

Ressources didactiques, Plan d'études romand et grammaire du questionnement de l'histoire scolaire. Quels enjeux et quels besoins ?

17 septembre 2013

Quatrième journée d'étude – Les mises en texte du passé et les manuels dans d'autres parties du monde

Dans les cantons suisses romands, le choix des manuels scolaires d'histoire s'est toujours fait, jusque-là, à l'échelle cantonale par un manuel unique distribué à tous les élèves d'une même volée. Au Cycle d'orientation du canton de Genève, aucun manuel n'est plus distribué aux élèves depuis une quinzaine d'années. En revanche, des suggestions de séquences ont été élaborées et mises à disposition par des enseignants, en relation avec le plan d'études entré en vigueur entre 1999 et 2001. Avec l'introduction du nouveau Plan d'études romand, il est désormais question de fournir des ressources didactiques communes à tous les cantons, pour toutes les classes concernées. Ce qui suscite beaucoup d'interrogations sur leur nature et sur leurs contenus.

Ce séminaire scientifique se propose d'une part d'établir un bilan critique de cette quinzaine d'années sans manuel scolaire obligatoire, notamment à partir des pratiques de formation initiale et continue des enseignants. D'autre part, il entend s'inscrire dans une perspective comparatiste en s'intéressant aux expériences d'autres régions linguistiques de la Suisse, mais aussi d'autres pays, ainsi que d'autres domaines de la transmission de l'histoire, comme les musées. Ce séminaire est centré sur l'enseignement secondaire I, en fin de scolarité obligatoire. Mais son questionnement général concerne aussi, de fait, le primaire et le secondaire post-obligatoire.

Dans le cadre d'une réflexion sur l'intelligibilité du passé, les recherches de l'ÉDHICE explorent les pratiques enseignantes, les prescriptions, les manuels scolaires et les ressources didactiques. Face à la situation inédite en Suisse romande et la perspective d'un nouveau manuel, la question des ressources est interrogée par le biais de la constitution de séquences d'enseignement élaborées autour la grammaire de l'histoire qui nourrit le questionnement sur l'enseignement de cette discipline en proposant une association de thèmes et d'objectifs d'apprentissage.

La première journée de ce séminaire a interrogé la question des manuels dans d'autres pays d'Europe, tandis que la deuxième a proposé un état des lieux en Suisse alémanique, où la pluralité des manuel est grande, et au Tessin où l'exemple d'un manuel d'histoire suisse a permis de mettre en évidence la connexion des espaces.

La troisième journée, quant à elle, s'est penchée sur la muséohistoire et a ainsi permis de mettre en parallèle des problématiques narratives autour de trois axiomes différents :

l'écriture d'un manuel scolaire, la constitution d'une exposition dans un musée et la construction d'une séquence d'enseignement.

Pour clore provisoirement ce cycle de séminaires sur les ressources didactiques, cette quatrième journée se propose d'une part de rendre compte d'une manière synthétique d'un symposium du Réseau Éducation et Formation (REF) qui a impliqué des chercheurs en didactique de l'histoire, du français et de la littérature travaillant sur une même problématique : la mise en texte du passé ; et d'autre part d'étudier des manuels d'histoire dans d'autres parties du monde.

PREMIERE PARTIE

JOCELYN LETOURNEAU, UNIVERSITE DE LAVAL

REFLEXIONS SUR LES « MISES EN RECIT DU PASSE »

Loin d'un compte rendu exhaustif des journées du REF, Jocelyn Létourneau nous livre son point de vue subjectif sur les débats qui ont animé ce symposium.

Le premier intervenant, J.-F. Cardin, a tout d'abord énoncé une prise de distance par rapport au paradigme de la nouvelle didactique qui inciterait à l'apprentissage de méthodes plutôt que de contenus. Cette distanciation de la didactique est partagée par F. Lautheume, pour qui les didacticiens sont arrivés au bout d'un cycle de propositions. Loin des positions radicales de certains historiens qui déplorent la méconnaissance des jeunes de leur histoire et la perte de la fibre patriotique, J.-F. Cardin interroge la pertinence du récit comme support de l'apprentissage de l'histoire. S'exprime ainsi toute la dichotomie entre le passé, confus, et l'histoire, qui correspondrait à un récit dont la construction conférerait un sens à ce passé.

Aujourd'hui, cette absence de récit, l'abondance d'activités complexes et la multiplicité des interprétations du passé seraient sources de confusions pour les élèves. Plusieurs propositions se dégagent dans ce moment charnière, notamment un retour éventuel au récit. Mais lequel ? Un récit construit par l'enseignant, mais également par l'élève afin de donner du sens au passé. J.-F. Cardin suggère un meilleur arbitrage entre l'exposé magistral et l'autonomie de l'élève afin que l'enseignant puisse transmettre à l'élève un récit et des connaissances minimalement organisés, pour contrer des interprétations doxiques de l'histoire véhiculées dans l'espace public.

Le second intervenant, Peter Carrier, a évoqué les cadres narratifs de la mémoire collective de Halbwachs¹. Tout rapport au monde passe par la narration et la mise en récit : l'homme existe par ce qu'il raconte et la nature du lien que l'homme crée avec ses semblables se construit grâce au champ narratif. Le récit, les patrons, les canevas narratifs et interprétatifs

¹ Halbwachs, M. (1925). *Les cadres sociaux de la mémoire*. Paris : PUF.

permettent à l'histoire de prendre une consistance dans une continuité et dans un espace. En analysant 49 récits d'histoire de l'Allemagne dans trois villes allemandes, donc dans trois contextes différents, P. Carrier a montré que les élèves ont bien des représentations différentes de l'Allemagne, mais qu'ils possèdent tous un dénominateur commun très fort : le personnage de Hitler.

Le concept de conscience historique reste à définir chez les élèves. Lorsqu'il est demandé aux élèves de raconter l'histoire de leur pays, ces derniers en donnent généralement une représentation simple, forte d'assemblages, de trous et de juxtapositions. Cette mobilisation d'éléments est produite en partie par leur sociabilisation dans la société, par les interactions, par la famille, par les pairs, etc., plus que par l'école elle-même. De ce fait, il apparaît que les élèves s'inspirent de patrons narratifs provenant de la communauté de mémoire à laquelle ils appartiennent.

Selon F. Lantheaume et L. De Cock, le concept de conscience historique est au cœur des études sur les récits nationaux produits par les élèves : ceux-ci ont souvent des références communes qui sont partie intégrante de la construction de l'espace national par la société.

J. David, quant à lui, interroge l'histoire contrefactuelle dans l'enseignement : prendre en compte les possibles non-advenus permettrait de mieux comprendre les possibles advenus. Il distingue deux types d'histoire contre-factuelle : l'histoire contre-factuelle forte qui a pour but de montrer tous les possibles qui ne se sont pas avérés ; et l'histoire contre-factuelle faible dont l'objectif est de déterminer pourquoi ce qui est advenu est advenu et pourquoi ce qui ne s'est pas passé ne s'est pas passé. Imaginer le développement des USA au XIX^e siècle sans le chemin de fer permet par exemple de comprendre l'importance du chemin de fer dans le développement de ce même pays. La réflexion s'entrichit ainsi de la perspective de tout ce qui « aurait pu arriver ». Les questions soulevées par ce concept sont nombreuses : en important la contre-factualité en classe, n'y aurait-il pas le risque de créer de la confusion chez les élèves entre l'advenu et le non-advenu ?

L'importance du facteur humain, au-delà du conditionnement de l'homme par un certain nombre de structures, est un facteur primordial à enseigner aux élèves. Il s'agit de mettre en évidence le fait que l'être humain n'est pas uniquement conditionné, qu'il possède une marge de manœuvre et un espace d'initiative en tant que sujet individuel et libre.

Autre intervenant de cette journée, B. Védrines étudie la question des témoins et des témoignages sous l'angle de l'œuvre de Jean-Norton Cru², dont la force est de trier ces témoignages afin de n'en garder qu'un certain nombre, qui permettent de cerner au plus près la réalité des expériences des Poilus. Il pose la question du rapport entre fiction, littérature et histoire et, loin d'en retirer des contradictions, il met en exergue les possibilités d'interaction entre ces différents éléments. En histoire, le passé se déroule selon un fil continu et c'est à l'historien, qui joue le rôle du narrateur, de donner du sens au récit en y intégrant des chapitres, des accélérations et de la ponctuation. Il souligne la prudence nécessaire à l'utilisation de ces sources en classe.

² Cru, J-N. (2006). *Témoins*. Nancy : PUN.

Y. Thanassekos, quant à lui, interroge l'œuvre de Primo Levi, à partir de *Si c'est un homme*, afin de déterminer si elle peut mener à une bonne compréhension de la destruction des juifs d'Europe à travers le procédé du témoignage. Il exprime là toute la tension qui réside entre fiction et histoire. La Shoah est le fil conducteur de la pensée de Primo Levi, nourrie d'une part d'introspection et d'une réflexion sur la condition humaine dans un moment d'absurdité totale.

Enfin F. Rousseau et C. Heimberg placent la question des musées au cœur de la mise en récit du passé. Le musée est un lieu qui suggère une forte crédibilité de l'histoire qu'il donne à voir, mais dans lequel les visiteurs ou les élèves créent leur propre représentation d'un événement. L'analyse des narrations sous-jacentes et du sens véhiculé par l'exposition muséale est importante, car le questionnement varie d'une exposition à l'autre. L'ordre du questionnement et de la narration muséale peut, par exemple, amener le visiteur à un obstacle infranchissable qui n'est pas naturellement présent. La solution est alors de chercher un changement d'ordre du paradigme pour pouvoir franchir l'obstacle. Le musée peut également conscientiser à des dimensions du passé qui ne sont pas toujours mises en exergue dans les cours d'histoire.

En définitive, touchant à la mise en texte du passé, les mots permettraient de dépasser les apories créées par les actions de l'homme. Le récit se trouve donc au cœur de la série de questionnements posés à l'enseignement de l'histoire scolaire : quelle histoire enseigner à l'école ? Pour quel avenir ?

AURELIE DE MESTRAL, UNIVERSITE DE GENEVE

**ANALYSE D'ACTIVITÉS PROPOSÉES DANS DES MOYENS D'ENSEIGNEMENT D'HISTOIRE EN SUISSE
ROMANDE**

En Suisse romande, quelles activités sont-elles proposées aux élèves dans des ressources pédagogiques d'histoire ? Quel questionnement de base est-il proposé à l'élève ? Quels sont les outils qui lui sont donnés ? Sa réflexion est-elle mobilisée ? Quelle formation historique peut-il recevoir grâce à ces activités ?

Dans le cadre d'une thèse en cours sur la transformation des savoirs scolaires en histoire, cette présentation se fonde sur un corpus non exhaustif et constitué des manuels les plus emblématiques et les plus utilisés en Suisse romande durant la deuxième moitié du XX^e siècle.

Le manuel est envisagé comme un objet complexe qui ne se contente pas seulement d'être l'application d'un programme officiel, mais qui est aussi un reflet de la société qui l'a produit selon la définition qu'en donne Choppin (1980, p. 1). La taxonomie cognitive de Benjamin Bloom (Eisner, 2000) a été utilisée pour identifier la nature des objectifs cognitifs en fonction de leur complexité. Dans ces ressources se dégagent ainsi deux types d'activités : celles qui

peuvent être effectuées « en pensant à autre chose » (Chartreux, 2013), donc de basse intensité intellectuelle ; et celles qui permettent de confronter des points de vue pour en comprendre les enjeux et développer l'esprit critique. Autre outil d'analyse, la grammaire du questionnement de l'histoire scolaire (Heimberg et Opériol, 2010) permet d'évaluer la nature des activités proposées aux élèves.

Le premier cas d'étude présenté est celui des manuels *Histoire de la Suisse* (1941-1955-1969) de Grandjean et Jeanrenaud. Les activités proposées se résument à de la lecture et à des questions martelées de façon répétitive, d'ordre factuel, événementiel et chronologique. Elles sont assez sommaires sur le plan taxonomique et ne se présentent pas comme de véritables activités d'histoire. Les contenus, les documents et l'iconographie perdurent de 1941 à 1969. Il apparaît clairement au fil des trois éditions que les illustrations sont plus nombreuses dans le premier volume, destiné à initier les plus jeunes élèves à l'histoire, que dans le deuxième destiné aux élèves plus âgés. L'iconographie est jugée nécessaire pour les plus jeunes, car elle rendrait plus concrets un concept ou un événement historique. Mais l'immédiateté et l'accessibilité de la photographie contrastent avec la complexité de son analyse. Ce manuel est l'exemple parfait de l'intériorisation d'un modèle alors dominant : en histoire, on apprend des dates. Il s'agit de transmettre des valeurs, un patrimoine et une identité partagés grâce à un récit unique d'une histoire de la Suisse avec ses grands événements et des activités insistantes, répétitives, faites pour inculquer une histoire nationale et former de « bons citoyens » dans le moule et sans esprit critique.

Le deuxième exemple traite du problème de la différenciation en fonction du niveau des élèves avec le manuel *L'époque contemporaine* de Bourgeois et Rouyet (1995). La version A originale est destinée aux élèves en voie pré-gymnasiale ou générale et a été écrite par des universitaires, tandis que la version B propose le même cours remanié par des enseignants du secondaire et est destinée aux élèves de terminal à option. En examinant ces versions A et B d'un même manuel, il semble problématique de différencier les attentes en fonction du niveau de la classe et d'attribuer les activités dites « de basse intensité intellectuelle » aux élèves réputés les plus faibles. Les exemples de réécriture ou de simplification du texte sont nombreux : le texte tronqué de la version B, par exemple, ne donne qu'une vision simplifiée de la montée de la dictature en Italie, mais ne donne pas à voir la complexité du phénomène.

Ce constat concernant le manuel de l'élève est fortement nuancé par la présence d'un manuel du maître (1995). Exempt de récit, ce livre propose des dossiers complémentaires et des suggestions d'activités. Il n'y a pas de différenciation des activités en fonction du niveau de la classe, invalidant ainsi les ambitions du manuel de l'élève. L'intensité intellectuelle des activités y est plus élevée, permettant ainsi timidement aux élèves d'établir des constats en termes d'apprentissage et de faire des liens par la mise en comparaison de thématiques ou

de problèmes. Mais, pour autant, elles ne proposent pas toujours des démarches historiennes.

L'étude est conclue par une remarque sur l'absence totale d'activités dans la plupart des manuels suisses-romands. Parmi eux, le manuel de Georges-André Chevallaz, *Histoire générale de 1789 à nos jours*, publié en 1957 : c'est un manuel qui présente un cours, un récit du passé mettant en avant une progression chronologique de l'histoire et censé faciliter la compréhension d'enchaînement logique des événements. Il est représentatif d'une tradition encyclopédique du manuel et présente une histoire froide et aseptisée, évitant ainsi les problèmes de mémoire en ne se confrontant qu'à des faits euphémisés.

L'étude des activités dans les manuels d'histoire en Suisse romande permet d'appréhender deux écueils potentiels présents dans ces ressources : des activités qui se révèlent limitées à une forme d'occupation, voire de distraction, d'autres qui ne relèvent pas de la discipline historique. La très grande permanence des activités et du récit dans ces manuels est à interroger et la mise en activité de l'élève reste toute théorique : en aucun cas le manuel ne peut ainsi être considéré comme un outil révélant la réalité des pratiques effectives de classe.

DEUXIEME PARTIE – LES MANUELS DANS D'AUTRES PARTIE DU MONDE

KORINE AMACHER, UNIVERSITE DE GENEVE

MANUELS D'HISTOIRE DE LA RUSSIE POST-SOVIETIQUE

Cette étude sur les manuels d'histoire russe ne brosse pas le tableau de l'historiographie russe, car il existe de grandes différences entre son historiographie et le récit des manuels. Le manuel expose souvent un schéma interprétatif simplifié des événements et tarde à intégrer les résultats de la recherche historique spécialisée, notamment lorsqu'il diffère du point de vue officiel du Ministère de l'éducation, chargé d'autoriser ou de recommander les manuels. Les interprétations officielles de l'histoire sont parfois partagées par les auteurs de manuels et pourtant les enseignants se montrent hésitants à enseigner leurs contenus. Inversement, des interprétations d'historiographie savante trouvent un accord dans l'espace public et se voient rapidement insérées dans les manuels d'histoire jusqu'à un revirement de politique mémorielle. En Russie, les manuels d'histoire et de littérature sont donc une matière pour réévaluer les opinions de l'espace public et constituent des enjeux centraux pour les pouvoirs politiques. Cet exposé, divisé en trois périodes depuis la Perestroïka de 1987, se centre sur les principaux manuels d'histoire du secondaire.

Première période : 1987-1992

La Perestroïka cristallise une rupture fondamentale à plusieurs niveaux : elle introduit une critique de l'idéologie soviétique en rejetant l'historiographie précédente tout en

mélangeant une vision relevant du nationalisme russe et une vision marxiste simplifiée. Dès 1989, avec la levée des tabous sur le Pacte Germano-soviétique enfin reconnu, et en 1990, avec la reconnaissance de la responsabilité soviétique dans le massacre de Katyn de 1940, un intérêt aigu émerge pour l'autocratie russe et la période tsariste. Après la chute du mur, se développe une vision profondément anti-stalinienne et pro-libérale et on assiste au retour de l'apologie de la Russie tsariste. Avec l'ouverture des archives qui s'ensuit apparaît une remise en question de la « Grande Terreur » et du trio Marx/Engels-Lénine-Staline : les enseignants sont amenés à mieux réfléchir à des termes et des concepts utilisés auparavant de manière automatique. Mais les réinterprétations de l'histoire et l'abandon des manuels soviétiques laissent les enseignants livrés à eux-mêmes. La période reste extrêmement chaotique : toutes les représentations s'entrechoquent sans que l'une prenne le pas sur les autres.

Les enseignants construisent des cours basés sur des historiens occidentaux, des archives, des revues, et expriment leur propre point de vue. On constate une plus grande liberté de pensée dans la conception des cours d'histoire : le passé, auparavant lumineux et simple, devient chaotique et anarchique, l'enseignant y puisant ce qui lui convient le mieux.

Deuxième période : 1992-1998

Avec le rejet complet du stalinisme, la Russie moderne est présentée comme héritière de la Russie tsariste. La distanciation de l'époque soviétique et l'usage politique très important de la famille impériale font de la Russie tsariste et de la période prérévolutionnaire un âge d'or. Le contexte est très chargé d'un point de vue idéologique et l'élaboration de manuels se fait plus abondante. Les enseignants sont libres du choix de leur manuel du fait de la libéralisation du marché et de l'autorisation du pluralisme d'interprétations du passé. Néanmoins, les auteurs de manuels d'histoire sont tout de même soumis à des restrictions idéologiques dès 1993 et les manuels adoptent le point de vue politique de l'époque. Les questions qui sont posées aux élèves sont biaisées en vue de la condamnation du bolchévisme, mais on ne constate pas non plus la réhabilitation du tsarisme. Anti-stalinisme et anti-soviétisme vont de pair jusqu'au milieu des années 1990, mais la vision positive du tsarisme est un peu trop éloignée de la réalité. Dès la crise sociale des années 1990 et l'appropriation des richesses par une minorité, le modèle social est remis en cause.

Période 3 : 1998-présent

Avec l'arrivée au pouvoir de V. Poutine en 2000, les grands axes de la politique stalinienne sont présentés sous l'angle de la justification et Staline retrouve sa popularité dans l'opinion publique.

Une autre vision du passé apparaît, replaçant au centre le nationalisme russe, et dans laquelle le pouvoir fort, centralisé et autoritaire, est à nouveau valorisé. Se développe alors une vision positive de Staline, vu comme le maître d'œuvre de la grande victoire. Les manuels, au sein desquels la place de l'église orthodoxe augmente, doivent permettre l'exacerbation du sentiment national chez les écoliers. Quelle que soit l'idéologie prônée

dans ces manuels, pro-monarchiste ou pro-stalinienne, ils ont en commun la volonté de montrer la grandeur de la Russie. Toute opposition au pouvoir politique est diabolisée et la contestation du pouvoir n'est pas acceptable : les révolutionnaires sont montrés comme des ennemis du régime. Face à un trop grand nombre de manuels, la volonté des enseignants est la création d'un manuel unique comportant une mise en récit « logique » des événements, afin de clarifier les tensions entre histoire publique, historiographie, histoire officielle et enseignement.

Conclusion

Aujourd'hui en Russie, il existe plusieurs interprétations de l'histoire dont sont issus de nombreux manuels d'histoire : des manuels pro-monarchistes, pro-staliniens, ou libéraux, etc., provoquant des polémiques dans l'espace public. Bien que le terme de censure ne soit pas évoqué, certains manuels ayant la préférence du pouvoir sont envoyés gratuitement dans les écoles.

CHRISTINA KOULOURI, PANTEION UNIVERSITY

LES MANUELS D'HISTOIRE EN EUROPE DU SUD-EST : TENTATIVES ET RECITS CROISES

C. Koulouri propose une analyse des manuels scolaires et des programmes de la région balkanique.

L'enseignement de l'histoire dans les pays de l'Europe du sud-est

De nombreux stéréotypes existent sur cette région : non pas seulement des stéréotypes occidentaux mais également des stéréotypes locaux. Ces derniers ont été renforcés et essentialisés pendant la Guerre froide, du fait de l'isolement des Balkans face à l'espace culturel de l'Europe occidentale et de leur destin économique, social et politique largement déterminé par le modèle soviétique. Les histoires nationales écrites et enseignées dans les pays de la région balkanique produisent une « balkanisation » mentale. Une vision des peuples des Balkans se développe : ils sont vus comme des « peuples arriérés », assimilés à la cruauté, la brutalité, l'instabilité et l'imprévisibilité. On assiste à la construction groupée d'oppositions et d'ennemis : Grèce-Turquie, Serbes-Croates, etc., et si tous revendiquent un certain européanisme, paradoxalement, il n'y a pas de construction identitaire autour du régionalisme, de la « balkanité » : les Balkans n'existent pas comme région supranationale.

Dépasser le récit national

Actuellement, au niveau international, sous l'effet du multiculturalisme, de la mondialisation, et de l'internationalisation de la recherche en histoire, l'heure est à la remise en question de l'État-nation en tant qu'unité d'analyse. En Europe du sud-est, l'impact traumatique de la violence interethnique, la peur de l'instabilité permanente, le processus d'intégration européenne et d'élargissement de l'Union Européenne provoquent une

réécriture des histoires nationales des pays balkaniques, et surtout une transformation dans la manière dont chacun de ces pays se définit.

Une expérience d'histoire régionale : les manuels du CDRSEE³ (Center for Democracy and Reconciliation in Southeast Europe)

Les manuels créés dans le cadre de cette expérience exposent certaines situations historiques, témoins des perspectives que peuvent offrir ces manuels. Pour le cas de l'Empire ottoman par exemple, ces manuels prennent un positionnement clair : ils ne le présentent ni comme un paradis multiculturel, ni comme l'image traditionnelle de l'Empire turc oppresseur. On constate également un processus d'historicisation des nations balkaniques. La définition de la Nation évolue et les étapes de formation des États-Nations sont détaillées.

Les conflits sont également traités de manière différente, proposant ainsi une autre expérience de la guerre. L'histoire régionale est intégrée au contexte global (de la Première Guerre mondiale par exemple) et les manuels s'appliquent à réaliser les objectifs moraux de l'enseignement de l'histoire : lutte contre le fascisme, solidarité, etc.

Cette conception des manuels s'accompagne d'une production d'un matériel pédagogique aussi simple que possible : les moyens étant limités, les ressources inadéquates sont vouées à l'échec. Pour terminer, quelles sont les limites posées à la diffusion et à l'utilisation de ce matériel ? Le marché libre et la volonté d'un manuel unique provoquent une guerre des manuels alimentée par les groupes nationalistes. Mais la réception de ces manuels par les enseignants est plutôt bonne.

NADINE FINK, UNIVERSITE DE GENEVE

L'USAGE DES MANUELS SCOLAIRES A L'ECOLE PRIMAIRE AU QUEBEC

N. Fink présente les résultats de sa recherche à Montréal sur les manuels scolaires d'histoire à l'école primaire. C'est un nouveau paradigme qui a influé sur les objectifs de la recherche : l'élaboration d'un plan d'études promouvant l'obtention de qualités intellectuelles et l'acquisition de compétences.

Par la restructuration des programmes disciplinaires, la réforme cherche à promouvoir le développement de nouveaux champs de compétences : la progression des apprentissages y est très précise et de nouvelles finalités y sont assignées, notamment la construction d'une vision du monde propre à chaque élève, la structuration de l'identité individuelle et le développement du pouvoir d'action.

Cette étude, grâce à une approche comparative, synchronique et diachronique, permet d'étudier des groupes sociaux et des réalités sociales actuelles. Le dispositif de

³ Manuels à télécharger gratuitement sur : www.cdsee.org

recherche prend en compte la diversité de la population observée et la variété du milieu socio-économique. Trois exemples d'utilisation du manuel ont pu être relevés.

Tout d'abord, le manuel fournit des contenus historiques : c'est le support de l'enseignement et il est au service d'une démarche de recherche comme support informatif. Les élèves repèrent les éléments importants et expliquent ce qu'ils ont observé : les exercices proposés relèvent pour la majeure partie d'une démarche de catégorisation et d'explication.

Deuxièmement, le manuel est perçu comme un outil au service des enseignants, un dispositif didactique qui leur est proposé afin de les guider. La liberté de l'enseignant face à ces manuels reste relative.

Enfin, dans le troisième cas, le manuel reste un support pour appuyer les propos de l'enseignant. Lors d'un cours magistral dialogué, l'enseignant a ainsi, en 25 minutes, passé trente-trois pages du manuel en revue.

Si la thèse de Vincent Boutonnet accorde une place importante aux manuels dans l'enseignement, l'analyse effective de leur utilisation en classe démontre qu'ils ne conditionnent pas totalement l'enseignement. Le récit de l'enseignant structure la pensée historique chez les élèves plus que le manuel lui-même. Le récit proposé par le manuel, souvent simpliste et stéréotypé, permet de nourrir des doutes quant à sa pertinence.

SYLVIE GUICHARD, UNIVERSITE DE GENEVE

LE CAS DES MANUELS D'HISTOIRE EN INDE

Sylvie Guichard, politologue de formation, fait une analyse de la conception de l'histoire nationale de l'Inde dans ses manuels sous l'angle de la politique et des déclarations d'État. Celui-ci érige les manuels scolaires comme les promoteurs d'une certaine idée de la nation. Trois moments se dégagent, correspondant à trois séries de manuels conçues par le pouvoir en place, révélateurs de deux visions opposées de l'histoire indienne : le discours nationaliste hindou, selon lequel l'appartenance à la nation se fonde sur la religion, et une vision séculariste, selon laquelle l'appartenance à la nation se fonde sur la citoyenneté.

Ces manuels ont pour ambition d'être des manuels modèles à travers toute la nation. Néanmoins, il apparaît que les écoles utilisent plus souvent les manuels produits par les États, ajoutant ainsi un aspect régional à l'histoire enseignée dans les écoles.

Quelle histoire est-elle enseignée en Inde et comment la question des manuels est-elle traitée dans le contexte indien ?

La première série de manuels est créée dans les années 1960 et perdure jusque dans les années 2000. S'intéressant au matériel d'enseignement et atterrée de voir l'idéologie contenue dans ce dernier, une historienne s'adresse au *National Council of Educational Research and Training* qui accepte la création de nouveaux manuels en 1970. Bien que conçus comme des vecteurs d'une construction nationale, ils proposent une vision de

l'histoire qui s'oppose à la vision coloniale et nationaliste hindoue. Face à une inquiétude constante quant à la désintégration du pays, l'accent est mis sur le multiculturalisme de l'Inde (vision de l'histoire indienne qui domine encore aujourd'hui).

Cette série de manuels est restée valable et quasi inchangée jusqu'en 1999, date à laquelle le parti nationaliste hindou arrive au pouvoir et fait rédiger la deuxième série de manuels. Les historiens chargés de la rédaction sont alors nommés par le parti nationaliste lui-même et les manuels qui en résultent sont très controversés. La lecture de l'histoire est majoritairement faite sous l'angle du nationalisme hindou : la dépréciation de l'islam est systématique et l'histoire est vue comme une lutte perpétuelle entre hindous et musulmans. En 2004, le parti hindou perd les élections et le parti du Congrès au pouvoir prépare une troisième série de manuels qui cherche à se distancer de l'histoire nationale. Un certain recul par rapport à l'emploi du manuel est envisagé afin de donner plus de latitude aux enseignants, et de permettre aux élèves d'accéder à des démarches historiques plutôt que de leur faire seulement apprendre un grand nombre d'informations.

Néanmoins, une étude ethnographique de l'apprentissage en Inde montre que la journée scolaire s'organise autour de trois points : la préparation aux questions, les révisions et la nouvelle leçon. Le travail de mémorisation reste important, l'enseignant ne se distancie pas du contenu des manuels et ne donne que peu d'explications. Le but est la mémorisation mot à mot par l'élève du contenu du manuel.

BILAN GENERAL

Lors de ces journées, plusieurs constats ont été mis en évidence. Tout d'abord, celui de la double fonction contradictoire de la Nation dans son histoire : celle d'inclusion et d'exclusion. Certains pays, au travers de leur histoire, construisent l'exclusion d'une partie de leur peuple ou, à l'inverse, cherchent à créer une confédération d'identités dans un cadre déterminé.

De plus, l'affirmation de la centralité du texte et du récit dans la narration du passé permet de dépasser le faux débat entre la promotion d'une histoire-récit ou d'une histoire-problème. L'histoire est un récit à la structure cohérente dont le fil conducteur est souvent textuel. Mais le recours au récit pose de nombreux problèmes. Dans un récit plurivoque, où l'idée d'ambiguïté est constamment présente, le risque est que l'élève soit bloqué dans une décomposition du savoir historique et finisse par importer des idées préconçues afin de comprendre le monde dans lequel il vit.

Dans un récit d'histoire il est fréquent qu'il y ait des manques, voire des absences, d'où l'importance du méta-récit et du méta-texte. L'élève, au cours de son apprentissage, doit-il

pouvoir avoir accès au méta-texte ? La même problématique peut être observée dans les musées : certains d'entre eux gardent un silence délibéré sur des événements de l'histoire. Et c'est aussi leur existence ou leur inexistence qui déterminent les transmissions d'information ou les silences. C'est alors à l'historien de rendre tout cela visible ; et il est tout aussi primordial de porter un regard sur les musées existants, que sur ceux qui n'existent pas.

De manière plus générale, si le manuel ne révèle en aucun cas les pratiques de classe, il est une fenêtre sur la société qu'il produit. La recherche actuelle doit se donner les moyens d'étayer des affirmations sur les pratiques de classes, sans pour autant que cela aboutisse à la présentation de « bonnes pratiques » prescriptives qui auraient l'inconvénient d'ôter à l'enseignant un espace d'initiative dont il faudrait qu'il s'empare.

Parlant de ressources didactiques, la généralisation est illusoire. Il est impossible de former un enseignant ou de créer un enseignement ou des ressources parfaits. Chaque classe est un univers différent. S'il est envisageable de fournir des propositions de démarches possibles, le soin doit être laissé à chaque enseignant de pouvoir adapter son enseignement en fonction des élèves présents.