

Les manuels d'histoire sont-ils des obstacles ou des leviers pour l'apprentissage de la pensée historienne ?

Charles Heimberg, IFMES et Université de Genève

L'histoire enseignée est appelée à se renouveler en s'ouvrant à la communauté de destin de l'humanité tout entière et à une activité de comparaison pour ne plus être amenée à légitimer des identités refermées sur elles-mêmes qui seraient affirmées contre d'autres identités ; et bien sûr pour ne plus stimuler d'affrontements entre ces identités et entre les peuples qui s'en réclament. Une évolution dans ce sens de la didactique de l'histoire rendrait par ailleurs possible la construction d'une histoire à l'école qui soit problématisée, qui soit nourrie de questionnements sur le monde, en renonçant à asséner des réponses toutes faites dans un récit clos pour que les élèves puissent être davantage les acteurs de leurs apprentissages.

Dès lors, les manuels d'histoire sont-ils des obstacles ou des leviers pour exercer la pensée historienne ? Traduisent-ils les considérants épistémologiques d'une histoire critique ou sont-ils déterminés par d'autres attentes émanant de la société ? Nous nous proposons d'aborder cette question en examinant trois propositions récentes de manuels pour l'école moyenne.

1. L'histoire critique et problématisée qu'il s'agit d'enseigner

Avant de nous demander dans quelle mesure les manuels d'histoire peuvent contribuer à l'apprentissage de la pensée historienne ou se dresser au contraire comme un obstacle face à la possibilité de cet apprentissage, précisons ce que sont pour nous les contenus de cette pensée disciplinaire étroitement liée à l'histoire (Bloch, 2006 ; Prost, 1996 ; Martineau, 1999 ; Heimberg, 2002). Pour ce faire, nous explicitons une série de quelques paramètres de cette histoire enseignée novatrice qui nous paraissent susceptibles de contribuer à former véritablement à la citoyenneté et au sens critique, dans le sens que nous appelons de nos vœux.

Ces paramètres concernent sept problématiques, sept formes de questionnement :

- la nature des savoirs historiques qui sont à transmettre : s'inscrivent-ils dans un récit linéaire au sein duquel tous les faits s'enchaînent chronologiquement dans des relations de cause à effet ou sont-ils plutôt présentés dans des unités d'apprentissage thématiques et problématisées ? S'agit-il seulement de faire apprendre aux élèves des faits et des notions, sans qu'ils prennent de sens particulier, ou au contraire de leur permettre d'entrer dans des modes de pensée de l'histoire comme la comparaison, la périodisation ou la distinction de l'histoire et de la mémoire ?
- la manière d'appréhender les faits du passé : sont-ils étudiés pour eux-mêmes, comme le font les antiquaires, ou sont-ils comparés et mis en perspective avec d'autres faits, en d'autres temps et d'autre lieux (Momigliano, 1992) ? Sont-ils inscrits dans une dynamique des temporalités qui permette de reconstruire les présents du passé, entre champs d'expérience et horizons d'attente (Koselleck, 1990) ? La manière de les présenter prend-elle en compte l'espace d'initiative de tous les acteurs de l'histoire (Ricoeur, 2000), marqué par de l'incertitude quant à leur propre avenir ?
- les échelles spatiale, temporelle et sociétale dans lesquelles cette histoire est considérée : dépend-elle, en fonction de ces échelles, d'une identité particulière. ou concerne-t-elle l'humanité tout entière et sa dimension de coprésence (Rétaillé, 1998) ? Est-elle au service de la construction de mémoires spécifiques ou permet-

elle de développer un regard dense sur les sociétés sensible à la dimension d'altérité (Heimberg, 2005) ? Selon quelle périodisation est-elle interrogée ?

- la prise en considération du point de vue des dominés, des vaincus et des « sans Histoire » à travers les questions posées au passé (Benjamin, 2000) : dans quelle mesure est-elle effectuée et prend-elle en compte les subalternités ? S'agit-il, pour chaque situation historique, de mettre en évidence la diversité des expériences et des points de vue possibles ? Et qu'en est-il alors des usages publics et politiques du passé (Gallerano, 1994) ?

- les questions que l'histoire pose aux sociétés du passé en amont de toutes ses narrations : à propos de la vie et de la mort, de l'amitié et de l'inimitié, de l'inclusion et de l'exclusion, des rapports entre les sexes et de la descendance, des formes de domination juridique ou sociale (Koselleck, 1997) ; mais aussi en fonction de toutes les questions vives et sensibles qui occupent l'histoire savante, la société ou les élèves (Legardez & al., 2006).

- les conceptions de l'apprentissage de l'histoire : doit-il se centrer davantage sur des réponses ou sur des questions ? S'adresse-t-il à tous les élèves ou seulement à ceux d'entre eux qui réussissent le mieux ? Sa progression dépend-elle de la nature des thèmes qui sont étudiés ou de la manière de les étudier ? Est-elle par ailleurs de nature cumulative ou spiralaire ? À quel niveau de complexité doit-on dès lors se situer pour pouvoir faire entrer les élèves dans les questionnements de l'histoire sur le monde ?

- les traces que cet enseignement est censé laisser au niveau des élèves pour leur permettre d'exercer une mise à distance réflexive et de prendre conscience de ce qu'ils ont tiré de leurs activités d'apprentissage en histoire : s'agit-il d'un matériel ayant fait l'objet d'une construction progressive et personnelle, par exemple sous la forme d'un portfolio rassemblant tous les travaux réalisés par les élèves, ou s'agit-il d'une ressource scolaire, d'un manuel scolaire d'histoire ou d'un cahier de l'élève, comprenant à la fois des données factuelles, des exercices et des récapitulations ? Qu'en est-il alors de l'évaluation des élèves ? Quels buts poursuit-elle réellement et dans les faits ?

En définitive, la prise en considération simultanée de tous ces critères nécessite à la fois une attention à l'évolution la plus récente de la recherche historiographique et une présentation générale des savoirs comme étant ouverts, et a priori discutables, dans la mesure où il arrive qu'ils soient discutés.

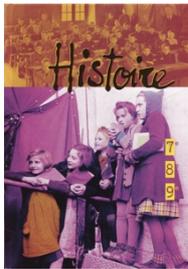
L'intérêt et la pertinence de la transmission d'une conception ouverte des savoirs historiques ne découlent en aucune manière d'une option relativiste. En histoire, toutes les affirmations ne se valent pas, c'est une évidence. Elles doivent donc être soumises aux critères de la recherche historique. Elles doivent ainsi être inscrites dans une démarche scientifique. L'histoire est en effet soumise à une posture de quête de vérité. Mais l'accès à cette vérité n'est pas simple et fait souvent l'objet de débats significatifs parmi des historiens qui peuvent se trouver en désaccord. Il n'y a donc aucune raison que cette réalité soit cachée aux élèves. Il n'est surtout pas acceptable de faire croire à ces élèves que tous ces débats n'existent pas, de leur présenter comme des faits dûment établis des concepts qui divisent les chercheurs quant à leur pertinence, comme c'est par exemple le cas du totalitarisme ou de certaines affirmations sur la culture de guerre, le consentement ou la brutalisation des soldats de la Grande Guerre.

Cela étant précisé, il ne s'agit pas non plus de transformer l'enseignement de l'histoire en une propagation systématique du doute quant à notre compréhension du passé. Seules quelques controverses historiques méritent en réalité d'être développées auprès des élèves pour leur faire construire une intelligibilité raisonnée du passé. Seuls quelques débats sont

ainsi susceptibles de leur faire mieux comprendre les enjeux de l'historiographie pour le présent.

2. Trois exemples de manuels pour l'école moyenne

Gardant ces différents paramètres en tête, nous allons donc comparer trois exemples récents de manuels destinés à des élèves de l'école moyenne, en fin de scolarité obligatoire, dans trois pays différents, et cela non sans tenir compte des limites d'un tel exercice.



2.1. Les limites de la comparaison

Tout d'abord, s'agissant de trois contextes nationaux différents, chacun de ces manuels est conforme à un programme national (l'Italie), communautaire (la Belgique francophone, enseignement privé) ou cantonal (le Valais, en Suisse). Les volumes pris en considération ne portent donc pas sur les mêmes contenus factuels : par exemple, le manuel belge porte davantage sur l'Antiquité qui a été récemment marginalisée dans les programmes italiens ; l'ouvrage valaisan porte sur toutes les périodes de l'histoire et est en réalité le même pour les trois années de l'école moyenne, en fin de scolarité obligatoire. Enfin, alors que les volumes belge et italien sont clairement inscrits dans une réflexion didactique qui a donné lieu à des publications scientifiques (Jadoulle & al., 2003 ; Jadoulle (dir.), 2006 ; Brusa & al., 2000, Brusa, 2004), l'ouvrage valaisan a été transposé tel quel, clés en mains, à partir d'un manuel scolaire français ; il ne correspond même pas au programme valaisan d'histoire dans la mesure où il ne dit rien de ses dimensions nationale et régionale.

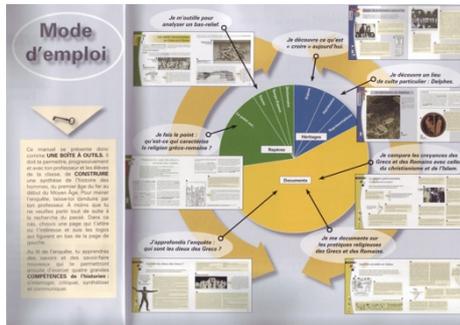
Autre différence, et non des moindres, l'ouvrage valaisan a été choisi par l'autorité scolaire pour toutes les classes francophones du canton alors que les deux autres manuels sont des propositions qui ont été mises librement sur le marché des manuels d'histoire en vue d'être adoptées soit par des établissements (Belgique), soit par des enseignants (Italie, dans un contexte où ce sont les élèves qui doivent acheter les manuels).

Enfin, il nous faut évidemment garder en tête le fait que le manuel ne nous dit pas tout, et de loin, des pratiques enseignantes effectives. Son usage peut être riche ou pauvre, perverti ou détourné, en fonction d'objectifs particuliers. La question est donc bien de savoir en quoi il fait obstacle ou en quoi il facilite au contraire des pratiques novatrices d'enseignement et d'apprentissage de l'histoire. Nous n'avons en effet pas la prétention de définir quelles pratiques enseignantes il induirait forcément.

2.2. L'ouvrage valaisan

Introduit en 2002, ce manuel est une reprise de la partie « histoire » du manuel d'histoire-géographie des éditions Belin. À l'origine, il a été conçu par une équipe d'enseignants sous la direction de Valéry Zanghellini. Richement illustré, il se présente comme un manuel classique comportant un récit généralement linéaire et chronologique, accompagné de

l'enseignant pour la construction de séquences d'apprentissage qui peuvent tout à fait être très différentes. Il est a priori intéressant au niveau des modalités de travail qu'il propose et sans doute assez difficile à utiliser.



2.4. Le récit italien des grandes transformations

Le manuel italien se présente sous la forme de deux ouvrages complémentaires destinés aux élèves. Le premier présente une série d'unités d'apprentissages ; le second propose une série d'ateliers consistant à mobiliser des activités propres au travail de l'histoire.

Après une partie introductive consacrée à une récapitulation synthétique des grands héritages de l'Antiquité, les cinq unités d'apprentissage du volume consacré à l'époque médiévale se présentent d'abord sous la forme d'un récit, articulé en chapitres successifs et accompagné d'illustrations légendées, de notices de vocabulaire, de quelques suggestions méthodologiques (questions ou consignes de travail pour bien comprendre les contenus du récit), ainsi que de renvois à un approfondissement thématique, dans des pages ultérieures du volume, ou à un atelier, dans l'autre volume. L'unité d'apprentissage se termine aussi par des propositions d'exercices récapitulatifs, par exemple sous la forme de textes ou de cartes conceptuelles.

Le récit synthétique qui est proposé tient compte à la fois du programme qui est en vigueur en Italie et des apports les plus récents de l'historiographie critique. Ce qui le mène à se connecter autant que possible à une histoire mondiale, à laquelle est consacré le dernier chapitre, tout en faisant varier les échelles de la narration, dans la perspective des grandes transformations. Ce qui le conduit aussi à ne pas reproduire toute une série de stéréotypes savants sur le Moyen Âge.

Dans le volume consacré à ce récit, les activités proposées aux élèves consistent à les aider à s'approprier les contenus de ce récit. Dans les ateliers, au contraire, les élèves sont amenés à s'approprier d'autres connaissances par eux-mêmes, en pratiquant les activités de base de l'histoire : étudier un corpus d'archives, trier les documents en fonction des questions qu'on peut leur poser, interpréter ces documents, écrire une synthèse des constats ainsi établis pour transmettre les résultats de l'activité accomplie, ce qui permet de mobiliser une grande variété taxonomique. À partir du récit de référence, l'organisation générale du manuel laisse aussi toute latitude à l'enseignant pour développer sa séquence d'apprentissage comme il le souhaite en choisissant tel approfondissement et/ou tel atelier.



3. Un regard critique

Le manuel valaisan est de nature très traditionnelle et son potentiel pédagogique est d'une grande pauvreté. Le récit est linéaire. Il se veut exhaustif, mais sans jamais rien approfondir. On n'y trouve aucune de ces dimensions qui donnent du sel à la réflexion historique, ni en termes de comparaison, ni en termes de variation d'échelles, ni en termes d'interprétation, ni en termes d'ouverture à l'autre. Ce n'est pas un instrument pédagogique qui est susceptible d'aider les enseignants à aider les élèves à donner du sens à leurs apprentissages en histoire.

Au niveau de la proposition belge, sa modularité et sa souplesse sont appréciables, de même que la pertinence des documents proposés. On peut en revanche souligner une contradiction forte entre son titre, *Construire l'histoire*, et son sous-titre, *Les racines de l'Occident*, pour le premier volume, qui annonce une regrettable centration sur l'Occident et ferme d'emblée la réflexion critique sur la thème des origines et sur la notion discutée, et très discutée, de racine. En outre, les diverses démarches de comparaison entre présent et passé sont amenées par les auteurs sans avoir pu provenir des questions effectives des élèves, ce qui est regrettable. Il est par contre possible que les utilisateurs de ce manuel mettent sa souplesse à profit en se l'appropriant à leurs manières et en le complétant par d'autres amorces pouvant être issues des représentations préalables exprimées par les élèves.

En ce qui concerne le manuel italien, il se présente comme un instrument ambitieux qui exige un travail considérable de la part de l'enseignant. Ses limites résident dans le fait qu'il ne concerne qu'une quantité modeste d'enseignants décidés d'une part à abandonner une série de stéréotypes sur l'histoire enseignée, mais disposés d'autre part à un travail très interactif en classe, réclamant un certain travail de préparation. Actuellement, ce manuel, qui est en concurrence avec plus d'une centaine d'autres, a été adopté pour 6,4% des élèves italiens¹. Pour les pratiques scolaires, il est devenu un texte de référence dans lequel puiser des idées de mise en récit et de modalités didactiques, même si les enseignants ne l'ont pas forcément adopté en grand nombre.

4. Pour conclure

D'un point de vue scientifique, la comparaison de ces trois manuels est très intéressante. Sans bien sûr prétendre faire correspondre telle pratique d'apprentissage à tel manuel, ou inversement, il est important de se demander en quoi ils peuvent constituer des obstacles ou au contraire des leviers pour permettre aux élèves d'entrer dans les modes de pensée de

¹ Données de l'Associazione italiana editori du 15 février 2006. Elles nous ont été fournies par l'auteur que nous remercions.

l'histoire. Cela semble d'autant plus intéressant que ces manuels d'histoire semblent a priori davantage ressentis comme une nécessité par les enseignants les moins expérimentés.

En effet, il y a là une tension significative : soit le manuel se présente clés en mains, en tant que facilitateur, en proposant des séquences d'apprentissage susceptibles d'être mises immédiatement en application ; soit il propose des démarches qui devront faire l'objet d'une appropriation par l'enseignant, et par conséquent d'un certain travail de préparation ; soit il s'adresse d'abord et surtout aux enseignants, ce qui est manifestement le cas de l'ouvrage valaisan, soit il s'adresse aux élèves, ce qui est souhaitable. Et si tel est le cas, il y a alors lieu d'apprécier tout particulièrement la mise à disposition de documents originaux (manuel belge), la formulation d'un récit synthétique et en accord avec les apports récents de la recherche historique, ainsi que la suggestion d'ateliers permettant aux élèves de mettre en œuvre les activités de l'historien (manuel italien).

Le volume valaisan induit sans doute beaucoup plus d'obstacles dans ce domaine que de facilitations. Quant aux deux autres propositions, elles s'inscrivent toutes les deux dans une réflexion sur la didactique et le renouvellement de l'histoire enseignée ; mais elles apportent des solutions fort diverses dont la comparaison peut faire débat. Par leurs différences, elles soulèvent des aspects essentiels de la didactique de l'histoire, notamment autour de trois questions.

- À propos du lien entre les contenus historiques et la méthodologie : peut-on les séparer et promouvoir un enseignement novateur par le biais des seules activités et des seuls documents qui sont proposés, en s'en tenant ainsi à des visions qui restent traditionnellement centrées sur le seul passé de l'Occident ? ou faut-il s'en tenir à des affirmations discutées par la recherche historique récente, mais conformes aux programmes en vigueur ?
- À propos du statut du récit historique de l'auteur et de la manière dont il explicite son point de vue : vaut-il mieux, dans une perspective socio-constructiviste, poser d'emblée ce récit, en toute transparence, mais avec des références multiscalaires, pour proposer ensuite aux élèves des activités qui leur permettront de s'y confronter, de lui donner du sens, voire de le nuancer ? Ou ne proposer ce récit qu'en fin de parcours, comme outil de vérification, pour laisser les élèves construire eux-mêmes leurs connaissances et ne pas leur imposer d'emblée un savoir préétabli ?
- À propos des éléments déclencheurs qui sont inscrits dans le présent : constituent-ils dans tous les cas une entrée pertinente et ont-ils leur place dans un support comme le manuel, sans que les élèves ou les enseignants n'aient eu à aller les chercher eux-mêmes dans leur propre environnement, au risque de les figer, de les rendre peu durables et de donner un certain poids à des mécanismes didactiques qui seront ainsi également préétablis ?

Cette dernière question en amène d'ailleurs une autre. Il convient aussi, en effet, de se demander dans quelle mesure la perspective d'un manuel imprimé reste encore pertinente aujourd'hui et s'il ne faudrait pas plutôt envisager, au moins partiellement, un support informatique plus souple et plus modulable qui pourrait par exemple compléter un atlas historique.

La discussion sur les manuels et leur caractère novateur ou non nous confronte finalement à un paradoxe : en quelque sorte, plus le manuel est novateur, plus il est d'un usage complexe et moins il est accessible à ceux qui en ont apparemment le plus besoin, c'est-à-dire les enseignants les moins expérimentés. Ce constat ne doit toutefois pas nous faire renoncer à l'innovation. Il peut par contre nous inciter à mener simultanément la réflexion autour des trois paramètres qui sont constitutifs des moyens d'enseignement-apprentissage : la nature scientifique des savoirs qui sont donnés à construire, la richesse et la pertinence de toutes les activités qui sont proposées aux élèves et la souplesse du support qui est utilisé, entre documents-papier de référence, feuillets d'activités et instruments multimédias.

Les manuels scolaires rendent largement compte de l'univers culturel dans lequel ils ont été produits et sont utilisés. Leur comparaison et leur circulation trouvent ainsi leurs limites par leur inscription respective, souvent assez forte, dans un contexte local et national spécifique. Cependant, en tenant compte de toutes ces nuances, la diversité de ces manuels peut sans doute nourrir utilement une réflexion didactique qui semble de plus en plus indispensable à propos de ce qui est le plus novateur et permet le mieux de construire véritablement une conscience critique à partir de l'enseignement de l'histoire.

Références bibliographiques :

- Benjamin, W. (2000). « Sur le concept d'histoire » (1942). In : *Œuvres*, vol. III, 433, Paris : Gallimard (Folio-essais).
- Bloch, M. (2006). *L'histoire, la Guerre, la Résistance*. Paris : Gallimard (Quarto).
- Brusa, A., Brusa, An. & Cecalupo, M. (2000). *La terra abitata dagli uomini*. Bari : Progedit.
- Brusa, A. (2004). « Un recueil de stéréotypes autour du Moyen Âge ». *Le cartable de Clio*, n°4. Le Mont-sur-Lausanne : LEP, pp. 119-129.
- Gallerano, N. (1994). « Histoire et usage public de l'histoire ». *Diogène*. « La responsabilité sociale de l'historien », n°168, Paris : Gallimard, pp. 87-106.
- Heimberg, C. (2002). *L'histoire à l'école. Modes de pensée et regard sur le monde*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Heimberg, C. (2005). « La comparaison et l'ouverture à l'autre pour donner du sens à l'histoire enseignée », *Le cartable de Clio*, n°5. Le Mont-sur-Lausanne : LEP, pp. 44-55.
- Jadoulle, J.-L. & Bouhon, M. (2003). *Développer des compétences en classe d'histoire*. Louvain-la-Neuve : Université catholique de Louvain, 2003.
- Jadoulle, J.-L. (2006) (dir.). *Les manuels scolaires d'histoire. Passé, présent, avenir*, Louvain-la-Neuve : Université catholique de Louvain.
- Koselleck, R. (1990). *Le futur passé. Contribution à la sémantique des temps historiques*. Paris : Editions de l'EHESS (édition originale : 1979).
- Koselleck, R. (1997). *L'expérience de l'histoire*. Paris : Gallimard-Le Seuil, 1997 (1987).
- Legardez, A. & Simonneaux, L. (dir.) (2006), *L'école à l'épreuve de l'actualité - Enseigner les questions socialement vives*, Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Martineau, R. (1999). *L'histoire à l'école. Matière à penser...*, Paris & al. : L'Harmattan.
- Momigliano, A. (1992). *Les fondations du savoir historique*. Paris : Les Belles Lettres (édition originale : 1990).
- Prost, A. (1996). *Douze leçons sur l'histoire*. Paris : Seuil (Points-Histoire).
- Rétaillé, D. (1998). « Faire de la géographie un programme ». *EspacesTemps*, n°66/67 (Histoire / géographie, 1. L'arrangement). Paris : EspacesTemps, pp. 155-173.
- Ricœur, P. (2000). *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Paris : Seuil.