ?
- Élève A7** Oui. Ça a touché l'économie mondiale et toutes ces choses.
- Élève A13** J'ai mis la même chose.
- Élève A5** J'ai mis la Première Guerre mondiale, l'industrialisation, les luttes sociales et la montée des totalitarismes, la Deuxième Guerre mondiale, la colonisation, la crise économique, l'immigration, la Révolution française, l'histoire de la Belgique et la Construction de l'Europe.
- Ani** Ok et ton top 3 pourquoi est-ce que tu as choisi celui-là ?
- Élève A5** Parce que la colonisation c'est quelque chose qu'important, la Première Guerre mondiale aussi et les luttes sociales aussi.
- Ani** Mais c'est important pourquoi ?
- Élève A5** Bonne question. Je sais pas mais c'est important.
- Élève A4** Moi j'ai mis la colonisation, l'immigration et la Première Guerre mondiale. La colonisation on va dire que c'est ce qui a poussée l'immigration pour les gens qui voulaient changer de pays, tout ça. Et j'ai mis la Première Guerre mondiale parce qu'il y a eu beaucoup de morts et c'est quelque chose d'important.
- Élève A12** J'ai mis la Première puis la Deuxième Guerre mondiale et puis la montée des totalitarismes. Parce que ça a tué beaucoup de gens.

Question 3

- Ani** Est-ce que vous connaissez d'autres événements historiques dont on ne vous a pas parlé à l'école ? Ça peut être votre famille, ça peut être internet, les réseaux sociaux. Je vous demande d'y réfléchir puis /.../
- /.../ Élève A6** La guerre en Algérie.
- Élève A7** Le président Kennedy.
- Ani** Je vous demande d'y réfléchir et de les noter sur votre feuille.
[Les élèves avaient quelques minutes pour y réfléchir]
- Ani** On va faire un tour. Est-ce que tu as noté quelque chose ?
- Élève A12** *dit non de la tête*
- Ani** Est-ce que tu as eu une idée que tu n'as pas osé mettre sur la feuille ?
- Élève A12** *dit non de la tête*
- Élève A4** Moi j'ai mis le sacrement de Charlemagne, l'invention de l'imprimerie, l'assassinat de Jules César et l'éruption du Vésuve.
- Ani** A ton avis pourquoi est-ce qu'on en parle pas à l'école ?
- Élève A4** Parce que...l'éruption du Vésuve je sais pas. Parce que ce sont pas des trucs qui ont marqué...
- Ani** Pour toi ça n'a pas marqué l'histoire.
- Élève A5** Moi, c'est la fermeture de la frontière entre l'Algérie et le Maroc. C'est une histoire quand même.
- Ani** A ton avis pourquoi est-ce qu'on en parle pas à l'école ?
- Élève A5** Parce que vu que c'est en Afrique bah...ça n'a pas besoin de ...d'en parler. Non en fait, c'est pas quelque chose d'important quoi. Mais c'est quand même important. En fait c'est pas important pour en parler à l'école mais c'est au

moins important de savoir ce qui s'est passé pour que le Maroc et l'Algérie soient séparés.

Élève A13 Moi madame j'ai pas eu d'idée.

Élève A6 Certains personnages de l'histoire et l'Empire Ottoman.

Ani Certains personnages de l'histoire, tu penses à qui ?

Élève A6 Je sais pas moi comme des grands personnages de la Mafia ou Kennedy tout ça.

Ani A ton avis pourquoi est-ce qu'on en parle pas à l'école ?

Élève A6 Bah l'Empire Ottoman on devrait en parler parce que c'est quand même une grande partie de l'histoire de l'humanité aussi. Mais sinon ...

Élève A5 Ce qui se passe au Brésil aussi vous savez. Il y a des meurtres...on en parle pas assez mais chaque jour il y a des meurtres par des mafias et tout ça.

Ani A l'heure actuelle tu parles ?

Élève A5 Oui.

Ani Et on devrait en parler de ces meurtres actuellement en histoire ?

Élève A5 Bah oui, il faut arrêter ça. Parce qu'en fait il y a des jeunes mafieux on va dire ça, qui tuent des filles dans la rue et même des jeunes et tout ça. Non ça il faut en parler.

Ani On finit le tour.

Élève A7 La mort du président Kennedy, la guerre froide et le royaume du Congo.

Ani A ton avis pourquoi est-ce qu'on en parle pas à l'école ?

Élève A7 Parce que ça rentre pas dans le système scolaire.

Élève A16 On a mis la même chose, on a mis le génocide caucasien et le conflit entre l'Israël et la Palestine.

Ani A ton avis pourquoi est-ce qu'on en parle pas à l'école ?

Élève A15 Bah le génocide caucasien ça n'a pas touché tout le monde, juste le Caucase. Et le conflit israélien-palestinien je sais pas.

Question 4

Ani Est-ce que vous savez qui décide des sujets dont on va parler à l'école ?

Inco L'État.

Inco La FWB.

Question 5

Ani Ce sont des bonnes réponses. Et si vous demain vous pouviez écrire votre propre programme, quels sujets vous mettriez ?

Élève A15 Le génocide.

Élève A12 *elle n'a rien mis et elle semblait très crispée, très mal à l'aise*

Élève A4 Le génocide au Congo.

Ani Je pense que vous allez en parler.

Élève A4 Oui mais ça c'est par rapport à l'histoire belge-Congo.

Ani Tu aimerais parler de l'histoire du Congo ?

Élève A4 Oui.

- Élève A5** L'histoire en la Palestine et Israël. Ce qui se passe.
- Élève A13** J'ai mis les génocides en général et les conflits hors Europe. Parce qu'il y a des minis conflits qui durent depuis des années et on n'est pas au courant. Je suis au courant parce que j'ai fait des recherches.
- Ani** Pourquoi ça serait important d'être au courant de ces conflits ?
- Élève A13** Parce que ça peut peut-être être l'un de nos pays. Fin nos origines quoi et du coup c'est important de savoir.
- Élève A6** L'histoire du continent américain.
- Élève A7** Moi, c'est le continent Africain. Parce que l'Afrique a quand même en partie aidé à développer avec ses matières premières l'Amérique, l'Europe et l'Asie.
- Ani** J'ai entendu qu'il y avait eu un petit débat entre vous les filles. T'as dit que tu ne voulais pas qu'on mette l'histoire du Caucase.
- Élève A18** Oui parce que ça ne touche pas tout le monde.
- Élève A19** Bah ça touche plusieurs pays.
- Élève A5** C'est quoi Caucase ?
- Élève A19** Par exemple quand on parle du Congo ça touche le Congo et la Belgique, ça touche pas tout le monde. C'est quelque chose d'important, moi je dis qu'il faut en parler.
- Élève A18** C'est une région. Moi je veux qu'on parle des génocides en général.
- Ani** T'aimerais qu'on parle des génocides en général en classe, pourquoi ça serait important d'en parler ?
- Élève A19** Parce qu'on en parle nulle part. Genre il y a beaucoup de génocides et il y a beaucoup de gens qui ne le savent pas.
- Ani** Vous avez mis autre chose ?
- Élève A19** J'ai mis le conflit israélo-palestinien.

Question 6

- Ani** Est-ce que vous pourriez me dire le point commun entre tous les événements que je vous ai distribués ici ?
- Élève A5** Les guerres.
- Élève A7** Il y a eu des morts.
- Élève A6** La colonisation c'est pas les guerres. Il y a eu des morts.
- Ani** Avec la crise de 29, il n'y a pas eu de morts, puisque que c'est une crise économique. Mais il y a un point commun entre tous ces événements. Ils se passent où ?
- Élève A7** En Europe.
- Élève A6** Pas la colonisation.
- Ani** C'est qui qui colonise à chaque fois ?
- Inco** Les Européens.
- Ani** Est-ce que ça vous intéresserait qu'on parle d'événements qui se sont passés en dehors de l'Europe ? Et qui ne concernent pas les Européens [oui général]. Pourquoi ça vous intéresserait ?
- Élève A4** Parce qu'on n'a pas l'habitude d'en parler. Genre tout ce qui est un peu l'histoire de l'Afrique et tout ça, on n'en parle pas.
- Élève A18** Je trouve qu'en dehors de l'Europe, plus de gens ont souffert. Beaucoup de gens ont souffert en Europe mais plus en dehors.

Question 7

- Ani** Est-ce qu'il y a des élèves ici qui sont nés en dehors de la Belgique dans un autre pays ?
- Élève A4** En Côte d'Ivoire.
- Élève A5** En Espagne.
- Élève A6** En France.
- Élève A7** Au Congo.
- Ani** Et tu suis l'actualité de ton pays ?
- Élève A7** Moi c'est à travers des documentaires, des vidéos que j'ai regardé.
- Ani** Et c'est pas tes parents ?
- Élève A7** Euh si un peu. Mes parents et les documentaires.
- Élève A6** On en parlait à l'école.
- Élève A5** Moi l'histoire de l'Espagne je ne sais vraiment pas.
- Ani** C'est pas quelque chose qui t'intéresse ?
- Élève A5** Si mais...voilà quoi. C'est pas quelque chose qui...En fait je sais s'il y a vraiment une histoire. Mais en vrai à l'école ils ne nous en parlaient pas vraiment.
- Ani** T'as été à l'école là-bas ?
- Élève A5** Oui j'ai grandi là-bas.
- Ani** Ils ne vous parlaient pas de l'histoire de l'Espagne en classe ?
- Élève A5** De l'Espagne ? Non.
- Ani** Est-ce que vous pourriez me citer un événement historique de votre pays d'origine ?
- Élève A15** Bah le génocide.
- Élève A7** La colonisation et le Royaume du Congo avant la colonisation.
- Élève A6** La Révolution française.
- Élève A4** Je sais pas du tout.
- Ani** Pour les autres, est-ce que vos parents sont nés ici ?
- Élève A6** Mon père je ne le connais pas mais ma mère est née ici.
- Élève A12** Mes deux parents sont nés en Belgique.

Question 8

- Ani** Pour ceux dont les parents ont migré ici en Belgique, est-ce qu'ils vous ont expliqué les raisons de leur départ ?
- Élève A15** Oui. Bah mon père il était en fuite du pays et ma mère c'est pour des raisons familiales.
- Ani** Est-ce qu'ils t'ont expliqué la vie une fois arrivé ici ? L'installation, les papiers, le travail, etc.
- Élève A15** Non.
- Élève A7** Non. Je sais pas. Je sais sans le savoir.
- Élève A6** Je n'ai jamais demandé.
- Élève A5** Moi c'était chill. Là-bas il n'y avait rien donc on est venus ici.
- Ani** Ils t'ont parlé de la vie une fois ici ?
- Élève A4** Ouais là c'est bon. Avant c'était un petit peu difficile on va dire. Je ne suis pas venu en même temps que ma mère. Je suis venu quand j'avais trois ans ici.

Question 9

Ani Je vais vous expliquer l'objet de ma venue ici, c'est-à-dire pourquoi je suis là. Je réalise un mémoire à l'Université de Liège en Histoire et en didactique, car je fais un double master pour devenir professeure et historienne. Je vais donc vous proposer un stage sur le Maroc, et plus particulièrement sur l'immigration marocaine en Belgique. Mon enquête vise également à déterminer si, étant donné que les classes en Belgique sont multiculturelles et accueillent des élèves d'origines diverses, il aurait du sens d'inclure dans les cours d'histoire l'histoire d'autres pays, pas uniquement celle de l'Europe ou des pays voisins.

Élève A12 Oui.

Ani Est-ce que tu saurais me dire pourquoi ?

Élève A12 Bah pour connaître l'histoire des pays. Pour avoir plus de culture.

Élève A4 Parce qu'il y a un lien on va dire entre les pays d'Europe et les autres, il y a eu des liens que ça soit par rapport aux colonisations ou aux immigrations.

Élève A5 Moi je suis d'accord. Parler des autres pays. Je suis d'accord avec Élève A12 c'est pour avoir plus de culture.

Élève A13 Ça pourrait être bien, ça serait de la nouveauté parce qu'un moment donné ça devient répétitif les cours d'histoire.

Ani C'est répétitif dans quel sens ?

Élève A13 On ne va pas dire qu'on apprend tout le temps la même chose mais on revient toujours aux bases au début puis après on apprend de nouvelles choses. Apprendre des choses qui seraient hors Europe, ouais, ça serait intéressant.

Élève A6 La culture G, c'est tout.

Élève A7 La culture générale et pour apprendre les liens qu'on a avec tous les autres pays dans le monde. Et que ça soit moins répétitif aussi. Genre c'est pas tout le temps la même chose mais chaque année c'est presque tout le temps la même chose. Par exemple, la Première Guerre mondiale c'est tout le temps la même chose chaque année.

Élève A15 Parce que c'est très souvent centré sur l'Europe. Et je trouve qu'on devrait en savoir plus sur l'extérieur de l'Europe.

e. Retranscription du *focus group* en post-test

Focus group du groupe témoin (19 avril 2024)

Question 1

Ani Vous avez eu un cours sur l'immigration marocaine, mais aussi, de manière un peu plus générale, sur les migrations en Europe. Ce que je vous demande ici, c'est de m'écrire 5 mots qui décrivent pour vous l'immigration marocaine en Belgique. Quels sont les cinq mots que vous avez retenus de ce cours ? Ce n'est pas obligé qu'il y en ait cinq.

Inco Migrer pour le travail

Ani On passe à la mise en commun et on va commencer par toi.

Élève A1 J'ai mis recherche de travail. C'est notre idée à nous deux.

Élève A10 Travail et famille.

Élève A14 Moi j'ai mis argent.

Élève A13 Moi j'ai mis rumeur, travail et culture.

Ani Le premier c'est ?

- Élève A13** Rumeur.
Ani Pourquoi rumeur ?
- Élève A13** Parce qu'il y avait de fausses rumeurs envers les Marocains quand ils sont arrivés, fin par rapport à leur situation.
Ani Ici en Belgique tu parles ?
- Élève A13** Oui.
Élève A9 J'ai mis travail.
Élève A6 Culturel.
Ani Par rapport à quoi ?
Élève A6 Bah au fait qu'ils ont amené des cultures en Belgique.
Élève A5 Travail, regroupement familial.
Élève A6 T'as juste réité le cours ?
Élève A5 Oui.
Élève A16 J'ai rien mis.
Inco Moi aussi, j'ai rien mis.
Élève A8 Travailleurs, compétition et famille.
Ani Et c'est quoi le deuxième ?
Élève A8 Compétition.
Ani Compétition ?
Élève A8 Oui entre les pays pauvres, les travailleurs.
Ani Il y a une compétition entre les pays pauvres ?
Élève A8 Pour les travailleurs. Pour aller travailler.
Ani Pour aller chercher les travailleurs et les ramener ici, c'est ça que tu veux dire ?
Élève A8 Oui.
Élève A17 Moi j'ai mis travail et préjugés.
Élève A2 Nous on a mis travail et famille.

Question 2

- Ani** Selon vous, c'est quoi l'intérêt de donner un cours sur l'immigration marocaine en histoire ? Si vous deviez chercher de l'intérêt, à quoi ça sert d'enseigner ça ici en classe ?
Élève A5 Pour savoir le pourquoi du comment.
Ani Pour savoir le comment du pourquoi. À quoi d'autres ? Ça sert juste à ça ?
Élève A9 A faire un contrôle.
Ani Oui ça sert aussi à évaluer si on a bien compris une matière oui.
 [Long silence]

Question 3

- Ani** En fait, le sujet des migrations, donc l'histoire des migrations en général, ne se limite pas seulement à celles d'origine marocaine. Je parle également des migrations turques, italiennes, espagnoles, portugaises et grecques vers la Belgique. Ce thème n'est pas inclus dans les programmes scolaires de toutes les écoles. Ce n'est pas un sujet que toutes les écoles abordent. Mais ici, dans cette école, il est intégré au programme. Ce n'est pas pour ça qu'on va en parler mais il est inscrit dedans.
Élève A5 C'est parce qu'il y a beaucoup d'immigrés dans l'école.
Élève A10 Parce qu'il y a de la mixité ici.
Ani Oui il y a de la mixité ici. Si vous pouviez décider des programmes scolaires, est-ce que vous l'imposeriez dans les autres écoles ?
Élève A5 Oui.
Ani Oui pourquoi ?
Élève A5 Bah /.../
 /.../ **Élève A6** Pour apprendre à vivre avec les autres.
Ani Pour apprendre à vivre avec les autres. D'autres avis ? Les filles ici ?

- Élève A11** Oui. Je suis d'accord, oui.
Ani Pourquoi ?
Élève A11 Bah je sais pas, c'est intéressant.
Élève A10 Aucune idée.
Élève A14 Oui, j'impose.
Ani Oui pourquoi.
Élève A14 Bah comme ça, on comprend pourquoi ils ont migré.
Élève A10 Ouais c'est vrai que c'est important.
Élève A13 Bah oui juste pour l'information.
Élève A9 La même chose que lui.
Ani Et toi tu l'imposerais aussi ?
Élève A16 Je sais pas, oui.
Élève A8 Oui pour l'information.
Ani Est-ce que ça vous choque que dans les autres écoles on n'en parle pas ?
Élève A5 Bah peut-être parce que dans les autres écoles, il n'y a pas trop de mélange du coup...
Élève A10 Ça veut dire quoi dans les autres écoles ? En dehors de Liège ?
Ani Non, les autres écoles... En fait, ici, nous sommes dans un réseau qualifiant, où l'on vous apprend un métier. Il y a d'autres écoles où l'on enseigne les matières générales. Et dans ces autres écoles, on n'aborde pas ce sujet. Mais cela ne signifie pas qu'il n'y a pas d'élèves issus de l'immigration.
Élève A10 Oui mais moins qu'ici.
Ani Oui mais par exemple les Italiens c'est dans le top 3 de la population étrangère en Belgique. Moi, par exemple, je suis de descendance italienne. Je n'ai jamais eu un cours qui m'expliquait comment mes ancêtres sont venus ici. Vous voyez ce que je veux dire ?
Élève A17 Bah parce qu'ils expliquent l'histoire de la Belgique aussi. Ils parlent que de leur pays.
Ani Oui et encore on parle beaucoup de la France, des Etats-Unis, dans les autres écoles, la guerre en général. Mais les migrations ce n'est jamais un sujet en fait qu'on évoque alors qu'au final on est tous concernés par ça. C'est faux de dire qu'on n'est pas tous concernés par l'immigration. Vous pouvez ne pas être d'accord avec moi.
Élève A8 Non, on est d'accord, madame.

Question 4

- Ani** Quand vous avez eu le cours de Monsieur Grisard, est-ce que vous vous est dit qu'il y a des choses qu'il n'a pas évoquées ? Des choses que vous n'avez pas comprises et sur lesquelles vous vous êtes posé des questions ?
Élève A10 Non, on suivait le cours et voilà.

Question 5

- Ani** J'ai bien compris que vous étiez de bons élèves. Mais justement moi mon travail, comme ça vous savez un petit peu ce que je fais et pourquoi je suis là depuis le début de l'année, c'est que j'étudie en fait les différents points de vue. C'est quoi un point de vue ?
Élève A13 C'est l'avis à chacun.
Élève A14 Ce qu'on pense.
Élève A10 Chacun à son propre point de vue.
Ani J'étudie plus particulièrement... Dans un événement historique, il va y avoir différents points de vue. Il y en a toujours. Cela vaut autant pour un événement historique que pour un événement actuel. Si l'on prend par exemple un sujet assez sensible, le conflit israélo-palestinien, il existe plusieurs points de vue, et c'est cela qui rend sa compréhension difficile, car différentes personnes ont des

perspectives différentes. C'est ce que j'étudie : dans un cours d'histoire, on devrait mettre davantage l'accent sur le fait qu'il existe différents points de vue ; on doit examiner ces différentes perspectives. Ici, dans le cours donné par Monsieur Grisard, avez-vous eu l'impression de voir différents points de vue ?

- Élève A5** Non.
- Ani** Si on retourne dans les documents, le document 7 c'est un extrait de la convention entre la Belgique et le Maroc donc c'est un document officiel qu'ils ont signé tous les deux. Le document 8 c'est une petite notice qu'on a envoyé /.../
- /.../Élève A10** Mais c'est les points de vue du cours ou des documents ?
- Ani** Par les documents.
- Élève A10** Ça je sais pas trop vous dire, j'étais pas trop concentré.
- Ani** Donc le document 8 c'était un document que la Belgique a envoyé au Maroc pour recruter des gens. Le document 9 c'est un historien belge qui en parle. Et le document 10 c'est un historien belge aussi mais d'origine marocaine. Donc est-ce qu'ici on a tous les points de vue ?
- Inco** Non.
- Ani** Il manque quels points de vue ?
- Élève A13** Le point de vue des Marocains en eux-mêmes.
- Ani** Donc autant ceux qui sont venus ici...que ?
- Élève A6** Que ceux qui sont restés là-bas.
- Élève A10** Que ceux qui les ont fait venir.
- Ani** Donc j'étudie les points de vue. Quel serait pour vous l'intérêt de voir différents points de vue dans un cours d'histoire ? Est-ce que ça a vraiment un sens ?
- Élève A10** Bah on y prête pas attention.
- Ani** Tu ne prêtes pas attention à quoi ?
- Élève A10** Aux différents points de vue dans les cours, nous on fait juste le cours et après on sort quand ça sonne.
- Ani** T'as le droit de penser ça. Et les autres ?
- Élève A11** La même chose.
- Ani** Pour vous c'est quoi le sens du cours d'histoire ?
- Élève A14** Bah apprendre
- Élève A6** Apprendre l'histoire.
- Élève A2** La culture.
- Élève A5** D'apprendre plus sur l'histoire ancienne.
- Ani** C'est ce que vous considérez que vous faites ici à l'école ?
- Plupart des élèves** Oui.

Question 6

- Ani** Pour ceux qui sont d'autres origines, est-ce que vous auriez envie de parler de votre migration ?
- Élève A11** Non je m'en fous.
- Élève A2** Non.
- Ani** Pourquoi non ?
- Élève A8** Ça m'intéresse pas, je suis bien.
- Élève A11** Pareil.
- Ani** Ca veut dire quoi tu es bien ?
- Élève A10** Pour lui, c'est passé donc il s'intéresse pas à ça.
- Élève A8** Je m'en fous vraiment. (Il était assez crispé).
- Élève A11** Chacun sa vie.
- Ani** Toi aussi c'est pareil, tu t'en fous ?
- Élève A11** Ouais.

- Élève A12** Bah si on voudrait savoir pourquoi notre famille elle a migré on pourrait tout simplement leur demander à eux au lieu de faire un cours dessus quoi.
- Élève A2** Chacun à ses histoires.
- Élève A12** Par exemple, Élève A1 voudrait voir la Roumanie, bah il y a peut-être des gens dans la classe qu'ils ne veulent pas voir ça.
- Élève A11** Ca n'intéresse pas tout le monde quoi.
- A1, Élève A2, Élève A12** Oui voilà.
- Ani** C'est quoi les sujets qui vous intéresseraient à voir en classe ?
- Élève A9** La guerre.
- Élève A11** Les trucs actuels.
- Inco** Les séismes.
- Élève A11** Parce que honnêtement je m'en fous de savoir qui a fait quoi en je sais pas. Genre les trucs actuels, c'est mieux.
- Élève A10** Ou alors des événements historiques qui auraient touché le monde entier.
- Élève A1** Oui voilà.
- Élève A11** Oui à la limite.
- Ani** Vous pensez à quels événements historiques ?
- Élève A10** Il a déjà parlé de la guerre.
- Ani** Si ça serait la guerre, ça serait la Deuxième Guerre mondiale, la Première Guerre mondiale ?
- Élève A10** Non, toutes. Il y a des guerres qu'on n'a pas vu comme la Guerre du Vietnam ce sont des choses qu'on n'a pas vues.
- Élève A6** La guerre de Cent Ans et tout ça.
- Ani** Les filles aussi vous voulez voir les guerres en cours d'histoire ?
- Élève A15** En vrai, oui entre la Palestine et Israël, par exemple.
- Élève A8** On en parle déjà beaucoup.
- Élève A15** Non c'est pas vrai, on en parle pas.
- Élève A16** En dehors mais pas à l'école, même pas du tout.
- Élève A15** Par exemple ça aurait été un autre pays à la place de la Palestine /.../
- /.../Élève A10** l'Ukraine
- Élève A15** on en aurait beaucoup parlé. Je pense que c'est parce que c'est musulman qu'on en parle pas. C'est comme les séismes en Turquie, il n'y a personne qui en a parlé alors qu'il y a eu plus de cent mille morts juste parce que c'était un pays musulman.
- Élève A16** Bah non, le génocide au Congo aussi il y a personne qui en a parlé.
- Élève A15** Ouais c'est vrai.
- Élève A5** Il y a encore des génocides et on n'en parle pas.
- Élève A15** Alors que l'Ukraine [inau] c'était rien de grave par rapport à la Palestine ou au Congo.
- Élève A16** On n'en a pratiquement pas parlé.
- Élève A15** Ouais le Congo aussi on n'en a pas parlé.
- Élève A16** Pas du tout. J'ai jamais vu un média qui a parlé du Congo, du génocide du Congo.
- Ani** Donc en cours d'histoire on devrait parlé de sujets actuels ?
- Élève A5** Ouais et aussi...l'histoire c'est pas que... des trucs anciens c'est aussi parlé /.../
- /.../ Élève A15** Des choses présentes.
- Élève A5** Oui des choses présentes.
- Élève A10** Mais après que ça soit actuel ou dans le passé faut que ça intéresse tout le monde ici. Fin pas que ça intéresse tout le monde mais que ça convienne /.../
- /.../ Élève A5** informer tout le monde.
- Élève A10** /.../à tout le monde. Parce que là on est toujours imposé dans nos cours et des fois les cours...
- Ani** Donc les faits actuels et les faits passés c'est l'histoire ?
- Élève A5** Oui.
- Ani** Donc pour vous un historien, actuellement, il étudie les faits actuels aussi ?
- Inco** Non.
- Élève A5** Bah non les anciens aussi. Mais pour l'école vous avez dit est-ce qu'on doit parler des guerres ou pas ? Bah oui un minimum informer... il y a des pays là, à tout moment, on ne connaît même pas une guerre qui...actuelle dans un pays.

- Élève A15** Ouais mais après c'est pas trop actuel. Par exemple pour le Congo ça fait des années. La Palestine aussi. La Turquie il y a eu des séismes en 2000 à Istanbul il y a eu un séisme où il y a eu plus de cent mille morts aussi. Tout ça c'est pas trop actuel. C'est juste que ça dure depuis des années.
- Élève A5** On en parle vas-y une fois sur l'année puis après on arrête de parler.
- Ani** Dans le cours d'histoire, ce qu'on vous apprend, et c'est à mon avis ce qui vous embête un peu, c'est qu'on vous apprend à développer des compétences. Avant c'était plutôt un cours dit « ex cathedra ». Donc en fait on vous parlait pendant une heure. En soi vous allez me dire que c'est un peu la même chose que vous faites ici. Mais on vous parlait pendant vraiment une heure et vous ne pouviez rien dire. Donc vous assistiez à un cours où c'était le prof qui/.../
- /.../Élève A16** Oui c'était un truc imposé.
- Ani** /.../déversait son savoir et c'est tout. Donc maintenant on a des cours où on vous apprend plutôt des compétences que vous pourriez exercer dans la société.
- Élève A10** Oui mais c'est toujours le même schéma avec des document [Inau].
- Ani** Et c'est ce que vous avez fait avec ce cours sur l'immigration marocaine. À aucun moment on vous a demandé de vous poser des questions.
- Élève A10** Non il n'y a rien c'est toujours le même cours imposé.
- Ani** Vous voyez un peu le schéma. La logique c'est qu'on vous apprend des compétences pour que vous puissiez les utiliser vous-mêmes dans ... à l'extérieur de l'école. Donc par exemple vous vous renseignez sur les génocides, vous allez le faire vous-mêmes parce qu'on estime qu'on vous a donné les compétences et c'est aussi pour ça que dans une certaine manière on ne vous en parle pas. Mais est-ce que vous savez aussi pourquoi on ne vous parle pas de ces sujets sensibles ? Ici à l'école en tout cas.
- Élève A6** Parce que ça peut créer des débats et des tensions.
- Élève A10** Parce qu'ils ne peuvent pas.
- Inco** Tout le monde n'a pas le même point de vue du coup on peut pas.
- Ani** Tout le monde n'a pas le même point de vue...
- Élève A5** Ouais mais c'est ce qui est bien dans le cours d'histoire, c'est d'avoir des débats.
- Élève A15** Oui mais il y a des gens qui sont pour la Palestine ou pour Israël. Le Congo encore ça va. Il n'y a pas vraiment...il y a personne qui va dire... Oui vous madame par rapport au conflit ?
- Ani** Mon opinion par rapport au conflit ? Je ne suis pas pour l'un ou pour l'autre. Je pense qu'il y a un passé qui est assez lourd...
- Élève A15** Non moi ce qui m'énerve ce qu'il y a des gens qui disent que c'est une guerre alors que c'est pas du tout une guerre. C'est des génocides. C'est pas du tout une guerre. La Palestine elle fait que se défendre.
- Ani** C'est-à-dire qu'on a un côté où ils ont une force économique, de frappe, etc, qui est beaucoup plus grande que l'autre côté. Et ça depuis des années donc c'est sûr que ce n'est pas équitable comme conflit. Après est-ce qu'il y a vraiment des conflits équitables ? Je ne crois pas du tout.
- Élève A15** Toute manière tout ça c'est à cause de l'Angleterre. C'est à cause des Anglais.
- Élève A2** C'est toujours les Américains.
- Élève A5** Oui aussi les Ouïghours, on n'en parle pas alors que ça fait aussi des années.
- Ani** Donc pour en revenir, il y a des sujets sensibles, comme vous me l'avez dit les gens ont différents points de vue dessus. Donc si on en parle en classe, il faut être capable d'en parler sans se taper dessus non plus.
- Élève A15** Ouais voilà parce que moi j'imagine que si j'ai un Kurde dans ma classe ça va aller loin.
- Ani** Rassure-moi ça ne va pas aller loin avec les mains?
- Élève A15** Non je suis pas dans ça madame.
- Ani** Donc le but de mon travail c'est de travailler les points de vue en classe d'histoire. Vous en pensez quoi ?
- Élève A5** D'accord.

Focus group du groupe test (19 avril 2024)

Question 1

- Ani** Donc là on a eu un cours sur l'immigration marocaine. Je pense que tout le monde l'a compris. Je vous ai distribué une petite feuille et je vous demande de me décrire en cinq mots l'histoire de l'immigration marocaine pour vous. C'est quoi les cinq mots qui la décrivent ?
- Élève B8** Une honte.
- Ani** Une honte.
- Élève B7** Comment une honte ?
- Élève B8** Bah c'est une honte ce qui s'est passé.
- Élève B10** La haine.
- Élève B4** La répression.
- Élève B10** L'exploitation.
- Élève B8** Haine.
- Élève B1** L'économie.
- Ani** Oui.
- Élève B1** L'éducation.
- Élève B2** Racisme.
- Inco** Argent.
- Élève B8** L'exploitation, racisme, honte, haine...
- Élève B1** Le conflit et les devises.
- Élève B8** Mensonge.
- Ani** Le mensonge par rapport à qui ?
- Élève B8** Par rapport au gouvernement marocain et le gouvernement même ici ce qu'ils promettaient pour les Marocains.
- Élève B2** Plan, plan madame plan.
- Élève B8** Quand ils sont arrivés, ils n'ont pas du tout reçu ce qu'ils promettaient du coup c'est un mensonge.
- Élève B1** Les devises.
- Ani** Élève B10 t'as mis quoi comme mots ?
- Élève B10** Bah j'ai dit l'exploitation.
- Ani** L'exploitation de qui ?
- Élève B10** Des immigrés. Il y en a qui profitent de ça et qui [inau]
- Élève B7** C'est vrai ça exploitation.
- Ani** Et qui se font quoi ?
- Élève B10** Du business sur les immigrés.
- Ani** Élève B6, t'as mis quoi ?
- Élève B6** Je vais réfléchir, je vais réfléchir.
- Ani** Élève B3 ? 5 mots pour décrire l'immigration marocaine ?
- Élève B3** Choix. C'est un choix non ?
- Ani** C'est un choix de venir ici ?
- Élève B3** Oui.
- Élève B10** Ils avaient pas le choix.
- Élève B2** Non, ils n'avaient pas le choix.
- Élève B10** C'est le but un peu.
- Ani** Ok. Élève B5 ?
- Élève B5** Bah franchement, c'était bien. Non mais c'était un bon sujet.
- Inco** Non mais t'as pas compris ou quoi ?
- Élève B5** Bah si cinq mots pour décrire l'histoire de l'immigration marocaine.
- Élève B6** Non mais tu me dis que c'est un bon sujet qu'est-ce que je m'en fous.
- Élève B8** Un mot que tu pourrais décrire...
- Élève B2** L'histoire qu'on a vu avec madame pendant deux mois trois mois et tout ça tu oublies en fait.
- Élève B5** Séparation, non ségrégation.
- Élève B8** Ségrégation c'est par rapport à la couleur.
- Élève B5** Quand on sépare c'est une ségrégation.
- Élève B8** Non par rapport à la couleur ségrégation. Ségrégation raciale.
- Élève B1** Mais madame ils ont fait des groupes entre eux quand ils ont migré qu'on avait parlé mais je sais plus comment ça s'appelle.
- Ani** Qu'ils faisaient des groupes entre eux ?
- Élève B1** Un groupe de Marocains mais je sais plus comment ça s'appelle.
- Ani** Le Regroupement démocratique.
- Élève B1** Oui voilà.
- Ani** Du coup, Élève B5 pourquoi tu disais séparation ?

- Élève B5** Bah séparation, ils séparent de leur famille pour aller travailler en Belgique justement.
- Ani** Élève B11 ?
- Élève B11** Je sais pas.
- Ani** Élève B7 tu as mis ?
- Élève B7** L'exploitation.
- Ani** Pourquoi t'as mis exploitation ?
- Élève B7** Parce que les gens qui habitaient ici, ils exploitaient les immigrés. Genre ils étaient au-dessus d'eux genre, enfin ils pensaient qu'ils étaient au-dessus d'eux et voilà.
- Inco** C'est pas de l'exploitation ça
- Ani** Pas d'autres mots ?
- Élève B8** Ils leur mettaient une surcharge de travail.
- Élève B2** L'exploitation, c'est tout.
- Élève B7** Bah l'exploitation des Belges sur les Marocains, sur l'immigration.
- Élève B5** Non l'exploitation des Marocains sur /.../
- /.../ Élève B7** Ok.
- Ani** L'exploitation des Belges qui engageaient, en fait, les Marocains qui les exploitaient. C'est ça que tu veux dire ?
- Élève B7** Ouais.

Question 2

- Ani** Question suivante. Selon vous, c'est quoi l'intérêt d'un cours sur l'immigration marocaine ? Pour vous, c'est quoi l'intérêt d'un cours d'histoire sur l'immigration marocaine ?
- Élève B8** D'en apprendre sur notre culture.
- Élève B2** Bah ça va servir ici mais pas ailleurs quoi.
- Élève B5** En apprendre sur notre histoire.
- Ani** T'as dit ça va servir ici mais pas ailleurs ?
- Élève B2** Madame on va pas faire ça, par exemple, dans un autre pays ? On va pas faire ça en Allemagne, je sais pas. En fait en Belgique, il y a beaucoup de Marocains.
- Élève B8** Non je vais dire pourquoi. Ici, dans cette classe ou même dans 90% des écoles 60% des élèves sont des... même peut-être 80% on est des étrangers.
- Élève B7** Des arabes.
- Élève B8** Non pas forcément que des arabes. Du coup, ça nous apprend aussi sur...sur le passé de la Belgique et sur vos ancêtres aussi, à vous surtout. Peut-être pas à moi mais on aurait pu faire sur l'immigration des, comment ils s'appellent là, des Congolais. Mais voilà.
- Élève B10** On a déjà fait.
- Élève B8** Oui on a déjà fait mais du coup ça nous apprend sur nos ancêtres sur ce qu'ils ont vécu etc.
- Élève B1** Mais madame c'est parce qu'il y a beaucoup d'arabes ici en Belgique. Il y a des magasins arabes, il y a des rues arabes, etc. Du coup, on doit en savoir sur eux aussi.
- Élève B8** C'est surtout ça aussi. Il y a beaucoup d'étrangers. Mais maintenant ils sont nés ici donc en général c'est des Belges maintenant. Mais c'est vrai que dans la plupart des écoles, il y a beaucoup beaucoup de... en ville on va dire plus dans le centre il y a beaucoup d'arabes, de noirs, des étrangers en fait qui viennent de partout, il y a aussi des Chinois moins que...vous avez compris madame.
- Ani** Oui, il y a beaucoup de diversité.
- Élève B1** Il y a une réponse à la question ?
- Ani** Il n'y a pas de réponse à la question c'est vraiment votre avis ici. Élève B5 tu voulais dire quelque chose ?
- Élève B5** Oui. En apprendre sur l'histoire du pays où... lequel tu vis aussi...dans lequel tu vis.
- Élève B10** Où vous vivez.
- Élève B5** Tu vis où toi ? Dans ta chambre ?
- Élève B8** Non mais elle dit en mode ...madame.
- Élève B5** Dans lequel on vit...vous vivez.
- Ani** Ok, donc c'est un cours qui a de l'intérêt ?
- Élève B8** Oui, ça nous fait apprendre.

Question 3

- Ani** Vous vous rappelez en début d'année, je vous avais dit qu'il y avait des programmes. Chaque école a un programme. En fait, dans plusieurs écoles l'histoire de l'immigration, je ne vous parle pas que de l'immigration marocaine. Comme on l'a dit en début d'année il y a plusieurs migrations en Belgique. Il n'y a pas qu'eu les Marocains. Ces immigrations elles ne sont pas inscrites dans tous les programmes scolaires. Ici dans votre école, il est inscrit. /.../
- /.../ **Élève B8** Pourquoi ?
- Ani** Si vous aviez le pouvoirPourquoi ? Parce qu'ici vous avez un programme qui est plus axé vers le présent. En fait, on va essayer de toucher plus des sujets qui vous concernent maintenant.
- Élève B5** Oui mais l'immigration marocaine c'est pas de maintenant.
- Élève B8** Si, si c'est ce qui est en train de se passer.
- Élève B5** Quand on parle de l'immigration marocaine c'était bien avant qu'ils sont venus ici.
- Élève B8** Oui mais on parle d'un truc récent ce qui se passe aussi à l'heure d'aujourd'hui en fait. Par exemple, demain, tu vois monsieur, comment il s'appelle, Monsieur X il voulait voir les trucs des inondations et bah en un an on a vu les trucs d'inondation alors que dans les autres écoles ça se passe pas comme ça.
- Ani** Il n'y a pas les mêmes sujets. Ici c'est pratiquement une des seules écoles où on parle de l'immigration marocaine ou turque aussi mais...
- Élève B5** Mais pourquoi avec les A alors Monsieur X voit les autres immigrations et pas [Inau] celle que marocaine.
- Élève B8** Ça dépend les classes.
- Élève B2** Parce que c'est son cours à elle.
- Élève B5** Avec le groupe témoin, ils voient aussi les autres immigrations.
- Élève B8** Parce que c'est son cours.
- Élève B5** Oui je sais mais pourquoi vous avez centré que ça sur le Maroc ?
- Ani** Parce que en fait je me suis dit que c'était une des immigrations dont parlait le moins donc après /.../
- /.../ **Élève B2** Vous avez raison madame l'écoutez pas vous avez complètement raison.
- Élève B5** Bah non mais je demande ses raisons.
- Ani** En soi, j'en ai choisi une, et aussi parce que je savais bien, je vous le dis, ok je suis honnête avec vous, je le savais qu'il y avait des élèves marocains ici. Donc c'est aussi pour voir si c'est un sujet qui vous intéresse plus ou pas du tout. Donc ici ce que je vous demande c'est que si vous pouviez décider, si vous aviez le choix... si vous étiez au pouvoir est-ce que vous mettriez le sujet des immigrations au programme scolaire dans toutes les écoles ?
- Élève B10** Oui.
- Élève B8** Oui pour savoir ce qui se passe. C'est important.
- Élève B1** C'est intéressant.
- Élève B5** Savoir d'où ils viennent et tout.
- Élève B1** La culture générale.
- Élève B2** Parce qu'eux ils parlent bien des histoires à l'ancienne des romains, etc.
- Élève B8** Mais qu'est-ce qu'on s'en fout des Romains, euh c'est ça le truc. On s'en fout des Romains.
- Élève B2** Justement c'est ce que je te dis.
- Élève B1** C'est comme un hobby.
- Élève B8** Dans le cours, on s'en fout de savoir d'où ils viennent les Romains, ils viennent d'où, ils font quoi, qu'est-ce qu'on s'en fout. Pourquoi faire ? C'est de l'histoire...
- Élève B7** C'est mieux de savoir l'histoire du pays que l'histoire d'un pays...
- Élève B8** Bah oui. Si on doit savoir des histoires anciennes, on doit faire alors des cours d'histoire à l'université.
- Élève B2** Il y a des trucs qui ne vont pas raconter.
- Élève B8** Je sais.
- Élève B2** Les trucs que la Belgique, ils ont fait.
- Élève B8** Nous ici on n'est pas là pour apprendre l'histoire ancienne, on est là pour apprendre l'histoire de notre pays, je sais pas, des trucs culturels que d'apprendre des trucs de l'ancien temps. Ça nous fait retenir des dates pour rien.

- Ani** Élève B4 t'en penses quoi ?
Élève B4 Moi, je reste neutre.
Ani Tu restes neutre ?
Élève B4 Oui je soutiens tous les pays musulmans.

Question 4

- Ani** Dans le cours que je vous ai donné, est-ce qu'il y a des choses que je n'ai pas évoquées pour vous ?
Élève B8 Non vous avez tout évoqué le racisme, euh l'esclavagisme, tout.
Ani Il n'y a pas des choses où vous vous dites j'aurais bien voulu savoir ça aussi ou en apprendre plus sur ça ?
Élève B7 Non, c'est bon.
Élève B8 Peut-être voir le parcours de quelqu'un qui a réussi. Parce que ça aurait été aussi bien de voir un parcours que quelqu'un qui...pas que des parcours où ils ont tous raté.
Élève B5 Et le point de vue aussi des /.../
 /.../ **Élève B8** Pas forcément raté, on l'a vu aussi que quelqu'un avait réussi qui était devenu...qui avait un commerce etc mais on n'a pas vu... on a plus vu des gens qui ont raté que réussi en fait.
Élève B5 Et aussi avoir un point de vue sur les autochtones, du coup.
Élève B8 C'est quoi les autochtones ?
Ani Sur les Belges, sur ceux qui habitaient ici.
Élève B1 Bah ils ont évoqué qu'ils étaient racistes mais c'est vrai voir leur opinion ça aurait été bien.
Ani On n'a pas eu de témoignages directs de Belges quoi.
Élève B5 Parce qu'un sujet il faut avoir les deux points de vue aussi.
Élève B2 Et aussi qu'actuellement vous avez vu que dans l'histoire vous avez dit qu'il y en a à la fin ils vont revenir dans le pays. Actuellement, il y a beaucoup de jeunes qui repartent dans le pays. Et ça on n'a pas parlé de ça. Surtout, actuellement, il y en a beaucoup qui repartent au Maroc parce que le Maroc s'est développé et tout et c'est ce qu'ils voulaient.
Élève B1 Madame le Maroc il s'est bien développé grâce à la Belgique, non ?
Ani Il s'est développé grâce à la Belgique ?
Élève B1 Parce que vous avez dit qu'ils envoyaient de l'argent au pays.
Ani Oui, c'était une des ressources du Maroc.

Question 5

- Ani** Le but de mon travail c'était de voir différent point de vue. Est-ce que vous pourriez me citer les différents points de vue que nous on a vu dans le cours ?
Élève B8 L'immigration.
Élève B2 Le point de vue de l'immigré.
Élève B8 Les Marocains.
Élève B10 Le point de vue de l'État.
Élève B8 Ouais ça c'est vrai.
Élève B1 L'économie.
Élève B10 Les habitants.
Élève B8 Le peuple.
Élève B1 Le développement économique des pays.
Élève B8 Et ceux qui vont dans d'autres pays aussi et le travail.
Élève B1 L'éducation.
Élève B8 L'exploitation, je sais pas.
Élève B1 Le protectorat
Élève B8 Des signatures aussi, il y a eu des signatures aussi, des documents et tout.
Élève B11 Des documents officiels on a vu.
Ani Donc le but était de vous montrer que dans la vie, il existe plusieurs points de vue sur de nombreux sujets. De même, en histoire, il y a différents points de vue sur un même événement historique ou une même personne, tout comme il y a toujours une diversité de points de vue aujourd'hui. Par exemple, le conflit israélo-palestinien montre bien que nous n'avons pas tous le même avis sur la situation, et que les Palestiniens ont également des perspectives différentes. Mon objectif ici était vraiment de vous montrer que sur un sujet, on peut explorer de

- nombreux points de vue. Que pensez-vous de l'idée d'aborder davantage de points de vue en cours d'histoire ?
- Élève B1** Bah c'est bien.
- Élève B8** Moi je pense que votre cours d'histoire, il était mieux que celui que j'ai vu, de tous les autres parce que les autres c'est nul.
- Élève B1** C'est vu et revue. [inau]
- Élève B8** C'est des fiches, tout le temps de la même chose, on doit lire des textes, mais là en fait c'est pas des trucs qui nous intéressent, on s'en fout bah c'est vrai en fait on s'en fout.
- Élève B10** Tu peux le dire on s'en fout. Dieux...Zeus c'est bon.
- Élève B8** On s'en fout. Alors que là ça intéresse un minimum. Genre on va dire ça intéresse un petit peu tout le monde sur quelques trucs.
- Élève B2** Après faut avoir...un truc culturel mais pour tout. Mais faut plus apprendre sur son pays que sur le reste.
- Élève B8** Oui voilà. On voit trop sur des trucs voilà.
- Élève B1** Ils réapprennent tout ce qu'on a déjà vu chaque année.
- Élève B8** Chaque année c'est la même chose.
- Élève B1** A part si on va l'apprendre par nous-mêmes on n'apprend rien. Il y a des minorités qui sont en guerre, qui ont une bonne histoire, etc, mais on n'apprend rien de ça.
- Élève B8** Avec notre prof de géo à chaque fois tous les ans on changeait. En fait, on faisait par rapport à l'actualité que vous avez dit, en fait. On regardait...il y a eu les inondations à la rentrée on a eu les inondations. On a vu plein de trucs. Il y avait on va dire un typhon je sais pas quoi, on voyait ça. Alors qu'il était passé il y a un mois.
- Élève B1** Cette année on a parlé de l'esclavage au Congo, et il y en a là maintenant à l'instant même.
- Élève B8** Ça se passe.
- Élève B1** Mais on n'a pas parlé de ça et je trouve que ça serait important de parler de ça aussi.
- Élève B8** On le savait déjà mais il y a eu des manifestations ; il n'y a même pas un mois quand vous êtes arrivés, du coup, on a pas forcément plus su développer. Mais de toute façon, eux, ils ne sont pas intéressés.
- Ani** Les garçons dans le fond vous en pensez quoi ?
- Élève B5** C'est un bon sujet madame.
- Élève B2** Est-ce que t'aimerais bien qu'il y ait des cours comme ça partout ?
- Élève B10** Bah ouais. On veut apprendre la vraie vie. Le réel.
- Élève B1** Tout le monde a la même opinion, madame, par rapport à ça.

Question 6

- Ani** Est-ce que les élèves d'autres origines aimeraient bien qu'on parle de leur immigration ?
- Élève B10** En fait madame je pense que tout le monde est d'accord avec ce qu'on dit parce qu'on est tous... [rires] vous voyez ce que je veux dire ?
- Élève B4** Moi je suis belge.
- Élève B7** On est tous arabes.
- Ani** Tu pourrais ne pas être d'accord.
- Élève B2** J'avoue les gars, il y a zéro blanc.
- Élève B1** Bah madame on peut demander à nos parents ce qu'ils ont vécu etc.
- Ani** Donc vous êtes tous intéressés si jamais il y avait un cours qui parlait un peu plus de ça ?
- Élève B8** Bah oui. Ça c'est sûr.