

# Bibliographie critique de didactique de l'histoire

À l'usage des étudiants en didactique de l'histoire préparant un diplôme d'enseignement secondaire

Établie par : Pierre-Philippe Bugnard, prof. tit. État : 2010 (mise à jour incomplète)

## Manuels

Présentation de quelques collections (rubrique mise à jour jusqu'en 2000)

### A. Histoire générale / secondaire I

#### Introduction : peut-on apprendre avec un manuel ?

- Dans l'immense champ de recherche que constitue l'étude du manuel scolaire,<sup>1</sup> il est vrai que la question de son emprise sur la conscience collective reste controversée, en particulier dans le champ des sciences humaines et plus particulièrement encore dans celui de l'histoire nationale.<sup>2</sup> Michel Develay l'a dit, croire qu'un manuel pourrait se substituer à l'enseignant constitue une "illusion" dont il faut se sortir.<sup>3</sup> Donc à condition de lui reconnaître au moins une fonction d'exposition du savoir et des valeurs que véhicule le récit vrai de sa vulgate, en aucune manière cependant un manuel d'histoire traditionnel – séquentiel linéairement, à dominante explicative-encyclopédique – ne saurait assurer une formation intellectuelle à l'autonomie de pensée et à la critique. Tout au plus, "l'histoire de manuel", en particulier nationale, parviendra-t-elle à amalgamer aux représentations alternatives des élèves les schémas d'un savoir apprêté, sans garantie que la résistance de telles représentations ne cède jamais.
- Une enquête québécoise vient de montrer que si le manuel n'exerce guère d'influence sur les élèves au niveau du discours sur la discipline – définition, conception et rôles de l'histoire –, ses apports sont tout de même plus manifestes dans le domaine des connaissances, en particulier lorsqu'elles sont illustrées.<sup>4</sup> Puis, après la scolarité, les contenus mentaux soit s'effacent (connaissances), soit sont remplacés par des notions issues d'autres médias (cadre interprétatif). Par exemple, si l'influence du manuel paraît évidente dans la contribution à la fixation de contenus à caractère concret – l'utilisation des peaux de castor ou le troc des fourrures –, elle s'estompe dès qu'il s'agit de traiter une valeur – la cruauté des Iroquois, par exemple –.
- Sans aller jusqu'à récuser toute portée au manuel, force est de reconnaître, avec Nicole Allieu, une disparité de fait entre l'histoire "manipulée" en classe et les finalités qu'on lui assigne,<sup>5</sup> et avec Nicole Lautier, les décalages entre modalités

<sup>1</sup> Alain Choppin en a donné la mesure pour la recherche française. Voir: CHOPPIN Alain, "L'histoire des manuels scolaires: un bilan bibliométrique de la recherche française", in: *Manuels scolaires, États et sociétés, XIX<sup>e</sup> - XX<sup>e</sup> siècles* (dir. Alain CHOPPIN), numéro spécial de la revue Histoire de l'Éducation n° 58–Mai 1993, Paris INRP, pp. 165-185. Sur le manuel en général – fonctions, instrument de pouvoir, véhicule idéologique, recherche...–, voir aussi: CHOPPIN Alain, *Manuels scolaires: histoire et actualité*, Paris Hachette éducation "Références" 1992.

<sup>2</sup> Sur cette controverse, voir notamment l'introduction de l'article de: CARITEY Christophe, "Manuels scolaires et mémoire historique au Québec. Questions de méthodes", in: *Manuels scolaires, États et sociétés*, op. cit., pp. 137-138.

<sup>3</sup> DEVELAY Michel, "Manuel, enseignement et apprentissage, simulation d'un manuel d'"apprend-tissage", in: *Les manuels font-ils école?* (PERRET J.-F.; RUNTZ Edmée, dir.), Cousset (Fribourg) Éditions Delval 1993, p. 137.

<sup>4</sup> 13% des personnes soumises à un questionnaire en choix multiples se souviennent d'un contenu de manuel, 35 % lorsque ces contenus sont illustrés. La proportion passe à 61% et 88%, respectivement, lorsque les questions de l'enquête sont ouvertes. CARITEY Christophe, "Manuels scolaires et mémoire historique au Québec", in : *Manuels scolaires, États et sociétés*, op. cit., pp. 154-155.

<sup>5</sup> ALLIEU Nicole, "De l'Histoire des chercheurs à l'Histoire scolaire", in: *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines: une encyclopédie pour aujourd'hui* (DEVELAY Michel, dir.), Paris ESF "Collection Pédagogies" 1995, p. 145. C'est précisément un aspect traité par la récente thèse de: AUDIGIER François, *Les représentations que les élèves ont de l'histoire et de la géographie. À la recherche des modèles disciplinaires, entre leur définition par l'institution et leur appropriation par les élèves*, Paris VII, 1993, dont on peut trouver des aperçus dans : "L'enseignement de l'histoire dans les collèges et dans les lycées: du projet républicain à la boîte à outil", in : *Histoire et politique*. Mélanges offerts à Edmond

d'appropriation des connaissances historiques par les élèves et canons de la discipline.<sup>6</sup> La nature même des textes scolaires (dont la stratégie discursive développe une économie plus démonstrative, analytique et synthétique que fonctionnelle) leur confère un statut officiel et quasi magique – c'est-à-dire à l'épistémologie mystérieuse – d'ouvrage de référence dont il faut assimiler les contenus au moins jusqu'à l'examen, quelque soit la forme de l'évaluation : administration de la preuve de l'incorporation par restitution ou par témoignage indirect de compréhension. Sauf au titre d'illustration des séquences rédigées en discours clos, ils ne proposent guère de documentation contrastée à caractère de source, utile à l'examen d'hypothèses, propice à la construction de concepts que l'élève peut confronter aux représentations communes et scientifiques, complexifier. Et puis, les enquêtes le montrent, le manuel reste en position "instable" relativement au cahier ou au classeur qui font office de "référence obligée" – certes, au risque de la distorsion –, sous la férule du professeur "(soumettant) en permanence la classe à la question".<sup>7</sup>

- . En associant gestion de classe et moyens d'enseignement, en particulier genèse des manuels et nature de leur discours, l'examen des collections en usage en 1997 dans le secondaire romand, sur le point sensible des relations entre la Suisse et la III<sup>e</sup> Reich durant la Deuxième Guerre mondiale, ouvre des perspectives intéressantes de réflexion.<sup>8</sup> Le discours de chacune des collections, pris isolément, livre une rationalité qui laisse les classes dans l'embarras quant à en faire un usage pédagogique. Le seul apprentissage possible, outre l'exigence d'assimilation d'un tel discours – mais avec quelle garantie de succès et à quelle fin? –, consisterait en un travail de compréhension : on pose des "questions" – hors de tout processus heuristique – à l'élève pour vérifier qu'il ait bien "compris" le sens du texte. Sous ce prétexte, les leçons embrigadent les élèves dans la "recherche" de causes, de faits, de conséquences... autant de notions déjà inscrites, nommées, circonstanciées, exposées en compréhension et en extension, évaluées... dont toute la portée est épuisée par les arguments d'une exposition méthodique.
- . En revanche, en confrontant la classe à l'hétérogénéité des versions de l'historiographie scolaire – la transcription héroïque du "Chevallaz" face aux transpositions plus historiennes du LEP ou des manuels alémaniques, par exemple –, avec pour tâche d'en détecter les niveaux de mémoire,<sup>9</sup> ils exerceraient un jugement critique en interaction avec leurs camarades et en référence aux savoirs historiens que pourrait leur opposer leur professeur. C'est précisément cette exigence de formation qui implique le recours à des ressources d'enseignement fonctionnelles, propices au travail conceptuel, ressources que certaines collections de manuels proposent parfois en annexe.

### Les collections alémaniques des années 1990

- . ***Durch Geschichte zur Gegenwart.*** 4 vol. (Temps modernes - Époque contemporaine avec des regards approfondis sur les périodes antérieures, par thèmes) Lehrmittelverlag des Kantons Zürich 1991-1994, 216/304/196/192 p. (4 livres du maître, 136/152/116/140 p. ).

Une collection pour l'enseignement de l'histoire aux degrés 7-9, «multimédias» complète: manuel, livre du maître (buts, commentaires complémentaires, activités d'élèves sur fiches détachables, tableaux, schémas... ), dias (40 par vol.), transparents (30 par vol.), 1 cassette vidéo sur l'époque médiévale («Ein Ritter wie aus dem Buch»)

L'approche tentée dans cette collection fournit une solution intéressante au dilemme diachronie-synchronie: les périodes historiques sont divisées en séquences très amples mais peu nombreuses (de 2 à 4 par vol.) avec un regard en amont («Rückblick») et un regard en aval, une actualisation («Ausblick») à partir de chacun des grands thèmes choisis. L'approche est ainsi tentée dans la longue durée, par rapport à un moment caractéristique du thème historique et en relation avec le temps et l'espace des élèves (l'époque actuelle et Zurich). L'histoire, dans le projet des auteurs, ne doit pas former pour l'élève une série de faits écoulés dont l'intérêt résiderait dans leur seule ancienneté, mais bien des processus qui influent sur leur propre existence et qui les concernent. Et c'est dans l'étonnement de cette découverte que devrait pouvoir résider leur motivation! (V. *Lehrerkommentar 1*, Vorwort, p. 3).

Ainsi, dans le vol 1, le thème «Le temps de l'absolutisme» s'ouvre sur l'organisation des sociétés sans État (Pygmées... ), illustre le développement de l'état avec la monarchie égyptienne puis médiévale, avant d'aborder l'achèvement du processus aux Temps modernes avec l'absolutisme français (l'archétype) et le modèle local zurichois (application correspondant à l'histoire que peuvent vérifier les élèves dans leur propre environnement). Finalement, le chapitre conclut sur le rôle de l'État aujourd'hui, en Suisse et à Zurich. « L'absolutisme », concept abstrait, est ainsi passé aux cribles révélateurs de la longue durée et de l'actualisation qui permettent la comparaison dans l'évolution historique, c'est-à-dire l'approche analytique... à

---

Monange, Université de Brest 1994, pp. 171-181, et surtout dans : "Histoire et géographie: des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions scolaires", in: "Les savoirs scolaires (2)", *Spirale. Revue de recherche en éducation*, IUFM de Lille, Lille n° 15/1995, pp. 61-90.

<sup>6</sup> Voir: LAUTIER Nicole, *À la rencontre de l'histoire*, Villeneuve d'Ascq Presses Universitaires du Septentrion "Éducation et didactiques" 1997.

<sup>7</sup> AUDIGIER François, "Histoire et Géographie (...)", *op. cit.*, p. 84.

<sup>8</sup> Voir: BUGNARD Pierre-Philippe, "La Suisse et le III<sup>e</sup> Reich pendant la Deuxième Guerre mondiale. Recherche historique et contenus de manuels en usage dans le secondaire helvétique en 1997", in: *Histoire de manuels et manuels d'histoire dans le canton de Vaud (XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles)*. *Revue Historique Vaudoise*, Lausanne Société Vaudoise d'Histoire et d'Archéologie 1997, pp. 125-147.

<sup>9</sup> Par exemple, sur la question des relations économiques helvético-allemandes durant le second conflit mondial, on pourrait aboutir aux niveaux de récit suivants : rassurant / héroïsant... (Payot) ; laconique... (Fragnière) ; critique / accusateur... (ILZ-AG) ; critique / laconique... (LEP) ; critique / circonstancié... (LKZ). Voir le tableau annexé.

condition que le maître sache éviter de faire « apprendre pour la prochaine fois » telles ou telles pages à ses élèves (le *Vorwort* du *Lehrerkommentar* précise bien, d'ailleurs, que le manuel doit permettre à l'élève de se confronter -*sich auseinandersetzen*- à l'histoire), et qu'il les place véritablement en situation de comparer leur cadre de vie aux situations historiques, dans la longue durée, en étudiant les formes de l'État et leur évolution jusqu'à celles d'aujourd'hui, dans une perspective pluridisciplinaire (en interaction avec la géographie, les sciences de l'environnement, l'éducation civique et les sciences religieuses).

Chaque séquence contient des questions vérifiant la compréhension des textes par les élèves, ainsi que des activités (ou des devoirs: «Aufgaben» ?) sous forme de questions susceptibles de provoquer les propres réflexions de l'élève («Selbständige Überlegungen»). Les activités proposées pour les élèves dans le livre du maître comprennent des QCM, des vrai-faux (pour vérifier la compréhension), ainsi que, parfois, des activités de niveau taxinomique plus élevé (analyse-évaluation), voire sociales, en groupes dans la classe ou sur le terrain. Iconographie, cartographie, schématisations, présentation graphique d'excellente qualité.

**Quelques interrogations**, valables d'ailleurs pour tout manuel. N'y a-t-il pas risque de prolétarisation du maître avec un curriculum d'enseignement en kit, contenus et compétences à exercer, c'est-à-dire objectifs, tout faits? La part prépondérante accordée aux questions directes sur documents (la réponse est dans la donnée, sans qu'il soit nécessaire de faire appel aux opérations formelles qui sont justement celles que doit développer le secondaire) ne fait-elle pas courir le risque à cette magnifique collection de ne servir qu'à confiner l'intelligence des élèves dans le couple traditionnel connaissance-compréhension des opérations intellectuelles? Finalement, comment placer les élèves en situation de véritablement « analyser » -dans une réelle démarche hypothético-déductive, comme le préconisent les plans d'études modernes-, par exemple, avec des savoirs déjà transposés de façon rationnelle, hors des contenus proposés par un manuel-ressource ou un recueil de documents vierges de tout discours analytique?

### . **Zeiten, Menschen, Kulturen.**

Les éditions scolaires zurichoises diffusent également, depuis les années 1980, une deuxième collection de manuels d'histoire destinée en principe aux degrés 7-9 des cantons alémaniques, et composée de 9 fascicules de 80 à 180 pages.

Une collection axée sur l'histoire générale (l'histoire suisse et l'histoire régionale offrent des supports aux illustrations ponctuelles des phénomènes généraux), dans une perspective chronologique traditionnelle. Excellente qualité et grande originalité tant de l'iconographie que des représentations graphiques ou schématiques.

### . **Weltgeschichte im Bild 5-9. 9 / Das zwanzigste Jahrhundert**, Interkantonale Lehrmittelzentrale/ Lehrmittelverlag des Kantons Aargau, Lehrerband 1989, 271 s. (3. Auflage) / Schülerbuch 1996, 144 s. (5. Auflage).

Depuis son édition de 1989, cette collection composée d'un classeur du maître et d'un livre d'élèves (le premier plus gros que le second!) pour chacun des niveaux du secondaire I, porte le flambeau d'une génération de manuels à la fois rationnels et fonctionnels. Les élèves bénéficient en effet d'une vision historique critique sur les thèmes traités (histoire générale et histoire suisse, diachroniquement, par périodes - ici le 20e siècle-, tout en ayant les moyens de se forger eux-mêmes une opinion sur la base d'une documentation ouverte, reflète des controverses et des niveaux de mémoire, en fonction de principes didactiques éprouvés par une pratique initiée depuis 1985 déjà, dès le premier tome de la collection: travail sur des sources directes, enquêtes et formes de représentations variées à vertu d'exemplarité et non d'exhaustivité, prise en compte de la recherche tout en acceptant sa dimension fragile de contemporanéité. Une didactique que l'on sent émerger dans le *Fragnière Histoire de la suisse*, déjà, mais qui tranche avec la prétention du Payot à l'encyclopédisme scolaire et au marquage culturel des savoirs rationalisés, à leur orientation.

Sur une base rationnelle dont la filiation avec la recherche historique est explicite, les élèves sont donc confrontés à des points de vue contradictoires: par exemple sur les thèmes relatifs à la Suisse pendant la Seconde Guerre Mondiale *Que penses-tu de ses deux déclarations?*: «La direction a fait son devoir» (BNS) / «Les responsables savaient que cet or était dérobé» (H.-U. Jost); *Qui a raison, à ton avis?*: «Il n'y avait pas que de pauvres réfugiés, mais aussi des opportunistes» (un fonctionnaire) / «Quand on disait que la barque était pleine, on accueillait en fait deux réfugiés pour mille habitants» (l'historien A. A. Häsler)... L'opinion est alors appelée à se forger sur une série de documents, de témoignages et d'enquêtes, après analyse, et sans doute aussi après débat: schéma du trajet de l'or nazi par la BNS, graphique des ventes d'or à la Reichsbank (*Lehrerband*), histoire d'un jeune juif refoulé et mort à Auschwitz, témoignages de la mémoire vivante... L'enseignant est à même d'enrichir la réflexion de sa classe et d'intervenir en connaissance de cause grâce aux commentaires proposés dans le livre du maître. Une démarche opérationnelle: les contenus présentent une série limitée de situations propices au questionnement ouvert. Elle supplée à l'inculcation d'une rationalité positive, d'un récit unique.

La vision finie du manuel traditionnel est reléguée au rayon de l'historiographie scolaire.

### . **Geschichte 5-9** (5 vol. + livres du maître, environ 100-120 pages par vol.), Staatlicher Lehrmittel-verlag Bern 1989-1994.

L'intérêt de cette édition scolaire réside essentiellement dans une articulation des savoirs historiques respectueuse de la psychogenèse des 9-14 ans, d'abord par l'approche (l'histoire se construit dès le premier tome en démarrant sur le proche, dans l'environnement familial, avant de s'élargir aux espaces et aux temps plus vastes et plus lointains: histoire locale, nationale, générale); par les formes de représentation, ensuite (les nombreuses reconstitutions graphiques de la vie quotidienne de l'époque médiévale et des temps modernes, dans le vol. de 5e année, par exemple, sont particulièrement réussies). À partir du 2e tome, le texte occupe quantitativement une place équivalente à celle des représentations iconiques., et les illustrations forment souvent un véritable corpus d'apprentissages.

Chaque tome comporte deux à quatre thèmes, parfois globaux, alliant donc dia et synchronie (par exemple: 8e année: *Industrialisierung*), ou, plus habituellement, chronologiques (par exemple: 9e année: *Europa und Grossmächte UdSSR und USA*).

On est bien aux antipodes de la conception encyclopédique romande, l'écolier bernois disposant d'un volume de matière pour ses cinq années de secondaire I à peu près équivalent à celui dont est chargé son camarade vaudois... pour moins de deux années d'études!

Les livres du maître (*Lehrerkommentar*) présentent des buts (*Ziele*) -rédigés sous forme de descriptifs de cours ou d'intentions générales-, proposent des informations sur la documentation, des documents supplémentaires, des idées d'activité de recherche sur le terrain et des bibliographies spécialisées.

Bibl.: VON MOSER Daniel, « <Geschichte> - ein neues Lehrmittel für den Kanton Bern ». In: *Berner Zeitschrift für Geschichte und Heimatkunde*, Bern 56/1994, Heft 4, s. 467-498.

## Les collections romandes des années 1990

### Le manuel rationnel : une impossibilité pédagogique ?

#### Le cas des deux dernières collections vaudoises

- Les récentes réflexions conduites autour des nouveaux manuels d'histoire vaudois ont mis à nu les impératifs du premier maillon de la chaîne "transposition didactique". Des explications livrées avec une franchise qui force le respect tant il est rare d'assister ainsi au dévoilement des conditions d'élaboration des savoirs enseignables, à la divulgation des secrets de cette magie épistémologique qui caractérise le façonnage des médias scolaires. Les acteurs de l'entreprise s'accordent pour faire jouer au manuel un rôle de référence dans le cadre d'une pédagogie à laquelle les directeurs de la collection assignent explicitement une mission traditionnelle de "transmission du savoir". Rédigée par des universitaires assistés d'enseignants et de didacticiens, sous l'égide de représentants de l'institution et de l'édition scolaires,<sup>10</sup> la collection devrait "faire prendre conscience aux élèves que la civilisation forme un tout", à partir d'un "discours historique continu basé en gros sur la chronologie", de "découpages en époques bien définies", d'un "point de vue commun, qui serait "eurocentré"". La démarche affiche une prétention à "se démarquer des anciens manuels sous l'influence de la "nouvelle histoire"" : "ne pas privilégier l'histoire politique", s'attacher à "des dynamiques plus générales", "démystifier certains personnages"... Ce projet explicite d'enseignement de l'histoire ambitionne pour le manuel une fonction de "dialectique pédagogique", de "médiation" entre l'élève et la branche dont il constitue "le support principal, puisqu'en définitive c'est lui qui reste, *verba volant*" !
- Et les apprentissages ? Dans un messianisme qui fait du savoir transcrit le sommet du triangle pédagogique,<sup>11</sup> l'érudition trône dans la majesté de l'hypertexte et de la quadrichromie, commande l'enseignement, l'oriente sur les méthodes transmissives. L'enseignant, libre de "composer son menu", n'apparaît que pour être averti de la complexité d'une séquenciation qui rompt avec la répartition en doubles pages : il est virtuellement relégué à la *place du mort*. Le manuel est l'histoire. À l'enseignant donc de faire "apprendre" le manuel, en fonction de la consigne canonique, tant redoutée des élèves car tellement implicite : "pour la leçon suivante, pour l'examen... vous apprendrez les pages tant à tant". A cause de cela, sans doute, les professeurs de gymnase repoussent le manuel, mais aussi parce que le savoir doit provenir de l'historien formé à l'université, un rejet consenti au profit d'une magistralité souvent aléatoire, faute d'alternatives et de transpositions véritablement didactiques. Toujours est-il que ce problème, les concepteurs du manuel ne l'abordent pas explicitement.
- Quant à l'élève, les dimensions didactiques qui le concernent tiennent à l'iconographie, au glossaire ou à la mise en page, ainsi qu'à une différenciation des niveaux sémantiques à laquelle on confère la vertu de distinguer la filière gymnasiale. Dans ce manifeste de la pédagogie centrée sur l'objet – un objet confié à l'empire d'une "nouvelle histoire" dont il n'est pas précisé la portée –, point de discussion sur la logique d'exposition – ni l'histoire thématique, ni l'histoire synchronique, ni l'histoire régressive, ni l'histoire structurale ne sont examinées –, pas un iota des acquis des sciences de l'éducation sur la médiation matérielle des apprentissages : tous les immenses efforts éditoriaux de la collection centrés sur la constitution d'un énoncé de référence linéaire, par ailleurs particulièrement diversifié et à haute valeur de transposition savante.<sup>12</sup> Quelle discipline scolaire a-t-elle jamais autant misé sur l'objet de son enseignement, à un coût exorbitant sur lequel l'État n'a pas lésiné – trois millions de francs pour un seul canton ! –,<sup>13</sup> sans apparemment se demander – du moins dans ce justificatif et sans

<sup>10</sup> Une première étape assumée par ce que Chevallard appelle la "noosphère", l'ensemble hétérogène de ceux qui pensent les contenus scolaires, tandis que les étapes suivantes, vers les savoirs enseignés et appris, sont du ressort de l'enseignant et de l'élève. Voir : CHEVALLARD Yves, *La transposition didactique*, Grenoble La Pensée sauvage 1985.

<sup>11</sup> D'après la célèbre métaphore de Jean HOUSSAYE, "Le triangle pédagogique ou comment comprendre la relation pédagogique", in : *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris ESF 1993.

<sup>12</sup> Voir: "Réflexions autour des nouveaux manuels d'histoire vaudois". "L'histoire des manuels d'histoire vaudois vue par les directeurs de la collection" (BOURGEOIS Claude; ROUYET Danièle); "Les Temps modernes dans les nouveaux manuels scolaires" (ASPER-BRACK Marie-Hélène); "La fabrication d'un manuel d'histoire: expériences de terrain" (BOURQUIN Jean-Christophe; CLAVIEN Alain; TISSOT Laurent), in: *Histoire de manuels et manuels d'histoire dans le canton de Vaud* op. cit., pp. 85-111.

<sup>13</sup> Soit cent fois le crédit de formation des professeurs à la maîtrise de l'heuristique scolaire en sciences humaines pour l'ensemble de la Suisse romande !

préjuger des pratiques réelles, ni des possibilités offertes par les ressources du livre du maître –, si une telle forme favorisait la poursuite des finalités de formation à l'autonomie de pensée et à la construction des savoirs que réclament les plans d'études ?

- La question n'est pas de savoir si le constat est sévère, mais bien d'examiner s'il est fondé. Ce qui revient à se demander si l'élaboration d'un corpus d'enseignement ouvrant aux pédagogies du problème est seulement concevable, partant de l'hypothèse qu'il soit nécessairement souhaitable. En ce qui concerne la sévérité, je prends sur moi d'admettre que la collection fribourgeoise à laquelle j'ai contribué pour une part d'histoire générale du XXe siècle, peu auparavant, aurait naturellement à endosser un même procès-verbal.<sup>14</sup> Il faut préciser que la nouvelle collection vaudoise est complétée de vastes dossiers porteurs d'une didactique fonctionnelle – ce qui pose aussi la question de la quantité – rassemblés dans un livre du maître élaboré par des enseignants, en réaction à la vulgate des universitaires.
- Quant aux collections alémaniques, elles sont élaborées consensuellement par des enseignants, des didacticiens et des universitaires, ce qui produit des manuels au sein desquels la rationalité historienne est plus directement impliquée dans l'appareil documentaire et didactique.<sup>15</sup> Cela dit, il faut bien admettre que jusqu'ici, en Suisse romande,<sup>16</sup> chacun à sa manière, nous avons tous fabriqué un même type de manuel d'histoire, en nous posant d'innombrables questions inhérentes à la validité de son discours, mais sans nous poser encore assez celle des possibilités d'un maniement qui évincerait les habitus de la pédagogie transmissive. Alors que le Québec par exemple,<sup>17</sup> à l'instar de la France et de la Belgique, module la logique expositive de ses manuels – présentation chronologique-téléologique jusqu'aux années 1960, approche thématique-documentaire des années 1970, histoire régressive-méthodologique (ouverture au métier d'historien, aux compétences, à la conceptualisation) depuis –, les collections romandes demeurent fidèles aux rationalités du manuel traditionnel. Charles Heimberg ouvrait justement les réflexions sur les nouveaux manuels vaudois par la proposition de

*“Réfléchir à la création de nouvelles ressources pédagogiques qui n'aient plus rien à voir avec un manuel, qui favorisent une pluralité de points de vue tout en respectant les faits, et qui placent enfin les élèves en situation d'apprendre à questionner le monde avec un regard d'historien”.*<sup>18</sup>

- Au moment même où sort le plus beau des manuels, l'hypothèse de son impossibilité pédagogique est posée!
- Henri Moniot l'admet : si, comme bien d'autres didactiques, celle de l'histoire en est arrivé à “raisonner une vieille pédagogie disciplinaire en mettant au premier plan les apprentissages des élèves”, et s'il en est résulté force études sur les métiers d'élève et d'enseignants, c'est d'abord sur “la consistance des choses enseignées” que l'intérêt s'est porté.<sup>19</sup> À partir de là, la didactique s'est confinée sur les solidarités entre histoire enseignée et histoire savante, sur le premier des niveaux de la transposition didactique, sans doute le plus apparent. On s'est donc complu dans la dénonciation des stéréotypes, on s'est ému de leur “présence indigne” et on a tenu à en purger les manuels, relève l'auteur de *Didactique de l'histoire*, dans un souci “salutaire, nécessaire, mais un peu court”.<sup>20</sup> Alors, pourquoi la reconnaissance de la pédagogie du sujet, en histoire enseignée, se borne-t-elle toujours à la nécessité d'une réflexion à engager? L'art du manuel-ressource, du média fonctionnel, serait-il si difficile à exercer pour qu'on le renvoie systématiquement à la perspective d'un chantier à ouvrir?
- Avant d'engager le pari, encore faut-il se convaincre de la nécessité d'un tel laboratoire. Si l'on examine l'économie rhétorique et éditoriale de la collection Payot par exemple, dont les rééditions s'échelonnent de 1958 à 1994, on s'aperçoit qu'elle a reporté pour le thème des relations helvético-allemandes sous le III<sup>e</sup> Reich, pendant 35 ans, un état historiographique quasi immobile. À condition qu'elles se limitent à ce support, les classes sont confinées aux contours d'une version épique empruntée à des chroniqueurs qui font alors autorité pour cadénasser l'image de l'héroïsme militaire ou du modèle d'asile.<sup>21</sup> Dans les catégories usuelles de l'usage social du passé, et sans augurer des conclusions auxquelles aboutirait une analyse

---

<sup>14</sup> Pour tenter autant que faire ce peu de remédier à une même visée exclusive sur l'objet, à laquelle il n'était alors pas question d'échapper, j'ai proposé en introduction au livre du maître de la collection Fragnière Histoire 1/2/3 (1990-1992) une courte modélisation centrée sur l'analyse par objectifs d'une séquence témoin. Mais sur un manuel usant d'une logique expositive séquenciée et linéaire, toute didactique demeurera étriquée face aux exigences de la formation intellectuelle.

<sup>15</sup> Voir: BUGNARD Pierre-Philippe, *op. cit.*, pp. 141-147.

<sup>16</sup> En France, à partir des programmes de 1988, les collections de manuels pour le lycée ont ouvert leurs corpus aux pédagogies des apprentissages subjectifs. En Suisse romande, au secondaire I, la géographie enseignée restant distincte de l'histoire – à l'encontre de la tradition française –, l'édition quasi simultanée d'un manuel à dominante rationnelle (Fragnière 1996) et d'un manuel à dominante fonctionnelle (LEP 1998) pourrait faire l'objet d'une réflexion sans doute prometteuse sur la phase de transition pédagogique actuelle, à l'aune de la production des savoirs enseignables.

<sup>17</sup> CARITEY Christophe, “Manuels scolaires et mémoire historique au Québec. Questions de méthodes”, *op. cit.*, pp. 154 ss.

<sup>18</sup> HEIMBERG Charles, “Vers une histoire scolaire renouvelée qui éduque à la citoyenneté et réfléchisse aux usages publics de l'histoire”, in: *Histoire de manuels et manuels d'histoire dans le canton de Vaud*, *op. cit.*, p. 16.

<sup>19</sup> MONIOT Henri, “Un préambule scolaire”, in: *L'histoire en partage. Usages et mises en discours du passé*, Paris L'Harmattan 1996, pp. 10-14.

<sup>20</sup> MONIOT Henri, “L'enseignement de l'histoire: le ménage de la connaissance et de la connivence”, in: *L'histoire en partage*, *op. cit.*, p. 231.

<sup>21</sup> Voir: BUGNARD Pierre-Philippe, *op. cit.*, pp. 128-137.

plus générale, le “Chevallaz” sacrifie bien, sur ce point précis, à ce que Jacinthe Ruel appelle “l’émulation”.<sup>22</sup> Le procédé, très utilisé par les jésuites dans leur pédagogie de la préservation de l’ordre, consiste à inscrire le thème traité dans la droite ligne d’un “fil de l’histoire”, avec la garantie d’une transmission des caractères permanents du passé examiné (la neutralité armée, la tradition d’accueil...), face à l’hostilité de l’environnement (la menace d’invasion...), comme argument historique implicite, quitte à mentir sur l’évolution historiographique, par manipulation et par omission, afin de ne pas se déjuger, en verrouillant une version rassérénante.

Certes, les grandes collections helvétiques échappent désormais au travers de l’émulation en livrant aux classes des récits intégrant une différenciation historiographique.<sup>23</sup> Mais il s’agit toujours, pour l’essentiel, de “récits vrais” dont l’univocité récuse tout apprentissage à la pensée autonome, occultant à la classe les conditions de leur élaboration. Dès lors, mesurant le risque que fait courir une version close à la formation historique, qui répudierait encore le postulat de l’accès de l’histoire enseignée aux pédagogies du problème par un *fundamentum* fonctionnel? Pour cela, il faudra bien une collaboration entre historiens et didacticiens.

- **Histoire générale. 1. L’Antiquité; 2. Le Moyen Âge. Les Temps modernes; 3. L’époque contemporaine (1770-1990)**, Lausanne Département de l’Instruction publique du canton de Vaud, L.E.P. & Edipresse Livres SA; t. 1/1996, 232 p, *Livre du maître*, environ 200; t. 2/1994, 440 p. (version A), 408 p. (version B), *L. du m.* environ 450; t. 3 1995, 463 p. (A), 436 (B), *L. du m.* 1ère partie environ 250 p.

Collection destinée aux élèves des 5e à 9e degrés du secondaire I vaudois.

Volumes très épais, bien que la collection comporte la matière de cinq années d’histoire générale et suisse. Collection rédigée par des historiens universitaires spécialistes (une quinzaine d’auteurs en tout, avec les livres du maître), en synergie avec un comité de lecture d’enseignants et de didacticiens. Pour les vol. 2 et 3 destinés aux degrés à niveaux, version A “au texte relativement riche et complexe” et version B (reflet d’une vision élitiste des programmes ou volonté de différenciation?), “simplifiée dans son langage et son propos”. Le plus érudit (dans le bon sens du terme) des manuels du secondaire I romand, sans doute. L’usage dira si l’érudition proposée ici est à la portée des élèves de cet âge. Les contenus ne sont pas séquenciés. Quantitativement, la matière d’un seul tome de cette collection à la présentation graphique très structurée et un peu solennelle, équivaut aux cinq volumes de la collection bernoise correspondante! Malgré ce quantitatif imposant, la préhistoire est relativement sous-traitée (1,5 % du volume global).

Livre du maître très riche en compléments d’informations pour l’enseignant, et proposant des activités d’élèves concentrées sur les opérations intellectuelles des niveaux taxinomiques préparatoires aux opérations formelles, opérationnalisations qui tranchent -du moins dans le projet- avec la rationalité du discours écrit.

- **Réédition 1999 en 5 tomes : 1. L’Antiquité, 2. Le Moyen Âge, 3. Les Temps modernes, 4. L’Époque contemporaine 1770-1914, 5. 1914-1990.**

Bibliographie : voir supra : *Histoire / analyse des manuels d’histoire*.

- **Histoire générale I, II, III, IV.** Payot Lausanne 1989-1991, 4 vol. 254/414/279/320 p. Frises, cartes, tableaux, schémas, documentation n. bl. ou colorisée, parfois en couleurs (Collectif de 4 auteurs).

Histoire générale et suisse, avec renvois à l’atlas Putzger. Voir plus haut: *Atlas*.

Sauf le nouveau t. IV qui accole la tranche manquante au bon vieux saucisson réédité depuis 1958 et hormis l’introduction partielle de la couleur, la collection reprend à quelques dates ou phrases près les éditions précédentes. “Le texte a été revu et corrigé, sans subir de refonte fondamentale, ses qualités scientifiques et pédagogiques étant unanimement reconnues”, précise l’éditeur.

- **Histoire 1, 2, 3.** Fribourg Fragnière 1990-1992, 3 t. 267/287/287 p. Un livre du maître pour les trois tomes, 1995, environ 250 p. (Collectif par 5 enseignants d’histoire du secondaire fribourgeois. Secondaire I, en principe).

Contenus séquenciés (les contenus de 2 pages -les plus nombreux- ont été transposés pour être enseignés en une, éventuellement deux périodes; parfois, contenus de 4 pages, voire de 6 ou 8 pages). Résumés en caractères gras directement dans le texte (systématiquement à partir du vol. 2). Transposition chronologique et thématique. Modérément gallocentrique, la collection présente un riche panorama de civilisations extra-européennes. Titres en formes de métaphores symboliques des contenus qu’ils désignent. Séquences de trois types: “fundamentum” (noir), compléments (bleu), approche globale (rouge).

- **Pour le maître...** (1995)

Le livre du maître de la collection Fragnière *Histoire 1, 2, 3*, s’ouvrant sur une brève modélisation qui intègre les notions essentielles de la pédagogie par objectifs à l’enseignement de l’histoire au secondaire I, à partir d’un contenu témoin du 3e tome, *The big boom* (Pierre-Philippe BUGNARD): comment utiliser une séquence de manuel, du projet de leçon à

<sup>22</sup> RUEL Jacinthe, «Entre la rhétorique et la mémoire: usages du passé dans les mémoires déposés devant la commission sur l’avenir politique et constitutionnel du Québec», in: *L’histoire en partage. Usages et mises en discours du passé* (BOGUMIL Jewsiewicki; LÉTOURNEAU Jocelyn, dir.), Paris L’Harmattan 1996, pp. 71-101.

<sup>23</sup> Sur un point précis, le procédé de l’émulation peut sans doute être attribué également au manuel Fragnière (*Histoire de la Suisse*, 1984), qui fait de la tradition militaire helvétique un facteur exclusif de la non-invasion. Voir: BUGNARD Pierre-Philippe, *op. cit.*, pp. 137-140.

l'évaluation des effets de l'enseignement? Plutôt qu'un recueil de leçons en kit, le maître dispose ainsi, en enseignant-expert, d'un outil qui lui ouvre les portes d'une didactique de l'histoire personnalisée, à partir des savoirs rationalisés du manuel: une solution à la difficulté de placer les élèves dans les opérations intellectuelles complexes sur des contenus disciplinaires transposés. Sinon, pour l'essentiel, *Pour le maître* est constitué d'informations complémentaires, rédigées à la demande du Comité cantonal fribourgeois des moyens d'enseignement, sur les documents insérés dans les 3 volumes de la collection.

### **Remarques complémentaires sur la structure des manuels en général et celle de la collection Fragnière en particulier**

Un manuel s'inscrit à la clé de voûte des curricula scolaires classiques d'enseignement de l'histoire: il propose en effet des contenus prêts, transposés, pour la programmation et l'opérationnalisation des séquences d'apprentissage. Un gros problème que les auteurs d'un manuel d'histoire rencontrent est donc de déterminer l'ordre en fonction duquel les contenus seront aménagés pour favoriser ces apprentissages, quelque soit leur type: ordre rationnel ou ordre fonctionnel? L'alternative est cruciale: de sa résolution dépend en grande partie l'orientation des finalités et des méthodes d'enseignement. *Histoire*, de son côté, a privilégié un ordre fonctionnel propice à initier l'induction. Aussi la collection propose-t-elle une série de problèmes, d'énigmes, suggérés très simplement par des titres évocateurs (pour des adolescents) qui font abstraction de la chronologie (présente bien sûr dans le corpus et que les élèves peuvent donc structurer eux-mêmes); des problèmes circonstanciés dans des séquences ordonnées selon trois modes -fundamentum, complément, éclatement (une idée de l'inspecteur Jean Murith)- et résumés en caractères gras dans le corps même du texte (ce qui permet, surtout à partir du tome 2, la mise en parallèles de thèmes récurrents en amont ou en aval de la séquence traitée). L'usage d'un tel manuel devrait donc favoriser les méthodes centrées sur l'élève, ainsi que la petite modélisation du *Big Boom* le suggère en introduction du livre du maître. "Devrait", parce que, quelque soit l'outil, l'utilisateur reste tributaire de ses maîtrises pédagogiques et didactiques. Toujours est-il que les élèves peuvent démarrer sur les interpellations suggérées par les titres afin de développer la palette des compétences intellectuelles propres aux sciences humaines, à partir des savoirs transposés dans le manuel.

Souvent très prégnant dans les manuels par une périodisation européocentrique dite "traditionnelle", l'ordre rationnel découlant d'un savoir achevé n'est pas pour autant évacué de la collection *Histoire*. Mais les cinq grandes classiques, par exemple -Préhistoire, Antiquité, Moyen Âge, Temps modernes, Ère contemporaine- sont soit dépassées par le recours à l'histoire des civilisations extra-européennes, soit replacées dans le contexte historiographique du moment où elles ont été conçues, en particulier bien sûr pour "Moyen Âge" et "Temps modernes".

Quant à la structuration interne des périodes, leur périodisation propre en quelque sorte, elle découle d'un souci de simplification didactique. Le XX<sup>e</sup> siècle par exemple est découpé en deux volets: les deux guerres mondiales avec un entre-deux-guerres partagé entre démocraties et totalitarismes; un second demi-siècle articulé autour du thème double de "l'Est contre l'Ouest" et du "Nord dans le Sud", chapeauté par les questions d'histoire immédiate placées dans la longue durée - problèmes régionaux, sciences, écologie, sports-, couronné d'une fresque dia et synchronique telles que Braudel aimait les proposer à ses propres classes de terminales, les seules où il s'autorisait d'ailleurs à initier un peu d'histoire nouvelle!

Autre problème, justement -il n'est pas possible de tous les évoquer ici-, la transmission au secondaire des apports de la recherche historique, et en particulier ceux de la "nouvelle histoire". Si l'érudition est quasi absente de la collection, cela ne signifie pas que certains acquis de l'histoire de pointe n'y aient été incorporés, directement ou indirectement. On y retrouvera notamment, vulgarisées, les thèses de Marshall Sahlins sur l'abondance (relative) des sociétés paléolithiques, d'Ernst Gombrich sur la fonction du profil égyptien ou sur l'évolution (non gallocentrique) des arts plastiques depuis 1750. On verra peut-être aussi transparaître la géographie sacrée du *Temps des cathédrales* de Georges Duby. Du côté des mentalités, l'archaïsme des Temps modernes ou la vigueur du modèle aristocratique à l'ère industrielle, au même titre que la responsabilité dans la "solution finale", apparaîtront en filigrane comme reflets des récentes démonstrations d'un Jean Delumeau ou d'un Arno Mayer.

### **À propos de la durée de vie des manuels d'histoire, relativement à la collection Payot**

.Les dates concernant les premiers vestiges humains ou l'essor de la première agriculture, par exemple, sont modifiées d'une édition à l'autre sans que les acquis historiographiques qui permettraient de justifier ces modifications ne soient insérés: le contexte reste donc celui d'une datation caduque. Autre exemple de "correction": la *solution finale*, qui n'est toujours pas traitée comme un fait historique (le concept n'apparaît pas), noyée dans les péripéties du conflit mondial, continue à être globalement expliquée, au détour d'un paragraphe intitulé «La libération des territoires occupés», par l'embarras d'un Hitler acculé de tous côtés (du moins le contexte autorise-t-il d'envisager une telle interprétation). On pourrait même croire que le texte renseignant sur le fonctionnement d'une chambre à gaz et d'un four crématoire a été simplement adjoint à l'édition 1991 pour réchapper à toute suspicion de révisionnisme (les «millions d'innocents exterminés» ne sont-ils pas, indistinctement, «des opposants, des Juifs ou des résistants»? ). Elle aussi nouvelle dans la dernière version, la photographie de la célèbre porte d'Auschwitz (au demeurant considéré comme un camp de concentration), privée de tout commentaire explicatif, pourrait même laisser à penser qu'au fond, puisque le travail libère, tous les camps n'étaient pas une si mauvaise chose.

.Dans le domaine méthodologique, les auteurs persistent à proposer la mémorisation de résumés et à faire de l'ordre chronologique "le canevas de l'histoire". Or on vient de voir à quelles incohérences peut aboutir un chronologisme étroit. On rappellera aussi que de nombreuses instructions françaises, telles déjà celles du Second Empire, pour ne prendre que cet exemple, ont fustigé cette forme de catéchisme laïque qu'induit presque obligatoirement le contrôle d'apprentissages centrés sur la restitution de mémoire, dans une manière d'interactions en apartés successifs (oraux ou écrits) par questions-réponses fermées.

.Au-delà des conceptions culturelles véhiculées par les auteurs, de telles limites posent la question de la durée de vie d'un manuel, même rafistolé, étant donné l'évolution épistémologique relativement rapide de la didactique et des sciences homonymes.

### Quelques collections françaises

Les collections françaises pour les collèges (niveau équivalent aux cycles d'orientations) sont trop nombreuses pour être présentées ici. Elles sont en général d'orientation histoire-géographie, selon une tradition française bien établie, les deux disciplines n'étant pas traitées en approche pluridisciplinaire mais multidisciplinaire.

Les collections françaises sont notamment présentées in:

- **Manuels scolaires. Bulletin d'information**, revue trimestrielle éditée par la Société pour l'Information sur les Manuels Scolaires et les Moyens d'Enseignement (BP 316, F-75229 PARIS Cedex 05) (no 40 mars 1996).
- **Historiens & Géographes**. Revue de l'Association des Professeurs d'Histoire et de Géographie (Voir : *Revue - Associations*).

## B. Histoire générale / secondaire II

Sélection... très sélective...

- . **AYMARD Maurice**. « Braudel enseigne l'histoire ». Introduction à: BRAUDEL, Fernand. *Grammaire des Civilisations*. Paris Arthaud/ Flammarion 1987, pp. 5-18.

Présente le contexte de la fameuse *Grammaire des civilisations* (cf. ci-dessous) conçue par Braudel comme un manuel d'initiation à la nouvelle histoire pour les élèves des terminales françaises. Réflexion sur les rapports savoirs savants-savoirs enseignés révélatrice des réticences d'un grand historien, ayant enseigné au secondaire, face à une transposition didactique trop précoce de l'histoire de pointe.

- . **BRAUDEL Fernand**. *Grammaire des Civilisations*. Paris Arthaud Flammarion 1987, 607 p.

Réédition avec une introduction de Maurice AYMARD du fameux manuel de 1963 conçu, jamais utilisé, pour les classes terminales du lycée français. Un essai de vulgarisation de la notion de civilisation présentée dans la longue durée et confrontée aux formes principales qu'elle a incarnées dans l'histoire: l'islam, l'Afrique Noire, l'Extrême-Orient, l'Occident. Mais que faire en classe avec une telle bible ? Doté d'une transposition didactique rationnelle exposant l'histoire du monde en grands chapitres qui rompent avec la vision occidentocentrée traditionnelle, la seule utilisation possible en classe serait celle consistant à y renvoyer les élèves pour les faire réagir par rapport à leur manuel officiel, de manière à conférer à la somme braudélienne un usage fonctionnel. L'histoire est faite pour être enseignée, lance impétueusement l'introduction ! Reste à savoir si sa réduction à une telle somme est faite pour être enseignée... et surtout apprise !

- . Collection «**Histoire Université**» de **Hachette** pour toutes les périodes historiques. (Voir plus loin: par périodes).

- . **Histoire de l'Europe** (Dir. DELOUCHE Frédéric; collectif de 12 auteurs, un par pays de la C.E.). Hachette 1992, 384 p.

Gros inconvénient dans la perspective d'un enseignement général: comment faire avec le reste du monde? Le meilleur manuel sur l'histoire de l'Europe ne serait-il pas, finalement, un manuel sur l'histoire du monde sans l'Occident. A ce titre, *Grammaire des civilisations* de Fernand Braudel reste une bonne solution, à condition d'accepter de bloquer l'historiographie aux années 1970, c'est-à-dire à l'apogée des *Annales*.

Autre difficulté: que la présentation d'un manuel soit «didactique», selon l'expression consacrée (on dit aussi; «un beau manuel»!) n'implique pas que ses utilisateurs potentiels soient en condition d'en faire un usage didactique au sens où l'enseignement de l'histoire serait une occasion de gérer en classe le passage d'une notion ancienne à une notion nouvelle. La remarque vaut évidemment pour l'ensemble des manuels «se contentant» de transposer pour un public idéal d'enseignants et d'enseignés des savoirs finis, rationnels, dans leur structure, leur conception et leur présentation formelle.

### Un exemple des grandes collections françaises pour le lycée :

- . **Histoire 2e, 1ère, terminale** (Collection J. Marseille) Paris Nathan 1996 «programmes 1996», 3 vol. de 250 à 3500 p. environ (Rééditions).

Un manuel français pour le secondaire supérieur (lycée) qui applique les nouveaux aménagements du programme de 1992 revus en 1996 (enseignement différencié de 3 heures en classe entière et de 3/4 d'heure en modules pour la classe de seconde par exemple, en histoire-géographie).

L'organisation méthodologique n'est pas considérée comme un travail d'imprégnation exclusivement, mais surtout comme l'objet d'une vraie maîtrise, requérant un véritable apprentissage. L'enseignement modulaire a justement pour but d'amener le plus grand nombre d'élèves possible à cette maîtrise: l'acquisition de méthodes de travail telles que construire un organigramme, faire une recherche, lire un graphique, une carte, étudier un monument historique, commenter un document iconographique, faire un commentaire de documents, faire une dissertation (imprégner l'élève de «l'esprit» de la dissertation)... L'accumulation des connaissances n'est donc pas tenue pour une fin en soi. Le manuel est organisé en séries de pages de cours et de documents (visualisés par des schémas et des frises), de notions clés, de travaux pratiques, de débats, avec en fin d'ouvrage une «boîte à outils» constituée des méthodes, de biographies et d'un lexique.



## C. Histoire suisse

Les collections Payot et LEP, ainsi que les collections zurichoise et bernoise (voir: histoire générale /secondaire I-II) insèrent l'histoire suisse à leur corpus d'histoire générale.

- **Das Werden der modernen Schweiz. Quellen, Illustrationen und andere Materialien zur Schweizergeschichte.** Bd. 1: 1789-1914, 304 p.; Bd. 2: 1914-Gegenwart, 303 p.; *Kommentar*. Par un collectif d'historiens didacticiens et enseignants lucernois, bâlois et bernois. Ilz (Intercantonale Lehrmittelzentrale). Lehrmittelverlag des Kantons Basel-Stadt. Kantonaler Lehrmittelverlag Luzern.

Manuel ressource type, à apparter aux collections de recueil de documents, documents cependant rigoureusement sérieux chronologiquement et thématiquement, transposant l'histoire suisse en fonction des nouveaux objets de l'histoire, dans une approche offrant toutes les formes de représentation familières à l'enseignement de l'histoire: textes, fac-similés, tableaux, frises, schémas, graphes, photos, imageries, caricatures, affiches, cartes, organigrammes... Graphisme de très grande qualité.

- **Histoire de la Suisse.** Manuel pour les écoles secondaires par un collectif de 5 auteurs fribourgeois. Fribourg Fragnière 1984, 238 p. (Livre du maître, dactyl., ill., 190 p.)

14 chapitres présentant l'histoire diachroniquement. 7 chapitres de thèmes. Lexique. Séquenciation immuable par doubles pages (parfois en 4 pages). Le fascicule de "notes complémentaires pour le maître" fournit les renseignements utiles à la compréhension des documents.

- **MEYER Werner, La Suisse dans l'histoire. 700-1700** (t. 1), Zurich Éditions Silva 1995, 246 p. Photos de Heinz Dieter Finck (Ill. couleurs exceptionnelles, cartes couleurs très suggestives, excellent glossaire illustré). Traduction: Elfie Schaller-Gehenn.

Ce magnifique ouvrage pourra sans doute passer comme un excellent "livre du maître", pour l'histoire nationale, bien qu'il n'offre pas de séquenciation des savoirs transposés, ni de conseil méthodologique, et qu'il ne soit évidemment pas destiné à une diffusion scolaire. Toutefois, l'ouvrage du grand médiéviste bâlois peut alimenter les dispositifs d'enseignement du maître en lui offrant une présentation vulgarisée qui incorpore les objets et les approches nouveaux de l'historiographie (par exemple la démystification des origines de la neutralité, pp. 160 ss., ou les traces innombrables des modes de vie passés ayant survécu isolément et rapportés par l'image commentée).

L'iconographie, tout à fait originale, donne au lecteur l'impression d'assister au déroulement de l'histoire, par les sources iconographiques directes (reproductions d'une documentation très suggestive) et dans son état actuel (photographies présentant sous un angle nouveau les traces encore visibles du passé national); des images traitées en contenus historiques intrinsèques, au même titre, tout en respectant ses spécificités, que le texte de l'ouvrage. Ainsi l'histoire s'enrichit par la lecture des paysages et des monuments, par l'archéologie des territoires et l'anthropologie des objets significatifs, autant de lectures tentées en permanence sur l'ensemble du territoire et qui laissent une forte impression des permanences du destin national, des forces profondes qui ont forgé la Suisse contemporaine.

- **KREIS Georg, La Suisse dans l'histoire. 1700 à nos jours** (t. 2), Zurich Silva 1997, 299 p. Photos de H.-D. Finck. Traduction: Elfie Schaller-Gehenn.

## Histoire des manuels d'histoire - Analyses de manuels d'histoire

Quelques suggestions tirées d'une littérature pléthorique. Les historiens savants se pressent pour analyser – et parfois "l'analyse" se borne à un relevé "d'erreurs" – un genre auquel ils n'ont pas forcément eu le loisir de s'adonner

- **AMALVI Christian, «L'iconographie des manuels scolaires et la mémoire collective: de la mémoire scolaire à la mémoire buissonnière, 1871-1950».** In: *Enseigner l'histoire. Des manuels à la mémoire collective* (MONIOT Henri, dir.), Berne, Francfort, Nancy, NY Peter Lang 1984, pp. 205-216.

Un manuel d'histoire influe-t-il sur la mémoire collective? L'idéologie propagée par les manuels devient-elle mentalité? Enquête à partir de l'iconographie scolaire! Une des conclusions: la mémoire collective filtre le panthéon scolaire et n'en retient que ce qui correspond à telle ou telle préoccupation sociale ou culturelle. Tableau de répartition des personnages de l'histoire de France sur 15 collections de manuels catholiques et 30 de l'école laïque et résultats d'une enquête qualitative sur les préférences des élèves (pp. 301-303)

- **ANSART Pierre. «Manuels d'histoire et inculcation du rapport affectif au passé».** In: *Enseigner l'histoire. Des manuels à la mémoire collective*. Travaux du Colloque de Paris VII, avril 1981. Textes réunis et rassemblés par: MONIOT, Henri. Berne, Francfort, Nancy, N.Y... 1984, 303 p., pp. 57-76.

- **BUGNARD Pierre-Philippe**

- «Une identité entre finalités et objectifs. Le rôle d'un manuel d'histoire de la fin du XX<sup>e</sup> siècle». In *Enseignement de l'histoire: quels enjeux?* Actes du 13<sup>e</sup> Colloque du Cercle d'Études historiques de la Société Jurassienne d'Émulation, Porrentruy 1994, pp. 208-226.

- «Apprendre à apprendre. Ce qui vaut pour le texte vaut-il aussi pour l'image?» (Le cas de l'enseignement de l'histoire). In: «Apprendre» *Universitas Friburgensis*, Fribourg 3/1994-1995, pp. 10-12 (Avec J.-L. GURTNER), Ill..

L'image dans les stratégies d'apprentissage. Image à voir et image à apprendre dans l'enseignement de l'histoire: comparaison entre les contenus iconiques de deux manuels traitant différemment l'iconographie (Payot 1991, Nathan 1994).

- «Évaluation critériée et formulation d'une question de production à réponse construite en histoire. Comment évaluer un sujet de dissertation proposé par un manuel?». In: *Concepts, Modèles, Raisonnements*, Actes du VIII<sup>ème</sup> colloque sur les didactiques de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales 27-28-29 mars 1996. INRP Paris 1997.
- «La Suisse et le III<sup>e</sup> Reich pendant la Deuxième guerre mondiale. Recherche historique et contenus des manuels en usage dans le secondaire helvétique en 1997». In: *Revue Historique Vaudoise* 1997, Lausanne Société vaudoise d'histoire et d'archéologie 1997, pp. 125-147.
- «Rapports, mementos, manuels... "Et bien, apprenez maintenant!"», in: «L'enseignement de l'histoire en débat», dossier de la *Revue Suisse d'Histoire*, vol. 51/2001, n° 3, Bâle Schwabe & Co, pp. 354-363.
- . **CARITEY Christophe**, «Manuels scolaires et mémoire historique au Québec. Questions de méthodes». In: *Manuels scolaires, États et sociétés, XIX<sup>e</sup> - XX<sup>e</sup> siècles* (dir. Alain CHOPPIN), numéro spécial de la revue *Histoire de l'Éducation* n° 58–Mai 1993, Paris INRP, pp. 137-138.  
 Cette enquête québécoise montre que si le manuel n'exerce guère d'influence sur les élèves au niveau du discours sur la discipline – définition, conception et rôles de l'histoire –, ses apports sont tout de même plus manifestes dans le domaine des connaissances, en particulier lorsqu'elles sont illustrées. Puis, après la scolarité, les contenus mentaux soit s'effacent (connaissances), soit sont remplacés par des notions issues d'autres médias (cadre interprétatif). Par exemple, si l'influence du manuel paraît évidente dans la contribution à la fixation de contenus à caractère concret – l'utilisation des peaux de castor ou le troc des fourrures –, elle s'estompe dès qu'il s'agit de traiter une valeur – la cruauté des Iroquois, par exemple –.
- . **CARBONNEL Charles-Olivier**, "L'originalité de la collection Jules Isaac. In: *Jules Isaac*, Actes du colloque de Rennes. Hachette 1979, pp. 68-800.
- . **CHATELAIN Pierre-Yves**, *Histoire et idéologie. L'enseignement de l'histoire suisse dans l'école primaire neuchâteloise (1850-1904)*, Cahiers de l'Institut d'histoire Université de Neuchâtel n° 3 1995, 130/IX p. (Ill. n. bl.)
- . **CHOPPIN A.** *Histoire des manuels scolaires*. Hachette Éducation 1992, 223/XVI p.  
 Bibliographie, avec notamment: "Histoire de l'éducation"; "Le Manuel, véhicule idéologique et culturel".
- . *Dictionnaire des sciences historiques*. Paris P.U.F 1986 (Sous la direction de: BURGUIÈRE André).  
 Notamment les articles:  
 - "Manuels d'histoire" (CRUBELLIER M.), bibliographie, pp. 432-436.  
 - "Lavisse" (GLÉNISSON Jean), pp. 410-411.
- . **FERRO, Marc.** *Comment on raconte l'histoire aux enfants à travers le monde entier*. Essai. Payot Paris 1986 (1981), 317 p.  
 Le petit (grand!) classique sur l'histoire des représentations de notre propre histoire et de celles des autres, images qui marquent à vie à partir des manuels, des histoires ou des films de la scolarité. Au terme du parcours, contre les entreprises réductrices des histoires à prétention scientifique et universelle (européocentrique, marxiste...), Ferro propose une histoire expérimentale, globale, totale (mais non totalitaire), propre à dépasser les tendances à l'histoire institutionnelle et à l'histoire mémorialisante, certes incontournables. Dommage que Tell ne soit pas au programme de ce voyage sur les cinq continents!
- . **FRANCOTTE, J.-P.** "Réflexions sur le 'dépoussiérage' du programme d'histoire." In: *Histoire et Enseignement*. Bruxelles 40/1991, no 2.
- . **GAULUPEAU Yves**, « Les manuels scolaires par l'image: pour une approche sérielle des contenus ». In: *Manuels scolaires, États et sociétés (XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles)*, numéro spécial de la revue *Histoire de l'éducation*, Paris INRP, no 58, mai 1993, p. 103-136
- . **GÉRARD Alice**, "Origines et caractéristiques du Malet-Isaac". In: *Jules Isaac*, Actes du colloque de Rennes. Hachette 1979, pp. 52-59.
- . **GERBOD Paul**, "Deux siècles de manuels d'histoire". In: *Colloque national sur l'histoire et sur son enseignement*. Montpellier 1984 CNDP 1984, pp. 99-109.
- . **ICARD Bernard**, *Albert Malet et ses manuels*. Thèse 3<sup>e</sup> cycle Institut d'études politiques 1979 (Dir. Raoul Girardet).
- . **LAVILLE Christian**. *Le manuel d'histoire: pour en finir avec la version de l'équipe gagnante*. In: *Enseigner l'histoire. Des manuels à la mémoire collective*. Travaux du Colloque de Paris VII, avril 1981. Textes réunis et rassemblés par: MONIOT, Henri. Berne, Francfort, Nancy, N.Y. 1984, 303 p., pp. 77-91.
- . **LELIÈVRE Claude**, *Les rois de France, enfants chéris de la République*, Éditions Bartillat 2000, 302 p.  
 Étude de l'image des rois de France de l'Entre-deux-guerres aux années 1970. L'image des rois constitue un album de famille, un imaginaire collectif très élaboré et en dépit des études historiques savantes et critiques, se sont ces images qui persistent dans notre mémoire, individuelle ou collective, par le biais des manuels notamment. Il faut donc dans la mesure du possible les déconstruire, en étudiant l'iconographie et les récits qui les accompagnent dans les manuels d'histoire. Faut-il parler de manipulation? Lavisse avec son premier manuel imagé de 1876 fabrique une histoire bonapartiste, conscient des distorsions historiques qu'il glisse dans sa galerie de «bons» rois-chefs d'État. Quant à ses épigones, ensuite, mystère? (Voir l'interview de *Historia* 63/janvier-février 2000, pp. 74-75 : «Quand la République récrivait l'histoire des rois»

- **LUCAS Nicole**, «**Le manuel scolaire, outil d'analyse ? Cadre de référence ?**». In : *Concepts, Modèles, Raisonnements*, Actes du VIII<sup>e</sup> colloque sur les didactiques de l'histoire, de la géographie et des sciences sociales, 27-28-29 mars 1996. INRP Paris 1997, pp. 88-96.

Le cadre de recherche pour l'étude des manuels du secondaire : outil et produit de référence, miroir révélateur des changements et des pesanteurs qui sous-tendent les savoirs scolaires... avec des tableaux montrant succinctement l'évolution des savoirs en histoire enseignée et celle des manuels (avant l'introduction des méthodes constructivistes et les approches conceptuelles), ainsi que l'évolution de l'enseignement de l'histoire au travers quelques repères significatifs (1840-1996).

- **L'enseignement de la Choa. Comment les manuels d'histoire présentent-ils l'extermination des Juifs au cours de la deuxième guerre mondiale?** Table ronde de l'APHG 14 mars 1982. Centre de Documentation juive contemporaine Paris 1982, 131p.

Analyse des contenus de manuels français de l'enseignement élémentaire et secondaire. Ressources et MAV de la Documentation juive.

- **Manuels scolaires, États et sociétés (XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles)**, CHOPPIN Alain (Dir.), numéro spécial de la revue *Histoire de l'éducation*, Paris INRP, no 58, mai 1993, 228 p.

Compte rendu in: *Annales HSS*, 51/no 2 mars-avril 1996, pp. 450-452 (Jean-Yves MOLLIER).

Sept articles dont deux concernent plus spécifiquement les manuels d'histoire, en particulier « Les manuels scolaires par l'image: pour une approche sérielle des contenus » (Yves GAULUPEAU), pp. 103-136, et « Manuels scolaires et mémoire historique au Québec. Question de méthodes » (Christophe CARITEY), pp. 137-164.

- **Manuels scolaires et Révolution française**, Actes du Colloque de Créteil 7 juin 1989. Paris Messidor 1990, 251 p.

Notamment: formation du jeune citoyen et catéchismes républicains, la Rf dans le folklore républicain, dans les manuels européens, dans le primaire, le secondaire, l'enseignement supérieur d'aujourd'hui.

- **MONIOT Henri**, «**Du côté des manuels**». In: *Didactique de l'histoire*. Paris Nathan pédagogie, Collection "Perspectives didactiques" 1993, chap. 13, pp. 199-212.

Fonctions, contenus, outil didactique...

- **MONIOT Henri (Dir.)**, *Enseigner l'histoire. des manuels à la mémoire collective*. Berne, Francfort, Nancy, NY Peter Lang 1984, 304 p.

Notamment: "L'histoire dans les livres de lecture courante, 1877, 1888-9" (M. CRUBELLIER); "Le manuel d'histoire: pour en finir avec la version de l'équipe gagnante" (C. LAVILLE); "Pour une didactique de la durée" (A. SEGAL); "Ce que l'enseignement de l'histoire omet: l'histoire et la vision tragique du monde" ( P. FONTAINE); "La représentation de l'histoire chez ceux qui la subissent: thématization et mythification" (M. BOZON; A.-M. THIESSE); "Histoire sociale, pratiques sociales et mémoire collective, étude sociolinguistique d'un groupe d'adolescents" (B. LAKS).

- **PEYRONNET Georges**. *Les programmes et les manuels scolaires d'histoire en Europe Occidentale envisagés dans une perspective européenne*. In: "Éducation et Enseignement". Paris 6/1965-66, mars-avril 1966, pp. 1-13.

- **PRIOURET Jacques**, *Les fonctions du manuel scolaire*. Thèse d'État Université de Lyon 1977, 3 vol. (Dir. Guy Avanzini).

- **«Réflexions autour des nouveaux manuels d'histoire vaudois»**. «L'histoire des manuels d'histoire vaudois vue par les directeurs de la collection» (BOURGEOIS Claude; ROUYET Danièle); «Les Temps modernes dans les nouveaux manuels scolaires» (ASPER-BRACK Marie-Hélène); «La fabrication d'un manuel d'histoire: expériences de terrain» (BOURQUIN Jean-Christophe; CLAVIEN Alain; TISSOT Laurent). In: *Histoire de manuels et manuels d'histoire dans le canton de Vaud* op. cit., pp. 85-111.

Les réflexions conduites autour des nouveaux manuels d'histoire vaudois mettent à nu les impératifs du premier maillon de la chaîne "transposition didactique". Des explications livrées avec une franchise qui force le respect tant il est rare d'assister ainsi au dévoilement des conditions d'élaboration des savoirs enseignables, à la divulgation des secrets de cette magie épistémologique qui caractérise le façonnage des médias scolaires.