

Rapports, mémentos, manuels... «Et bien, apprenez maintenant !»

“Apprendre” l’histoire, est-ce que ça intéresse aussi l’historien ?

Pierre-Philippe Bugnard

1. L’HISTOIRE ENSEIGNÉE EST-ELLE CONSCIENTE DE SON HISTOIRE ?

Partons d’une formulation de l’histoire enseignée “traditionnelle”¹ en trois propositions brutes relatives au secondaire, en particulier supérieur. Pour la pratique dite traditionnelle en effet, le milieu gymnasial constitue un conservatoire dont Durkheim soulignait déjà le misonéisme, attitude que la recherche atteste perdurer.²

- **L’histoire enseignée traditionnelle entretient des rapports hiérarchiques avec sa science homonyme.** Celle-là cultive pour celle-ci une condescendance avouée, tandis que celle-ci jalouse celle-là pour sa noblesse académique. Récusant le statut de science humaine, le secondaire reproduit à la classe la technique propre au grand auditoire qui exacerbe le magistrocentrisme : le cours *ex cathedra*, reliquat des sociétés perpétuant le savoir *viva voce* pour une mémorisation du programme entier comme condition du Salut. Dotée de la prise de notes (grâce au papier), de l’exercice (grâce au manuel) et de l’examen (grâce à la sanction de la note), la tradition transmissive évince la scolastique. L’École normale de l’An III tente de la moderniser par l’emploi du script, pratique égalitaire aussitôt dévoyée de sa finalité par le baccalauréat du Lycée impérial. Ultime accommodement, le cours dialogué, une magistralité feinte qui soumet la classe aux apartés où triomphent les brillants sujets bientôt dotés des baies de laurier ouvrant enfin l’accès au saint des saints : l’auditoire académique. «J’avais rêvé d’égaliser les maîtres qui me séduisaient. J’allais maintenant m’efforcer de séduire à mon tour»,³ confessait Duby en évoquant un premier poste universitaire obtenu pour ne pas “retomber” (il place lui-même le terme entre guillemets) dans le secondaire !
- **L’histoire enseignée traditionnelle cultive le chronologisme :** elle conçoit ses programmes en contenus déroulant un passé linéaire, jalonné d’événements “marquants” bornant des périodes qui n’émargent du politico-militaire que pour combiner intérêt exotique et leçon de chose ; érige la diachronie en principe, à l’écart des approches synchronique, asynchronique, régressive, rémanente ou structurale ; finalise la perspective occidentocentrique périodisée en cinq grandes classiques jamais examinées ni élargies aux périodologies exogènes, ressassées dès le cours moyen. Autant de vulgates présentées comme récits vrais, prises en notes, résumées, schématisées... apprêtées pour les questions de l’examen en autant de restitutions de mémoire sanctionnées sans espoir de formation intellectuelle.
- **L’histoire enseignée traditionnelle craint les outils de pensée :** sans dévoiler les conditions d’élaboration des discours historiens qu’elle apprête pour l’examen, elle réduit l’“analyse” à la compréhension d’un document, la “synthèse” à un résumé, la “recherche” à une compilation documentaire, la “dissertation” à une manière de digest ; elle ne confère aucun statut à l’erreur, “corrigée” comme une “faute”, méconnaît les concepts intégrateurs de la discipline, écarte toute idée d’heuristique en ne confiant jamais la validation d’hypothèses à la classe et en récusant tout esprit critique avant l’âge canonique de la “maturité”, contre l’ambition des plans d’études modernes.

Certes, les enseignements coïncidant avec un tel tableau se font de plus en plus rares. Dans la mesure où les rénovations pédagogiques s’emploient à défier de tels habitus, les pratiques “traditionnelles”, quasi unanimes jusqu’aux années 1980, se marginalisent. En cours, le processus rencontre néanmoins des forces d’inertie que même la nouvelle maturité n’est pas encore parvenue à bousculer.

1 Acception inhérente au concept de “pédagogie traditionnelle” dont la fonction (transmissive-édifiante) et les attributs (liés au système classe) sont fixés dès le XVII^e siècle. Voir: *La pédagogie. Théories et pratiques de l’Antiquité à nos jours*. (GAUTHIER Clermont; TARDIF Maurice, dir.), Montréal-Paris-Casablanca Gaëtan Morin Éditeur 1996, pp. 87 ss.

2 DURKHEIM Émile, *L’évolution pédagogique en France*, cours 1904-1905 (1938). Paris Quadrige / PUF 1990, Introduction, pp. 9-21 ; HERY Évelyne, *Un siècle de leçons d’histoire. L’histoire enseignée au lycée, 1870-1970*, Rennes PUR “Histoire” 1999, en particulier : “Les inerties”, pp. 225-268.

3 DUBY Georges, “Le plaisir de l’historien”, in: *Essais d’égo-histoire* (réunis et présentés par Pierre Nora), Paris Gallimard NRF “Bibliothèque des Histoires” 1987, p. 125.

2. LA DIDACTIQUE DE L'HISTOIRE TENTE DE CIRCONSCRIRE LA TRADITION

C'est à partir du postulat qu'il n'y a guère identité entre savoirs savants, savoirs institutionnels – circonscrits par les programmes et les manuels –, savoirs réellement enseignés et savoirs réellement appris, maîtrisés, que l'équipe parisienne de l'INRP animée par François Audigier s'est attelée depuis les années 1980 à l'élaboration d'un modèle des disciplines histoire-géographie. En référence aux travaux des didacticiens des sciences, ce modèle s'appuie sur l'idée d'une autonomie des savoirs scolaires.⁴ Il bouscule l'axiome de la filiation directe entre savoirs scientifiques et savoirs savants et examine les conditions d'élaboration de tels savoirs. Le paradigme prend aussi en compte la part de culture scolaire qui fonde une discipline sur l'opérationnalisation de compétences spécifiques – autour du “faire” et du “résoudre”, par exemple –. Ces compétences rappelle François Audigier, les disciplines les mobilisent en fonction de diverses logiques – de contenus, d'exposition, de découverte ou d'apprentissage –, dans le cadre de ce qui peut être assimilé à une “matrice disciplinaire”, selon un concept des didactiques des sciences qui a fait florès. En France, la “construction républicaine” du modèle disciplinaire de l'histoire enseignée a hérité d'un fonctionnement à l'enseignement de résultats autour d'un référentiel consensuel, dans le rejet de tout enjeux politique et l'ancrage à une vulgate. Autant de caractères définis dès les instructions de 1890 et que reprennent les textes jusqu'à aujourd'hui. Et si la continuité chronologique reste la clé de l'organisation des programmes d'histoire, poursuit François Audigier, ne serait-ce qu'au titre de «point d'appui sécurisant»,⁵ l'intérêt pour les savoirs historiens (leur nature, leur évolution) et la didactique (les conditions de leur apprentissage) émergent peu à peu.

La conjoncture que Michel Develay relie de son côté au développement récent de la recherche-action, autour des didactiques disciplinaires, invite ainsi à «ne (...) plus seulement enseigner des contenus de savoirs académiques, mais (à) se centrer sur les conditions de leur appropriation par les élèves».⁶ Dès que la recherche s'attèle à l'appréciation des effets de l'enseignement, elle met au jour des modes d'appropriation des connaissances historiques qui empruntent beaucoup à la pensée spontanée. Les premiers regards croisés portés sur les épreuves d'évaluation – boîtes noires explicites des apprentissages, donc des enseignements – révèlent une prépondérance de la mémorisation axée sur le politico-militaire, un primat de l'évaluation des connaissances sur celle des attitudes et des compétences, la pesanteur de la présence magistrale dans les facteurs de rejet de l'histoire enseignée – symptôme du statut persistant du cours parlé –, une centration sur l'appréciation de restitutions peu significatives, sans garantie d'apprentissage durable...⁷ Tout ce qui contribue à creuser le fossé auquel conclut l'enquête déjà signalée de François Audigier, entre «la cohérence supposée, souhaitée, proclamée dans l'organisation raisonnée du modèle institutionnel» et «la très grande fragmentation des savoirs» évoquée par les élèves lorsqu'on les interroge sur leur métier.⁸

Aujourd'hui, même si leur secret reste très incomplètement percé, les pratiques sont repensées sous l'égide d'un corps enseignant expert désireux de renouveler une discipline prisonnière de tyrannies qui entretiennent l'inertie et le misonéisme. Et si la production en didactique de l'histoire affectionne les approches théoriques, elle n'en livre pas moins la part de science nécessaire à une stimulation de l'expérience, à l'image de *Didactique de l'histoire* – la somme de Henri Moniot –,⁹ pour ne prendre que cet exemple, ou de *Historiens & Géographes*,¹⁰ le périodique français de la profession qui publie un vaste corpus d'articles érudits et de recensions. Sans référents didactiques, hormis une part de rubrique *Pédagogies*, la revue vise surtout à informer les professeurs sur les nouvelles approches. La théorie didactique aurait donc à réagir si elle compte inverser le cours des habitudes, cesser de donner l'avantage, selon une conclusion péremptoire de Nicole Allieu, «aux contenus sur l'activité de construction, à l'effet d'accumulation sur les processus d'appropriation du savoir».¹¹

La société, les instances institutionnelles, sont-elles conscientes de ces enjeux ? Prenons le cas helvétique, sur un événement récent.

4 AUDIGIER François, “Histoire et Géographie : des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions scolaires”, in : “Les savoirs scolaires (2)”, *Spirale. Revue de recherches en éducation*, Lille n° 15/1995, p. 84.

5 *Ibid.*, p. 76.

6 DEVELAY Michel, “Origines, malentendus et spécificités de la didactique”, in: *Revue Française de Pédagogie*, n° 120, juillet-août-septembre 1997, p. 60.

7 Pour le champ français, où la recherche avance sous l'égide d'institutions travaillant à l'échelle nationale, voir par exemple : LAUTIER Nicole, *À la rencontre de l'histoire*, Villeneuve d'Ascq Presses Universitaires du Septentrion “Éducation et didactiques” 1997, en particulier : “L'histoire des élèves. Le statut de l'événement...”, pp. 39 ss.

8 Les entretiens conduits directement avec des élèves par une équipe d’“enquêteurs”, afin d'endormir leur méfiance de l'enseignant, ont permis de percevoir, en histoire enseignée, certains arcanes de leur “métier”, de mesurer aussi la simplicité des représentations liées à la périodisation, par exemple. Voir : AUDIGIER François, *op. cit.*, pp. 79-86.

9 MONIOT Henri, *Didactique de l'histoire*, Paris Nathan “pédagogie / perspectives didactiques” 1993, 254 p (Avec une bibliographie forte d'un millier de titres).

10 *Historiens & Géographes*, Revue de l'Association des Professeurs d'Histoire et de Géographie de l'Enseignement Public (JAY Daniel-Jean, dir.), 89^e année/1998, 4 numéros annuels.

11 LAUTIER Nicole, *op. cit.*, p. 229.

3. UN TOUT-MÉNAGE BERGIER POUR “FAIRE CONNAÎTRE” L’HISTOIRE

Les autorités fédérales ont envisagé (1998) une version vulgarisée du rapport Bergier à l’attention des ménages. Elles ont aussi souhaité encourager l’enseignement de la *Shoah* en remettant un fascicule aux classes du pays. On mise donc sur la distribution de mementos pour “faire connaître” l’histoire, en l’occurrence des chapitres sensibles de la mémoire contemporaine et nationale.

Distribuerait-on dictionnaires ou précis dans l’espoir que la nation sache les langues ou la mathématique? C’est donc bien que l’histoire constitue toujours, dans l’imaginaire social, une série de faits établis dont la seule diffusion au sein de la population suffirait à inférer la connaissance. Connaître c’est savoir. En poussant la logique, on entrevoit la finalité d’une méthode que pratiquent, certes inégalement, maintes disciplines scolaires : pour mieux savoir encore, il faut mémoriser. Mémoriser c’est retenir la leçon, et bien savoir, c’est même savoir par cœur ! Aussi la connaissance doit-elle être confinée pour être distribuée, tenue dans la main et finalement “instituée”, à la façon de la *religion chrétienne* de Calvin ! Le “manuel” favoriserait la possession de la connaissance qui fait participer au corps social. Dans les classes restées fidèles aux méthodes de l’histoire enseignée traditionnelle, faut-il s’attendre à ce qu’un tel savoir puisse donc être proclamé, récité, examiné ? Serait-ce l’espoir que fonde l’autorité pour une discipline dont le premier usage public tiendrait toujours dans la mission de transmission de la mémoire nationale ? Sinon, pourquoi songer aux classes ? À l’instar des sociétés où l’incorporation par récitation des chapitres d’histoire sainte constitue un gage de bonheur éternel, l’appréhension des traits constitutifs d’une histoire nationale authentifiée passerait-elle pour un facteur de cohésion dans nos républiques?

Examiner l’histoire sous l’angle d’un tel usage public nous conduit au cœur des préoccupations didactiques d’aujourd’hui. Peut-on apprendre l’histoire en prenant connaissance d’une théorie de notions apprêtées? Quelle influence peut bien exercer la diffusion de précis sur l’idée que se fait une population de sa mémoire collective ?

Profondes, sensibles, de telles représentations, pour se concilier avec les concepts historiens, réclameraient plutôt une mise à plat des conceptions instinctives, l’acceptation d’un examen critique assorti d’un risque de révision de ses propres schèmes, la prise en compte du statut de l’erreur comme outil de pensée... Tout un dispositif heuristique que les enseignements experts s’efforcent désormais d’installer sur des références fonctionnelles. D’autant plus que l’histoire, ici, doit s’employer à transcender l’écume de la mémoire spontanée. Or en se substituant au magistère scolaire pour espérer régler d’une vulgate un point sensible de la mémoire nationale lié à la conjoncture de l’affaire des fonds en déshérence, le pouvoir exerce plutôt un embarras de politique étrangère.

Ces précis commandités par l’État assumeront-ils au moins une fonction d’information citoyenne ? Pour cela ils se doivent de tenir un discours d’argumentation dont les règles sont bien connues : indiquer la nature des courants qui ont approché les questions, présenter les niveaux de mémoire dans leurs contextes, préciser ce qui distingue démarche institutionnelle et travaux, dans l’ordre de la méthode, des finalités et des résultats... En fait, de quoi favoriser une confrontation des représentations alternatives aux acquis de la recherche, dévoilés sans mystères, de quoi fournir aux classes un corpus sur lequel elles puissent être placées en situation heuristique.

4. DU “CHEVALLAZ” AU RAPPORT BERGIER : UN PATERNALISME HISTORIOGRAPHIQUE

Coutumier des rapports en commandite, Berne a déjà sacrifié à plusieurs reprises, depuis le dernier conflit mondial, aux fonctions de chroniqueur de la République. Pour tendre à l’opinion le miroir non déformant de la raison historique légale, une telle mission resurgit à chaque fois que l’image de l’identité nationale subit l’opprobre de l’extérieur. Cette fois-ci, par le truchement d’une commission d’experts indépendants visant «une synthèse sur l’ensemble du rôle de la Suisse et des problèmes qui s’y rapportent, en y intégrant ce qui est déjà connu ainsi que tout autre aspect qui lui paraîtra opportun pour compléter cette synthèse».¹² Telle serait bien la source du tout ménage annoncé.

Pourtant, sur la question de la dissuasion économique et financière, depuis la fin des années 1980 au moins, rien de ce qui constitue une honnête connaissance du contexte en question n’a échappé à cinq des sept principales collections de manuels en usage en 1997 dans le secondaire helvétique, rien non plus à six d’entre elles en ce qui concerne la politique d’asile. Pratiquement tous nos manuels transposent un état récent de la recherche sur les relations de la Suisse avec le III^e Reich pendant le Second conflit mondial. Seul Payot, dans “Le Chevallaz”, refile jusqu’en 1995 une version héroïsante et rassérénante en trafiquant ses éditions successives pour faire croire à une

12 BERGIER Jean-François, “Sur le rôle de la Commission indépendante d’experts Suisse-Seconde Guerre mondiale”, in: *Revue Suisse d’Histoire* “La Suisse et la Seconde Guerre Mondiale”, 47/1997 n°4, p. 803.

refonte.¹³ Sinon, un collégien tessinois, zurichois ou genevois peut en savoir davantage que le sénateur D'Amato et bien plus que la part de l'opinion helvétique dont la mémoire s'est tout naturellement forgée hors des rationalités historiennes.

Berne s'engage donc à refaire un travail de recherche déjà très largement accompli : reconduire, tout en les complétant ou en les nuanciant, les résultats obtenus depuis la fin des années 1950. Cet «effort particulier de "réécriture"», Jean-François Bergier, ne le conçoit-il pas explicitement comme une remise en contexte des aspects critiques abordés par des monographies «volontiers sous-tendues par une certaine "Schaden-Freude" révisionniste» ?¹⁴ Que dire alors des inerties qui ont contribué à retarder l'histoire sinon à la bloquer, telle l'approche économique de Bergier, justement, qui occulte en 1983 encore le fond des relations de la Suisse avec le III^e Reich ?¹⁵ Ironiser sur cette "joie maligne", c'est oublier les difficultés rencontrées par les courants critiques qui se risquaient aux premiers examens de la mémoire par l'histoire, quand il fallait braver les stéréotypes autant que les entraves mises à la recherche.

Toujours est-il que l'État fédéral suscite une refonte de l'image qu'il avait pourtant lui-même contribué à façonner, en récupérant – ce qui équivaut à une manière de réhabilitation inconsciente – les approches issues des courants pionniers, et tout en comblant les retards pris par les courants conservateurs. Un coup de force dans la perspective du réarmement éthique qui revigore l'image du pays, ouvrant une voie suisse de l'usage public de l'histoire : le paternalisme historiographique.¹⁶ Marc Ferro a pourtant montré depuis longtemps qu'en dépit de préoccupations affichées d'impartialité, aucune histoire institutionnelle ne parvient jamais à s'affranchir complètement des liens complexes qu'elle entretient avec son propre environnement.¹⁷ Tout "rapport" reste forcément confronté à l'obstacle du relativisme : comment concilier l'exigence de véricité et d'impartialité – la fameuse "objectivité" historique – avec la tentation d'arrangement qu'implique une logique d'exposition publique ? C'est sur ce plan que joue le Rapport Bergier et ses satellites. C'est dans cette perspective que réside une part de son intérêt. Quant à sa nécessité, elle tient à la portée d'une version experte produite au moment crucial de la catharsis nationale : une aubaine pour l'histoire enseignée, à condition qu'elle obtienne une transposition respectueuse des règles d'argumentation rappelées plus haut, tandis que le plus édifiant pour elle, dans un tel usage public de l'histoire, se réduit à une curiosité des enjeux de la mémoire. Finalement, le processus risque fort de s'inscrire dans la durée d'une culture d'État bien ancrée, qui tient de la recommandation d'Ancien Régime, et dont un autre trait a subsisté dans les exhortations que le Conseil fédéral adresse par exemple à la population avant un scrutin fédéral.

5. LE MANUEL NE FAIT PAS NON PLUS L'APPRENTISSAGE

Dans l'immense champ de recherche que constitue l'étude du manuel scolaire,¹⁸ 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.¹⁹ Michel Develay l'a dit, croire qu'un manuel pourrait se substituer à l'enseignant constitue une "illusion" dont il faut se sortir.²⁰

Une enquête québécoise a montré 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

13 BUGNARD Pierre-Philippe, "La Suisse et le III^e 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^e-XX^e siècles)*. Revue Historique Vaudoise, Lausanne Société Vaudoise d'Histoire et d'Archéologie 1997, pp. 125-147.

14 BERGIER Jean-François, *op. cit.*, p. 806.

15 Les aspects polémiques des premières publications rénovatrices suscitent, dans les années 1980 encore, la circonspection des auteurs de manuel qui puisent alors à la source d'ouvrages se distanciant des courants pionniers, telle par exemple la nouvelle édition du "William Martin", concluant à une politique économique "non point glorieuse, mais correcte" (BÉGUIN Pierre, "L'histoire récente", in: William MARTIN, *Histoire de la Suisse*, Lausanne, Payot, 1980, p. 399), ou telle la première histoire économique nationale conçue dans le temps long, arguant de son côté que "l'essentiel" réside bien, finalement, dans le maintien intact de l'appareil de production (BERGIER Jean-François, "La saison des orages", in: *Histoire économique de la Suisse*, Lausanne, Payot, 1984 – 1983 pour l'édition allemande –, p. 254).

16 Sur le concept "usage public de l'histoire", voir : 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.*, pp. 5-16.

17 FERRO Marc, *L'histoire sous surveillance*, Paris Calmann-Lévy 1985.

18 Alain Choppin en a donné la mesure pour le champ français. Voir: CHOPPIN Alain, "L'histoire des manuels scolaires: un bilan bibliométrique de la recherche française", in: *Manuels scolaires, États et sociétés, XIX^e - XX^e 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.

19 Sur cette controverse, voir: CARTEY Christophe, "Manuels scolaires et mémoire historique au Québec. Questions de méthodes", in: *Manuels scolaires, États et sociétés*, *op. cit.*, pp. 137-138.

20 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.

domaine des connaissances, en particulier lorsqu'elles sont illustrées.²¹ 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,²² et avec Nicole Lautier, les décalages entre modalités d'appropriation des connaissances historiques par les élèves et canons de la discipline.²³ 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. Sauf au titre d'illustration, 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».²⁴

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^e Reich durant la Deuxième Guerre mondiale, ouvre des perspectives intéressantes de réflexion.²⁵ Le discours de chacune des collections, pris isolément, livre une rationalité qui laisse les classes dans l'embarras quant à en faire la source d'une formation intellectuelle. Le seul apprentissage possible résidera dans l'exigence d'assimilation d'un tel récit, mais avec quelle garantie de succès et à quelle fin? On pose alors à l'élève des "questions" – hors de tout processus heuristique – pour vérifier ce qu'il "sait". Sous ce prétexte, les leçons embrigadent les élèves dans la "recherche" de causes, de faits, de conséquences..., autant de notions dont toute la portée est épuisée par l'argumentation d'une exposition méthodique réclamée pour le jour de l'examen.

6. LE MANUEL RATIONNEL : UN SUBTERFUGE PÉDAGOGIQUE ?

Le cas de la dernière collection vaudoise

Les réflexions conduites autour des derniers manuels d'histoire vaudois ont mis à nu la magie épistémologique qui caractérise le façonnage d'un média scolaire. Rédigée par des universitaires assistés d'enseignants et de didacticiens, sous l'égide de représentants de l'institution et de l'édition scolaires,²⁶ la collection s'assigne une mission de "transmission du savoir". Elle prétend «faire prendre conscience aux élèves que la civilisation forme un tout» à partir d'un discours historique «continu basé en gros sur la chronologie, (et de) découpages en époques bien définies». Le manuel est doté d'une fonction de "médiation" entre l'élève et la branche dont il constitue «le support principal, puisqu'en définitive c'est lui qui reste, *verba volant*» ! Dans ce messianisme éditorial qui fait du savoir le sommet du triangle pédagogique,²⁷ 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'un découpage 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. On imagine la consigne canonique, tant redoutée des élèves car tellement implicite : «pour l'examen... vous "apprendrez" les

21 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, *op. cit.*, pp. 154-155.

22 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 thèse de : AUDIGIER François, *Les représentations que les élèves ont de l'histoire et de la géographie. A 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 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.

23 Voir: LAUTIER Nicole, *op. cit.*

24 AUDIGIER François, "Histoire et Géographie (...)", *op. cit.*, p. 84.

25 Voir: BUGNARD Pierre-Philippe, *op. cit.*

26 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.

27 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.

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.

Ainsi, les seules dimensions didactiques qui concernent l'élève tiennent à l'iconographie, au glossaire ou à la mise en page, ainsi qu'à une curieuse différenciation des niveaux sémantiques dont la vertu est de distinguer la filière gymnasiale, du moins pour la première édition ! 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 rémanente, 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 valeur de transposition savante élevée.²⁸ Quelle discipline scolaire a-t-elle jamais autant misé sur l'objet de son enseignement, à un prix exorbitant sur lequel l'État n'a pas lésiné, et sans apparemment se demander comment, avec cela, poursuivre les 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 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 XX^e siècle, peu auparavant, aurait naturellement à endosser un même procès-verbal.²⁹ Il faut aussi 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 au livre de l'élève des universitaires.

Les collections alémaniques, elles, sont conçues par des enseignants, des didacticiens et des universitaires, ce qui produit des manuels au sein desquels la rationalité historique est plus directement impliquée dans l'appareil documentaire et didactique. Cela dit, on doit admettre que jusqu'ici, en Suisse romande, 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,³⁰ 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 rivées aux rationalités du manuel traditionnel. Charles Heimbeg 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».³¹

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 arrivée 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.³² 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».³³ Alors, pourquoi la reconnaissance de la pédagogie du sujet, en histoire enseignée, se borne-t-elle toujours à la nécessité d'une réflexion à

28 "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.

29 Pour tenter de remédier à une 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.

30 CARITÉY Christophe, *op. cit.*, pp. 154 ss.

31 HEIMBERG Charles, *op. cit.*, p. 16.

32 MONIOT Henri, "Un préambule scolaire", in: *L'histoire en partage. Usages et mises en discours du passé*, Paris L'Harmattan 1996, pp. 10-14.

33 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.

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?

Pour cela, il faudra bien une collaboration entre enseignants, didacticiens et historiens, dans l'intérêt des élèves.

Adresse de l'auteur :

Pierre-Philippe Bugnard, Université de Fribourg, Sciences de l'éducation, Rue Faucigny 2, 1700 Fribourg
pierre-philippe.bugnard@unifr.ch