

Rapports, mémentos, manuels ... : "Et bien, apprenez maintenant!" : "Apprendre" l'histoire, est-ce que ça intéresse aussi l'historien?

Autor(en): **Bugnard, Pierre-Philippe**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizerische Zeitschrift für Geschichte = Revue suisse d'histoire = Rivista storica svizzera**

Band (Jahr): **51 (2001)**

Heft 3

PDF erstellt am: **23.04.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-107868>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

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 perdurer².

- **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'Ecole 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

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* (Clermont Gauthier; Maurice Tardif, dir.), Montréal/Paris/Casablanca, Gaëtan Morin Editeur, 1996, pp. 87ss.

2 Emile Durkheim: *L'évolution pédagogique en France*, cours 1904–1905 (1938), Paris, Quadrige / PUF 1990, Introduction, pp. 9–21; Évelyne Hery: *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 Georges Duby: «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.

«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, asynchrone, 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.

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 scolaires⁴. 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 enjeu 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'orga-

4 François Audigier: «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.

nisation des programmes d'histoire, poursuit François Audigier, ne serait-ce qu'au titre de «point d'appui sécurisant»⁵, l'intérêt pour les savoirs historiques (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 métier⁸.

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 miso-néisme. 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 habitus, 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.

5 *Ibid.*, p. 76.

6 Michel Develay: «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: Nicole Lautier: *A la rencontre de l'histoire*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion «Education et didactiques» 1997, en particulier: «L'histoire des élèves. Le statut de l'événement...», pp. 39ss.

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

9 Henri Moniot: *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 (Daniel-Jean Jay, dir.), 89e année/1998, 4 numéros annuels.

11 Nicole Lautier: *op. cit.*, p. 229.

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

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? A 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'Etat 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 repré-

sentations 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 historienne 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 refonte¹³. 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

12 Jean-François Bergier: «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.

13 Pierre-Philippe Bugnard: «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 Jean-François Bergier: *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» (Pierre Béguin: «L'histoire récente», in: William Martin: *Histoire de la Suisse*, Lausanne, Payot, 1980,

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'Etat 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 historiographique¹⁶. 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 environnement¹⁷. Tout «rapport» reste forcément confronté à l'obstacle du relativisme: comment concilier l'exigence de véracité et d'impartialité – la fameuse «objectivité» historienne – avec la tentation d'arrangement qu'implique une logique d'exposition publique? C'est sur ce plan que jouent 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'Etat 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 scolaire¹⁸, 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 nationale¹⁹. Michel Develay l'a dit, croire qu'un ma-

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 (Jean-François Bergier: «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: Charles Heimberg: «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 Marc Ferro: *L'histoire sous surveillance*, Paris, Calmann-Lévy, 1985.

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

19 Sur cette controverse, voir: Christophe Caritey: «Manuels scolaires et mémoire historique au Québec. Questions de méthodes», in: *Manuels scolaires, Etats et sociétés*, op. cit., pp. 137–138.

nuel pourrait se substituer à l'enseignant constitue une «illusion» dont il faut se sortir²⁰.

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 domaine des connaissances, en particulier lorsqu'elles sont illustrées²¹. 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 assigne²², et avec Nicole Lautier, les décalages entre modalités d'appropriation des connaissances historiques par les élèves et canons de la discipline²³. 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 à 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 le III^e Reich durant la Deuxième Guerre mondiale, ouvre des perspectives intéres-

20 Michel Develay: «Manuel, enseignement et apprentissage, simulation d'un manuel d'apprend-tissage», in: *Les manuels font-ils école?* (J.-F. Perret; Edmée Runtz, dir.), Cousset (Fribourg), Editions Delval, 1993, p. 137.

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. Christophe Caritey, *op. cit.*, pp. 154–155.

22 Nicole Allieu: «De l'Histoire des chercheurs à l'Histoire scolaire», in: *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines: une encyclopédie pour aujourd'hui* (Michel Develay, dir.), Paris, ESF «Collection Pédagogies», 1995, p. 145. C'est précisément un aspect traité par la thèse de: François Audigier: *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: Nicole Lautier, *op. cit.*

24 François Audigier: «Histoire et Géographie (...)», *op. cit.*, p. 84.

santes de réflexion²⁵. 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 scolaires²⁶, 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 pédagogique²⁷, 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. A 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 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

25 Voir: Pierre-Philippe Bugnard, *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: Yves Chevallard: *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.

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 élevée²⁸. Quelle discipline scolaire a-t-elle jamais autant misé sur l'objet de son enseignement, à un prix exorbitant sur lequel l'Etat 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-verbal²⁹. 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 historienne 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 habits de la pédagogie transmissive. Alors que le Québec par exemple³⁰, 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 ouvrirait 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!

28 «Réflexions autour des nouveaux manuels d'histoire vaudois», «L'histoire des manuels d'histoire vaudois vue par les directeurs de la collection» (Claude Bourgeois; Danièle Rouyet); «Les Temps modernes dans les nouveaux manuels scolaires» (Marie-Hélène Asper-Brack); «La fabrication d'un manuel d'histoire: expériences de terrain» (Jean-Christophe Bourquin; Alain Clavier; Laurent Tissot), 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 Christophe Caritey, op. cit., pp. 154ss.

31 Charles Heimberg, op. cit., p. 16.

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 porté³². A 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 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.

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

33 Henri Moniot: «L'enseignement de l'histoire: le ménage de la connaissance et de la connivence», in: *L'histoire en partage, op. cit.*, p. 231.