

Manuel(s) d'histoire et autres alternatives en démocratie : le cas de la Suisse romande

Charles Heimberg, Université de Genève

Les cantons de Suisse romande sont actuellement engagés dans un processus, inédit jusque-là au sein du fédéralisme helvétique, d'élaboration d'un curriculum commun pour la scolarité obligatoire, soit un Plan d'études romand (PER). Ce plan comprend à la fois des objectifs d'apprentissage reliés aux disciplines scolaires et d'autres qui découlent de ces « éducations à... » qui répondent à des demandes sociales et sont dans l'air du temps. Dans ce cadre, l'histoire, discipline scolaire qui n'est pas prise en considération par les enquêtes comparatives internationales, se situe d'autant moins au cœur des préoccupations des décideurs institutionnels que sa place dans le projet éducatif est menacée, soumise à une pression consécutive à l'introduction d'un enseignement précoce de l'allemand et de l'anglais dès l'école primaire.

L'écueil du manuel unique

La présente réflexion fait suite à celle que nous avons déjà présentée ici il y a trois ans en comparant trois manuels scolaires à partir de critères relatifs à une conception innovante et ouverte de l'apprentissage de l'histoire.

Faute de pouvoir développer dans le détail la question complexe des progressions en matière d'apprentissage de l'histoire et de l'accès des plus jeunes élèves aux modes de pensée spécifiques qui sont spécifiques de cette discipline, nous nous centrons surtout, dans cette communication, sur la période de la fin de la scolarité obligatoire au cours de laquelle est en général étudiée l'histoire de la période la plus contemporaine. Soit dit en passant, nous soulignons aussi l'importance, dans une société démocratique, de cette étape de l'apprentissage de l'histoire, les dernières années qui concernent encore par définition tous les élèves d'une classe d'âge. Cela nous paraît important compte tenu de la contribution de cette discipline à la formation d'un sens critique et d'une citoyenneté responsable.

La question des manuels d'histoire en usage dans les cantons de Suisse romande se pose d'une manière différente et spécifique dans chaque canton, mais son mode de résolution à cette échelle est paradoxalement unique, en ce sens que quelle qu'elle soit (qu'il s'agisse d'un manuel unique ou d'une absence de manuel commun), la décision prise à ce propos s'impose à tous et dans toutes les écoles à l'échelle de chaque canton. C'est ainsi qu'à l'heure actuelle, en 2009, plus aucun manuel d'histoire spécifique n'a été financé et réalisé au niveau cantonal ou régional depuis presque deux décennies en Suisse romande, les deux cantons francophones qui ont adopté récemment un tel manuel ayant repris des ouvrages français qui ont pu être rapidement adaptés (par un retrait des chapitres de géographie, mais sans ajout de contenus d'histoire nationale ou régionale). Il semble par contre que l'adoption d'un manuel unique pour tous les cantons pourrait éventuellement intervenir dans le cadre de la prochaine introduction d'un plan d'études commun, sans que l'on sache bien quelle serait la nature de ce nouveau manuel, compte tenu du décalage qu'il présenterait très probablement avec le plan d'études qui va être introduit.

Cette situation particulière nous paraît poser un double problème. D'une part, elle soulève un enjeu démocratique qui est propre à la nature sensible de l'histoire comme discipline de sciences sociales : il paraît en effet nécessaire qu'une véritable pluralité de choix des ressources pédagogiques puisse être garantie pour préserver l'école, et en particulier la transmission de l'histoire, d'une pensée unique qui serait imposée à tous, quelle qu'elle soit. D'autre part, un minimum d'adéquation et de cohérence entre les injonctions curriculaires officielles de l'autorité scolaire et les ressources pédagogiques qui sont mises à disposition dans le contexte de leur application demeure nécessaire. Ces ressources devraient même,

dans le meilleur des cas, pouvoir aider les enseignants à entrer dans les logiques des plans d'études et de leurs objectifs ; tout en restant aussi ouvertes que possible sur les plans thématique, interprétatif et pédagogique, dans le sens d'une ouverture à différents modèles d'apprentissage. Bien sûr, ces deux exigences peuvent à maints égards présenter des aspects contradictoires et provoquer des tensions assez vives ; mais cela ne remet pas pour autant en cause leur pertinence.

Une étude de cas entre manuels et séquences pédagogiques

La présente réflexion se situe à mi-chemin entre les questionnements d'une posture de recherche et les constats d'une expérience pratique d'enseignant et de formateur. Après avoir participé à l'élaboration d'un nouveau plan d'études pour les trois dernières années de scolarité obligatoire, qui a été introduit dès 1999 dans le canton de Genève et accompagné par l'élaboration de quelques soixante-dix séquences pédagogiques par des enseignants qui avaient reçu un mandat pour ce faire, nous avons en effet observé, pendant une dizaine d'années, de jeunes enseignants en formation. Ils apprenaient leur métier en le pratiquant, mais ils ne disposaient pour cela d'aucun manuel d'histoire de référence ; aussi étaient-ils invités à s'approprier certaines de ces séquences en les utilisant avec leurs élèves.

Le fait d'avoir été à la fois un acteur et un observateur critique de l'élaboration et de l'utilisation de ces séquences nous pousse évidemment à une certaine prudence. La consigne qui avait été donnée pour cette création de propositions pédagogiques était très étroitement reliée au premier principe organisateur du plan d'études, soit l'association d'une thématique factuelle à un objectif d'apprentissage spécifique de l'histoire ; par exemple la comparaison sous l'angle du passé qui éclaire le présent ; ou la périodisation enrichie d'une prise en compte de la pluralité des durées ; ou encore la distinction de l'histoire et de la mémoire. Les enseignants qui ont créé ces séquences ont toutefois eu tout loisir de s'approprier ces concepts comme ils l'entendaient ; et surtout, ils ont pu choisir librement les thématiques traitées. Cette souplesse avait été assurée pour favoriser ce processus de création tant il n'allait pas de soi que des enseignants s'y engagent. Mais le choix des thèmes (jeux olympiques, événement local de la bataille genevoise de l'Escalade de 1602¹, démocratie athénienne, par exemple) s'est finalement révélé plus traditionnel que leur traitement sous l'angle des objectifs d'apprentissage de l'histoire. En outre, il faut bien reconnaître que la qualité et l'originalité de ces séquences se sont révélées inégales, la richesse des apports iconographiques ou documentaires prenant parfois le dessus sur la qualité des activités d'apprentissage proprement dites.

Le bilan est pourtant loin d'être négatif puisque ces séquences, au cours des dix dernières années, ont été bien présentes, et utilisées, dans le cadre de la formation professionnelle des nouveaux enseignants genevois. Celles qui proposent des jeux de rôle l'ont été plus particulièrement, au point de donner lieu à un travail de fin de formation qui a été publié² ; comme l'ont été d'autres réalisations qui ont concerné l'usage des supports audiovisuels³ ou le recueil de témoignages et de sources orales en vue d'un travail historique critique⁴.

¹ Dans la nuit du 11 décembre 1602, qui était la nuit la plus longue compte tenu d'un calendrier julien encore en vigueur, les troupes du duc de Savoie tentent d'envahir la Genève protestante et sont repoussés après une rude bataille. La mémoire de cet événement et du récit légendaire qui lui est associé est réinvestie au tournant des XIX^e et XX^e siècles, période de l'invention de la tradition. Elle prend une grande place dans l'enseignement traditionnel de l'histoire, surtout dans les plus petites classes.

² Sabine Bourdin, Marie-Noëlle Licot, Andrea Conti et Christophe Duquenne, « La question de l'autre en débats : jouer la controverse de Valladolid en classe », *Le cartable de Clio*, Le Mont-sur-Lausanne, LEP, n° 1, 2001, pp. 144-154.

³ Elena Fernandez et Patricia Moritz, « Le sauvetage de la Suisse pendant la Seconde Guerre Mondiale : un miracle ? Comment différents films ont répondu à cette question », *ibid.*, pp. 144-154.

⁴ Aline Gualeni, « Pour une histoire de l'école à l'école », *ibid.*, n° 2, 2002, pp. 218-230 ; Séverine Dahan, Maria de Sousa et Sonia Schmutz, « L'histoire orale permet-elle aux élèves de prendre conscience des enjeux de l'histoire et de la mémoire dans notre société ? », *ibid.*, n° 4, 2004, 84-96.

Mais qu'en a-t-il été, pendant ce temps, des pratiques enseignantes dans l'ensemble des classes genevoises ? Il n'est pas possible de le savoir faute d'enquêtes systématiques à ce propos. Au cours des années 1990, l'abandon de tout manuel imposé à tous les élèves avait été salué par une majorité d'enseignants, mais regretté amèrement par une minorité qui n'a probablement pas renoncé à l'utilisation d'anciennes collections de manuels. En outre, les discussions à propos des manuels ont souvent montré que le manuel idéal souhaité par certains n'existait pas sur le marché alors que d'autres interventions donnaient à voir la très grande diversité des points de vue des enseignants quant à leurs besoins en ressources pédagogiques. Même au sein de la nouvelle génération d'enseignants formée autour de ce nouveau plan d'études et de ces séquences, les postures et les pratiques sont demeurées très diverses, à tel point qu'il n'est pas possible d'affirmer sans autre, même si elle est probable pour une bonne partie des acteurs concernés, l'existence d'une évolution vers davantage d'innovation.

Un rapport difficile entre dimension innovante et logique traditionnelle du manuel

Ce qui ressort le plus clairement de ces observations, dans le contexte de la Suisse romande, c'est par contre le rapport très difficile qu'entretiennent les manuels disponibles avec l'innovation en manière d'histoire scolaire. De nombreuses situations pédagogiques, que nous n'avons malheureusement pas répertoriées de manière systématique, ont en effet montré que les manuels pouvaient constituer de véritables obstacles à l'apprentissage. L'exemple le plus probant concerne un manuel cantonal vaudois encore en utilisation dans les écoles secondaires de Suisse romande dont une version B, soi-disant mieux adaptée aux élèves en difficulté dans la mesure où elle est constituée de paragraphes plus courts, mais avec le même sommaire général, a fini par remplacer complètement l'édition originale, sans que cela soit clairement spécifié aux utilisateurs d'aujourd'hui⁵. Avec un tel processus d'abréviation des informations et du récit, sans la moindre démarche de synthèse ou d'élémentation des savoirs, il n'y a pas lieu de s'étonner que des difficultés de lecture et de compréhension supplémentaires aient été engendrées par cette ressource pédagogique. D'une manière générale, avec les manuels français qui sont adaptés spécialement pour la Suisse, on peut aussi constater une prédominance d'un récit linéaire, souvent pauvre parce que brassant trop d'informations dans une perspective illusoirement exhaustive ; mais on doit surtout relever une très grande pauvreté des activités qui sont proposées : elles sont très peu différenciées sur le plan taxonomique et souvent bien éloignées d'un véritable apprentissage de l'histoire, partant sans doute du postulat qu'il faudrait d'abord que les élèves comprennent le sens formel d'un texte ou d'un document avant d'entrer dans d'autres démarches.

Dans la mesure où trois questions fondamentales sont posées aujourd'hui à l'enseignement de l'histoire et à son devenir, il est intéressant de souligner qu'elles mettent chacune à jour l'une des difficultés relatives au rapport entre une histoire scolaire innovante et la logique traditionnelle des manuels disponibles.

La première concerne le fait de savoir si l'histoire transmise doit être nationale et/ou identitaire, ou au contraire ouverte sur le vaste monde, sa diversité et ses échanges. C'est là une question particulièrement problématique dans le contexte d'un pays comme la Suisse où les manuels d'histoire ont constamment oscillé entre l'absence de toute histoire nationale, des documents lui étant consacrés exclusivement et des ouvrages marqués par une

⁵ Il s'agit de la série *Histoire générale* (Le Mont-sur-Lausanne, LEP) dont la première édition a été publiée en trois volumes de 1994 à 1996 (*L'Antiquité* ; *Le Moyen Âge, les Temps modernes* ; *L'Époque contemporaine*). Les deux derniers volumes, désormais divisés en quatre, ont été réédités dans une double version A et B entre 1998 et 1999. Cette décision a été regrettée par les auteurs, historiens, du dernier volume. Voir le dossier « Histoire de manuels et manuels d'histoire dans le canton de Vaud (XIXe-XXe siècles) », *Revue historique vaudoise*, Lausanne, Société vaudoise d'histoire et d'archéologie, vol. 105, 1997, disponible sur <http://retro.seals.ch/digbib/vollist?UID=rhv-001&id=browse&id2=browse5&id3=3>, consulté en juin 2009.

juxtaposition mécanique et artificielle des différentes échelles spatiales, locale, nationale, européenne et mondiale.

La deuxième porte sur la problématisation de l'histoire par rapport à une vision lisse et linéaire de la narration du passé. Si l'on admet l'idée que la grammaire de l'histoire scolaire est notamment constituée de quatre grilles de lecture de ce passé portant respectivement sur les modes de pensée de l'histoire, les temporalités du passé et la reconstruction des présents du passé dans toute leur incertitude envers l'avenir, les questions fondamentales posées en amont de toute narration historique et la pluralité des échelles spatiale, temporelle et sociétale, il est alors possible de construire une histoire problématisée, organisée autour de questions spécifiques. Malheureusement, c'est précisément un mode de faire que l'on a beaucoup de difficulté à trouver dans les manuels traditionnels, notamment parce que son inclusion impliquerait un remodelage complet de l'organisation d'un tel volume.

Enfin, la troisième de ces interrogations concerne les questions d'histoire sensibles et socialement vives, notamment en matière d'histoire et de mémoire. Et là encore, il faut bien admettre que le manuel traditionnel n'est pas un outil qui favorise leur prise en compte. Non seulement, il reste généralement très discret sur les questions sensibles, et socialement vives ; mais en plus, s'il incluait des questions d'actualité dans ses documents, celles-ci seraient malheureusement très vite dépassées et obsolètes.

Gardons-nous toutefois de généraliser ces tout premiers constats. Nous avons montré ailleurs qu'il existait dans d'autres langues des manuels d'histoire tout à fait novateurs et capables de répondre à tout ou partie de ces différents défis⁶. En outre, quand elle est prescrite dans les plans d'études, l'innovation dépend forcément de certains principes organisateurs qu'il faudrait pouvoir retrouver dans les ressources pédagogiques disponibles, ce qui ne va pas de soi en histoire⁷.

À quoi sert un manuel d'histoire ?

Les avantages indéniables d'un manuel scolaire d'histoire concernent la mise à disposition d'un matériel iconographique et documentaire commun à tous les élèves, qui ne passe pas par une multitude de photocopies et assure une qualité de reproduction satisfaisante. Dans l'hypothèse, qui n'est pas réalisée dans le contexte suisse-romand, de manuels de qualité incluant des activités d'ateliers et des documents choisis pour leur signification à l'égard de la pensée historique, ils aident indéniablement l'enseignant dans l'organisation de sa pratique de classe. Ils le dispensent surtout de lourdes préparations de séquences d'enseignement et apprentissage dans leur travail quotidien.

L'affaire n'est toutefois pas si simple puisqu'une part significative des enseignants préfère ne pas utiliser de manuels dont les défauts ou les limites prennent à l'évidence le dessus sur les avantages.

Un manuel scolaire d'histoire ne met pas seulement en jeu des méthodes de travail, mais aussi les contenus et la conception de l'histoire qu'il donne à voir et qu'il mobilise. Même si les usages réels d'un manuel sont souvent fort éloignés de ce que nous en suggèrent ses contenus, nous avons déjà souligné qu'un minimum de mise en cohérence du curriculum prescrit et des ressources pédagogiques qui sont accessibles aux enseignants était sans doute nécessaire, surtout si leur formation professionnelle dans la discipline était limitée. Dès lors qu'un plan d'études, et non pas seulement un programme, basé sur des objectifs

⁶ Charles Heimberg, « Les manuels d'histoire sont-ils des obstacles ou des leviers pour l'apprentissage de la pensée historique ? », in *Manuels et savoirs : traduction, trahison, création ?*, Journée Pierre-Guibbert 2006, Montpellier, Université et IUFM de Montpellier, 2006.

⁷ Pour une réflexion plus générale en lien avec le contexte suisse-romand, voir Charles Heimberg, « Quelques questions posées à l'histoire scolaire et leur écho en Suisse romande », *La revue française d'éducation comparée. Raisons, Comparaisons, Éducatons*, dossier « L'histoire scolaire au risque des sociétés en mutation », Paris, L'Harmattan, n°4, 2009, pp. 19-31.

d'apprentissage, des concepts ou des modes de pensée spécifiques, est promulgué, il invite à l'élaboration de ressources pédagogiques renouvelées, et plurielles, qui associent réellement des propositions d'activités de laboratoire à une dimension narrative plus traditionnelle. Or, ces plans d'études ou programmes présentent des singularités d'un État-nation à l'autre, d'une culture à l'autre, ce qui rend très aléatoire, et illusoire, la possibilité d'adopter les mêmes manuels scolaires d'histoire d'un contexte à l'autre. Ou alors, dans cette dernière hypothèse, le risque est grand de ne voir adopter d'un contexte à un autre que les manuels se présentant comme les plus pauvres et les plus linéaires ; avec pour autre conséquence néfaste, compte tenu du coût engendré par l'acquisition de la série, de ne plus laisser aucune autre possibilité de financement d'autres ressources.

Un autre aspect de cette problématique concerne le niveau de formation des enseignants. Un lieu commun assez répandu postule en effet qu'un bon manuel scolaire pourrait suppléer à une insuffisance de formation épistémologique et didactique de ces enseignants. Nous ignorons s'il s'agit là d'un calcul réellement existant dans l'esprit de certains décideurs. Mais il nous faut souligner que si des exigences élevées de formation peuvent tout à fait cohabiter avec la présence de ressources pédagogiques sans rapport avec cette formation, le cas contraire - soit des ressources de qualité sans une formation correspondante adéquate - ne semble pas susceptible de promettre de grands résultats au niveau des pratiques de classe.

Vers d'autres types de ressources ?

Toujours est-il que la question se pose constamment de savoir quelle est l'adéquation des diverses ressources pédagogiques qui sont disponibles, manuels d'histoire ou autres, avec les objectifs d'apprentissages et les finalités qui sont assignées à l'institution scolaire.

Pour tenter d'y répondre, le recours à d'autres supports et à d'autres technologies que le manuel d'histoire en volume papier pourrait se révéler pertinent. Il y a lieu, en effet, de se demander si l'idée même d'un livre pour la classe a encore du sens sans être sérieusement accompagné d'autres ressources électroniques, sur Internet ou DVD, avec du son et des images. Répondre positivement à cette question va probablement de soi, mais il faudrait alors se garder d'un enthousiasme convenu pour ces nouvelles technologies en interrogeant constamment, et de manière critique, leurs apports réels.

En réalité, l'élément le plus intéressant de ces nouvelles technologies réside d'une part dans leur caractère non fermé et donc potentiellement évolutif, d'autre part dans leur dimension interactive susceptible de rendre possibles des constructions collectives, des modifications dialoguées ou des ajouts de compléments reliés à des expériences de terrain. Certes, cela aussi peut relever d'un propos illusoire, difficile à réaliser à l'épreuve du temps et de la vie professionnelle concrète. Mais il n'en reste pas moins que le seul manuel papier, par sa structure, va clairement dans le sens contraire.