

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

Deuxième journée d'étude : journée du 10 janvier 2013

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 en cours 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. Il entend d'autre part 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.

Cette deuxième journée d'étude du jeudi 10 janvier 2013 a proposé une réflexion sur les besoins des enseignants et des élèves en matière de ressources didactiques et a exploré trois points de vue sur la situation en Suisse. Dans la perspective comparatiste adoptée par ce séminaire, l'expérience d'une quinzaine d'années sans manuel unique à Genève a également été débattue.

La question des ressources didactiques met en avant un décalage entre trois niveaux : les représentations des ressources didactiques telles qu'elles existent dans la société et qui s'expriment dans l'opinion publique, la réalité des objets existants, soit les ressources pédagogiques en tant que telles, et la réalité des pratiques de classe dont les différences ne sont pas toujours suffisamment mises en évidence dans les recherches.

Les quatre intervenants de cette journée, Peter Gautschi (HEP de Suisse centrale, Lucerne), Rosario Talarico et Gianni Tavarini (experts pour la Scuola media, Associazione ticinese di insegnanti di storia - ATIS), ainsi que Pierre-Philippe Bugnard (Université de Fribourg) nous ont fait part de la situation dans leur région linguistique en fin de scolarité obligatoire. Ils ont été amenés à s'interroger sur la présence ou non d'un manuel d'histoire commun à toutes les classes, la provenance de ces ressources (par exemple allemande, italienne ou française), les activités qu'elles proposent et leur organisation générale. À partir de ces constats, ce séminaire a envisagé quelles pourraient être les solutions souhaitables à l'avenir en s'interrogeant tant sur l'importance et la qualité des ressources Internet, que sur l'importance de l'existence d'une pluralité de ressources didactiques, mais aussi, et surtout, de savoir dans quelle mesure ces ressources didactiques permettent des véritables apprentissages d'histoire.

Charles Heimberg, Université de Genève

La recherche en didactique de l'histoire porte tout autant sur le passé et le présent que sur l'avenir : l'histoire de la discipline fait partie de la réflexion didactique de manière à ne pas réinventer des postulats déjà formulés, le présent représente une sorte d'état des lieux des pratiques et des problèmes, et l'avenir concerne la recherche portant sur l'expérimentation de projets pédagogiques innovants. Le problème de la recherche en didactique, et plus généralement en science de l'éducation, concerne la possibilité de disposer d'un corpus immédiat : le manuel scolaire comme objet. Néanmoins il existe un décalage avec la réalité des pratiques, que n'exprime pas le manuel et qui doit pourtant être prise en compte dans les recherches.

Les représentations dans l'espace public réduisent souvent les ressources didactiques au simple terme de manuel, ainsi qu'à l'histoire bataille, alors que ces dernières peuvent tout à la fois englober la construction de séquences didactiques par les enseignants ou la celle d'un récit du passé comme par exemple dans les musées. Derrière ce choix sémantique (manuel, ressources didactiques) se profile alors un enjeu où quatre tensions sont présentes.

1. La première d'entre elles concerne la continuité. Tout en précisant qu'il ne peut y avoir d'histoire-récit sans thématique, ni d'histoire thématiques sans récit, une documentation pour l'élève et une documentation pour le maître ont-elles vocation à présenter un récit continu à caractère exhaustif avec un début et une fin ? Ou l'instrument pédagogique a-t-il plutôt vocation à proposer une série de questionnements sur le monde (proposant ainsi des documents et des activités dont il faut ensuite interroger le lien avec la pratique) ?

2. La deuxième tension concerne la nature de cet objet. Le manuel doit-il être un objet constitué, pérenne dans le temps ? Précisons ici que la Suisse romande est une région où il subsiste particulièrement longtemps (Jeanrenaud et Grandjean : 1940-1973 ou encore Chevallaz édité en 1957 et qui a perduré jusqu'en 1991) ; ou devrait-il au contraire se présenter comme un objet évolutif ?

3. Si l'objectif de faire entrer un bel objet, illustré et en couleurs, dans le foyer de l'élève est louable, cet objet et ses attributs sont-ils toujours contextualisés et commentés ? La tension réside entre ce qui est donné à voir dans le manuel et son commentaire. Il nous semble ainsi nécessaire d'apporter des critiques aux documents, ainsi que des temporalités dans l'iconographie : le temps représenté de chaque image, son temps représentant et son temps, présent, de visionnement, ainsi que leurs conditions de production et de réception.

4. La dernière tension peut se trouver dans les « activités » proposées aux élèves. Des études existantes déplorent souvent, dans les manuels, des activités alibis, des activités de compréhension de texte, selon des modalités qui ne correspondent pas à de véritables activités d'histoire.

Ces questions, posées en des termes différents ailleurs, sont pourtant récurrentes. En 1998, en France, le rapport de Dominique Borne concernant le collège soulignait que « *le manuel scolaire d'histoire et de géographie doit être considéré comme une banque de documents, dont le nombre de photocopies prouve que même pour cette fonction, il n'est pas suffisant, un recueil d'activités, dont la partie sur les connaissances est souvent ignorée et reste souvent inutilisée* ».

Ainsi, lors de cette journée, plusieurs questions et pistes de réflexions ont été proposées par les différents intervenants.

Peter Gautschi, HEP de Suisse centrale, Lucerne

Comment les futurs manuels scolaires d'histoire doivent-ils se construire ? Il faudrait qu'ils puissent se distinguer de ceux d'aujourd'hui qui donnent lieu à une critique fondamentale, selon Hans-Jürgen Pandel, didacticien germanophone : les manuels sont unilatéraux et peu conviviaux pour les élèves. Le manuel d'histoire est pourtant régulièrement utilisé en Suisse alémanique et sa qualité souvent qualifiée de bonne.

I. Usage du manuel au quotidien

Dans la pratique quotidienne, et selon l'étude *Bon enseignement d'histoire. Résultats, fondements, indications (Guter Geschichtsunterricht. Erkenntnisse, Grundlagen, Hinweise)*, qui met en évidence cinq bonnes leçons, à l'aide d'une triangulation d'observations de 39 leçons¹ données au 9^e degré, l'enseignement de l'histoire en Suisse allemande obtient de bons résultats.

Ces cinq leçons sont pourtant différentes de par leur contenu : Renaissance, Libertés individuelles, Première Guerre mondiale, Allemagne de 1918 à 1939, la Suisse durant la Seconde Guerre mondiale ; elles ouvrent sur quelques aspects des temps modernes. Si le manuel n'a été utilisé que lors de la deuxième leçon, des diapositives ou des photocopies de manuels ont été utilisées comme support d'information pour les leçons sur la Renaissance, la Première Guerre mondiale et l'Allemagne de 1918 à 1939. Lors de la leçon 5 sur la Suisse pendant la Deuxième Guerre mondiale, aucun manuel, ni diapositives, ni copies n'ont été utilisés.

Lors de la leçon 2, effectuée grâce au manuel : *Histoire et temps présent*², l'enseignant récapitule les notions, les élèves réfléchissent sur les notions abordées, puis accomplissent les tâches qui leur ont été données préalablement en consultant leur manuel et en répondant aux questions de l'enseignant. À la fin, les solutions sont présentées en groupe.

Lors de la leçon 5 ou aucun manuel n'est utilisé, un bref aperçu de la leçon est tout d'abord donné, les élèves présentent deux par deux les interviews de témoins de la Seconde Guerre mondiale, puis les tâches pour un travail en groupe sont réparties : les élèves doivent répéter le sujet, puis évaluer les interviews en établissant les différences. Pour terminer, ils doivent tirer les apports de cette leçon, qu'ils mettront en commun lors du débat dirigé.

Le fait que le manuel d'histoire ait joué un rôle dans quatre leçons sur les cinq identifiées comme bonnes corrobore la thèse selon laquelle le manuel scolaire est toujours un support important pour les leçons d'histoire.

II. Différentes possibilités d'usage du manuel par les enseignants

Les leçons précitées ont été filmées et les enseignants interviewés sur leur pratiques. Dans la leçon 5, à la question de savoir « dans quelle mesure [il a utilisé] un manuel scolaire dans la préparation de la leçon », l'enseignant répond « pas du tout ». Néanmoins, à la question de savoir « quel a été le rôle des manuels pour l'apport du contenu dans la leçon », il répond

¹ <http://www.unterrichtsvideos.ch/> consulté le 14 août 2013.

² Le manuel *Durch Geschichte zur Gegenwart, Band 1*.

qu'il a joué un rôle important. On constate donc que même sans l'emploi de manuel dans la leçon, ce dernier joue un rôle important. Le rôle que joue le manuel dans la pratique enseignante dépend donc de la place que lui accorde l'enseignant.

L'utilisation que font les enseignants de leur manuel contribuerait selon eux à un bon enseignement. Le rôle du manuel peut être celui de fil conducteur et contribuerait ainsi à la mise en scène de la leçon (leçon 2). Il peut également être employé comme source de matériel et d'exercices, autrement dit comme auxiliaire d'apprentissage. Troisièmement, il peut permettre de préparer les cours, de relier les leçons d'histoire entre elles et de proposer aux élèves des lectures d'approfondissement.

Ainsi émerge une tendance en Suisse alémanique qui apparaît également partout ailleurs³ : les enseignants n'ont pas une utilisation stricte du manuel, mais ils l'interprètent et le façonnent à leur idée. Les enseignants planifient leur enseignement à leur gré et puisent leurs ressources dans les manuels en modifiant le matériel à leur convenance. Le manuel devient ainsi une collection d'éléments mis à disposition pour une utilisation choisie.

III. Possibilités d'usages du manuel par les élèves

Il convient de distinguer l'utilisation des manuels faite par les enseignants de celle faite par les élèves. Pour ces derniers, le manuel est perçu comme un auxiliaire didactique, comme un objet qui donne du sens au récit historique et qui doit aider à surmonter les problèmes liés à l'apprentissage de l'histoire.

L'utilisation du manuel par les élèves demande quatre domaines de compétences, sous l'angle desquels le manuel se doit d'être analysé. Ces compétences sont d'ordre interprétatives, analytiques, perceptives ou d'orientation ; et elles induisent des questionnements.

Comment reconnaître les témoignages qui peuvent raconter le passé ? Comment parvenir aux suppositions qui conduisent vers l'histoire ? Ce sont des questions qui font appel aux compétences de l'élève relatives à la perception des modifications dans le temps.

Si l'on se demande comment accéder aux sources qui racontent l'histoire, comment parvenir à leur analyse factuelle et comment vérifier cette analyse ? Il s'agit alors de pouvoir effectuer un traitement correct des sources et des représentations historiques.

Enfin le rapport entre les différentes analyses factuelles, l'interprétation des faits, leurs causes et leurs effets, tout cela est de l'ordre des compétences interprétatives historiques qui permettent des connections entre ces différentes analyses.

Quant à la question de savoir quels liens il est possible de faire entre le passé et le présent, et quelle signification cela a pour l'avenir, cela nécessite des compétences d'orientation.

Dans les manuels actuels, la moitié de ce qui est proposé sous l'appellation « exercice », est relatif au traitement des sources et des représentations historiques, c'est-à-dire aux

³ D'après Bonhage, Barbara/Gautschi, Peter/Spuhler, Gregor/Hodel, Jan (2006). *Hinschaun und Nachfragen. Die Schweiz und die Zeit des Nationalsozialismus im Licht aktueller Fragen*. Zürich: Lehrmittelverlag Zürich. Voir : <http://www.lehrmittelverlag-zuerich.ch/Lehrmittel-Sites/HinschaunundNachfragen/%C3%9CberdasLehrmittel/Konzept/Kompetenzen/tabid/485/language/de-CH/Default.aspx>, consulté le 14 août 2013.

compétences analytiques ; un autre quart fait appel aux compétences interprétatives (construction d'histoires et d'hypothèses, etc.) ; tandis qu'une dernière partie concerne les compétences de perception et d'orientation dans le temps.

IV. Un manuel scolaire suisse allemand actuel : *Beaucoup d'itinéraires, un seul monde*. Conception et réalisation de l'ouvrage – contribution de Peter Gautschi

Le manuel d'histoire : *Beaucoup d'itinéraires – un seul monde* (*Viele Wege – eine Welt*) incarne un outil actuel différent pour appréhender l'apprentissage et le savoir, en combinant la transmission de connaissances avec la différenciation de compétences et surtout la formation de convictions et d'attitudes. Il est constitué d'un livre pour les enseignants et d'un livre pour les élèves.

Ce manuel est divisé en chapitres thématiques historiques, mais il est surtout structuré en fonction des domaines de compétences susmentionnés. Les compétences de perception du temps tout d'abord, sont souvent incarnées dans les illustrations de début de chapitre à partir desquelles les élèves doivent par la suite développer leurs compétences relatives au traitement des sources. Les compétences interprétatives, elles, sont développées grâce à la coprésence de documents, textes d'auteurs et sources qui se complètent ou se contredisent. En ayant à faire des liens entre histoire et temps présent à la fin de chaque chapitre, les élèves sont amenés à développer leur compétence d'orientation dans le temps.

V. Conception des futurs manuels et huit conditions qu'ils doivent remplir

Beaucoup d'itinéraires, un seul monde, reste le manuel le plus convaincant selon Peter Gautschi, mais les pratiques changent depuis sa conception il y a 12 ans ; ainsi, huit défis principaux restent à relever.

Même avec un manuel, il reste impossible pour l'enseignant de traiter de tous les thèmes proposés, le problème de leur dépendant du temps disponible. La solution serait donc de prévoir des manuels plus courts pour éviter une suroffre et résoudre le problème du choix. Le problème du manque de temps pourrait également être résolu par l'offre de chapitres qui ont fait leurs preuves, allégeant ainsi le travail des enseignants, qui pour beaucoup n'ont qu'une mince formation en histoire, en les aidant pour la planification.

Le but de l'enseignement par le manuel, soumis aux exigences scientifiques, politiques et administratives, serait d'offrir les connaissances historiques de bases aux élèves, et d'être conforme au plan d'étude.

Quant au problème de la différenciation et de l'adaptation au niveau d'exigence, le manuel serait aussi utile pour indiquer l'intérêt du travail et son organisation possible.

Les enseignants devraient participer activement à la conception du manuel, les chapitres devraient être soumis à une évaluation et il faudrait instituer une analyse de l'utilisation de ce manuel.

La problématique de la relation du manuel avec les médias est illustrée par l'initiative d'Apple qui a lancé une plate forme éducative « iTunesU », disponible sur iPad, pour les élèves, leur permettant ainsi de ne plus porter leur livres, de pouvoir communiquer avec leurs enseignants et de faire leurs exercices en ligne. Réalité dans la pratique quotidienne de

l'enseignement en Corée du Sud, cette option n'est plus une utopie. Le manuel se doit donc de posséder un fort ancrage avec Internet et les medias.

Quand à l'évaluation, le manuel se devrait de mettre a disposition des moyens d'évaluation et d'auto-évaluation permettant une évaluation appropriée au niveau de l'élève ; ainsi que des exercices avec leurs corrigés permettant un apprentissage autonome.

Selon Peter Gautschi, le manuel du futur devrait concilier les attentes des différents acteurs. S'il faut que les questions et problèmes soulevés dans les exercices concernent les élèves, les exercices doivent également traiter d'objets d'apprentissage pertinents et permettre aux élèves de développer des connaissances, du savoir-faire et des aptitudes. Pour les enseignants, les exercices doivent pouvoir être réalisés durant le temps imparti. L'objectif serait alors de construire un manuel qui répondrait à ces exigences et qui allégerait le travail des enseignants.

Rosario Talarico, expert en histoire pour l'École moyenne (*Scuola media*) tessinoise, *Associazione ticinese di insegnanti di storia* (ATIS)

Au Tessin, dans la *Scuola media*, les thématiques étudiées s'étendent de la Préhistoire au XX^e siècle. Il n'existe pas de manuel unique, mais des documents de référence, c'est-à-dire un plan de formation, imprimé par le Conseil d'État en 2004, dans lequel les enseignants trouvent des références pour organiser le cours d'histoire.

Dans ce cadre, beaucoup de manuels italiens sont utilisés, avec leur méthodologie et des sujets traités qui sont souvent spécifiquement italiens : la Renaissance, le *Risorgimento* ou la lutte anti fasciste par exemple. Il existe beaucoup de liens culturels entre historiens tessinois et italiens, ainsi qu'entre didacticiens comme Luigi Cajani, Ivo Mattozzi, ou Antonio Brusa.

Les manuels italiens tendent à proposer un récit très complet, mais plusieurs problèmes apparaissent, notamment celui de la suroffre thématique qui met à l'épreuve la capacité des enseignants de choisir leurs thèmes, mais également le problème de l'absence d'histoire suisse ou tessinoise.

Dans ce contexte, c'est la direction de l'établissement accompagnée d'un groupe d'experts qui décident quels manuels, souvent prêtés aux élèves, seront utilisés.

A partir de 1989, le manuel fribourgeois Fragnière, traduit en Italien et auquel des parties d'histoire tessinoise ont été ajoutées, a été distribué à tous les élèves.

En 1984, la tentative d'instaurer un manuel unique d'histoire au Tessin, *Storia in seconda media* de Guiseppe Negro avait échoué, les enseignants refusant le projet par crainte de se voir imposer un programme trop rigide. L'ouvrage circule peu, les auteurs ne le terminent pas pour les degrés supérieurs. La tradition de l'enseignant construisant lui-même ses ressources didactiques (photocopie/Internet) et favorisant ainsi l'échange du matériel didactique s'en trouve consolidée.

D'où l'importance de l'implication des enseignants dans la construction de matériaux et de la programmation, que ce soit en groupe ou en lien avec des didacticiens. Il existe ainsi une véritable coopération dans la construction des ressources, disponibles sur Internet⁴ (cartothèque, recueil de photos du XX^e siècle, recueil d'épreuves cantonales qui sert à l'évaluation formative et régulation de l'enseignement).

En 2003, en collaboration avec l'Italie, se crée l'*Associazione ticinese degli insegnanti di storia* (ATIS)⁵, qui regroupe enseignants, historiens et didacticiens collaborant pour la préparation de séquences, qui met à disposition des leçons déjà prêtes à l'emploi, et qui organise des cours d'histoire, permettant ainsi la création et l'échange de ressources thématiques et didactiques.

Néanmoins, cette mise à disposition de séquences et de matériel déjà constitué ne va pas sans un certain nombre de risques, dont celui du pillage du matériel mis à disposition : les utilisateurs exploitent les leçons, les textes, les images, en l'absence de toute médiation didactique et sans aucun échange ni retour. Cela a pour effet, non désiré, d'uniformiser et de standardiser les pratiques sans comparaison d'expérience.

⁴ <http://www3.ti.ch/DECS/sw/temi/scuoladecs/>, consulté le 14 août 2013.

⁵ <http://www.atistoria.ch/atris/atris25/>, consulté le 14 août 2013.

Gianni Tavarini, expert en histoire pour l'École moyenne (Scuola media) tessinoise

Au Tessin, il existe beaucoup de manuels pour l'histoire générale, mais pas pour l'histoire suisse en particulier. Comme mentionné ci-dessus, en 1989, le manuel du canton de Fribourg est traduit et distribué aux élèves de la *Scuola Media*, mais propose des textes trop difficiles, très peu utilisés dans les classes, sa partie didactique n'étant pas suffisamment structurée. Il est donc principalement utilisé par les enseignants tessinois dans le but de se forger une idée de l'histoire suisse, car ils sont souvent eux-mêmes italiens, ou formés en Italie, et sont souvent très peu préparés dans le domaine de l'histoire suisse.

Si les ressources sont vastes pour tout ce qui concerne l'histoire générale, elles restent très rares pour la Suisse en elle-même, qui peine à intégrer son histoire à celle du monde. Néanmoins, il ne s'agit pas non plus de construire un véritable roman national. La question est alors de déterminer comment favoriser, au Tessin, une histoire suisse plus générale qui parvienne à s'émanciper du mythe de la neutralité, et qui ne se limite pas à lire le Pacte de 1291 et à faire quelques références sur la naissance de l'État fédéral de 1848.

Dans cette optique, le Conseil d'État a créé un groupe de travail composé d'experts de la *Scuola Media* : Rosario Talarico, Gianni Tavarini et Pasquale Genasci, ainsi que de trois enseignants d'histoire, afin d'aborder la question d'une histoire suisse non centrée sur elle-même, reliée à l'espace européen et au monde, maîtrisant ainsi les différents niveaux, régional et local.

C'est dans ce cadre que s'est construit un nouveau manuel aux objectifs multiples : tout d'abord, celui de mettre en relation l'histoire suisse et son interaction au monde, c'est-à-dire identifier les situations d'interdépendance entre le contexte international et la formation de l'espace historique suisse ; mais également réfléchir aux événements qui ont influencés le cours de l'histoire suisse, ainsi qu'aux transformations de la société qui ont apporté des changements significatifs sur le plan européen ; bref, esquisser une histoire suisse qui s'intègre dans l'histoire générale.

Cela pose toutefois certains problèmes méthodologiques dans la mesure où, faisant partie de l'histoire régionale de la Lombardie, l'histoire du Tessin jusqu'au XV^e siècle n'a pas de lien avec l'histoire de la formation de la Suisse en général.

À côté de ces connaissances et de ces aspects méthodologiques, ce manuel se devait également de promouvoir l'activité cognitive des élèves, de proposer un riche matériel didactique et donc de favoriser l'apprentissage participatif et critique des élèves, en leur soumettant des activités sur lesquelles ils pouvaient travailler seuls ou en groupe.

La rédaction d'un second volume est en cours, mais le premier, qui s'adresse aux élèves du Cycle d'Orientation (11 à 12 ans), est à paraître sous le titre *La Svizzera nella Storia* : « *La Suisse dans l'Histoire. De la Préhistoire au XVI^e siècle* »

Sa structure se constitue de cinq modules de la Préhistoire à la Réforme et de cinq modules d'approfondissement. Chaque module s'ouvre par une ou plusieurs images, par exemple sur l'art rupestre pour la Préhistoire ou la bataille de Pavie de 1510, et propose une grande quantité d'images dans le but de dialoguer avec le texte. En effet, il ne s'agit pas de simples illustrations, mais de thématisations de contenus.

L'exemple du module 4, « Campagne, cités et commerce », représente bien le traitement de l'analyse des échelles : les transformations des sociétés du XI^e aux XIV^e siècles permettent de passer d'une échelle européenne à une échelle locale. Ainsi, étudier l'organisation du transport des marchandises à travers le tunnel du Saint Gothard signifie connaître l'organisation technique, sociale et politique de la région, mais aussi se rendre compte des difficultés de transport en Europe, notamment à travers les Alpes, connaître les grandes voies de communication, mettre en relation différentes villes, étudier les transformations techniques, et à grande échelle, étudier l'organisation du pays : à partir de l'échelle locale tessinoise, la réflexion se porte alors vers le transport de marchandises de Milan à Lucerne. L'histoire s'aborde ici sous l'angle d'une question particulièrement locale pour devenir une question d'ordre général, ou vice versa. Ce manuel offre ainsi la possibilité de construire des relations entre ce qui se passe au niveau européen et au niveau suisse, dans la mesure où l'on peut souvent identifier des évolutions semblables.

Le module 5, quant à lui, aborde le plan politique en analysant la naissance de la Suisse, accordant ainsi une place plus importante aux thèmes politiques et chronologiques. Il présente le Pacte de 1291 et les mythes fondateurs, dont la figure de Guillaume Tell, en donnant plusieurs versions : la traditionnelle des premiers manuels, mais aussi un texte critique de Max Frisch

En résumé, les problèmes de l'accessibilité des documents relatifs à l'histoire suisse et de la difficulté de connecter des espaces trouvent des réponses dans ce manuel, pensé et conçu pour les élèves, mais que l'enseignant doit réellement s'approprier. En effet, c'est bien lui le maître d'œuvre didactique dans la classe, le manuel ayant une utilité fondamentalement différente : il est à considérer comme un outil pour orienter l'activité des élèves et de l'enseignant.

Pierre-Philippe Bugnard, Université de Fribourg

La génération d'enseignants actuellement en activité a subi un bouleversement des moyens et des manières d'enseignement. Auparavant formés légèrement en histoire générale, et de façon pointue dans un domaine particulier, ils se devaient d'enseigner l'histoire et de suivre un programme grâce à des manuels dont l'auteur était souvent sacralisé (Isaac ou Chevallaz par exemple). Devant la difficulté d'enseigner une histoire souvent française, du XIX^e siècle, riche en événements politiques, le manuel était d'une aide précieuse. Aujourd'hui, cette réflexion demande la prise en compte de changement : les enseignants se retrouvent dans une situation plus favorable, bénéficiant d'une meilleure formation. Néanmoins, nous remarquons la persistance de la difficulté de maîtriser un programme généraliste.

Grâce au manuel, en grec *petite chose que l'on a dans la main*, l'enseignant est donc déchargé de sa fonction première : organiser le savoir et le rendre accessible aux élèves, puisqu'il est déjà organisé par le manuel.

Les ressources électroniques font aujourd'hui éclater cette manière de penser l'enseignement. La majorité des documents et des articles de spécialistes, concernant la fondation de la Confédération par exemple, sont mis en ligne sur Internet, ce qui pose la question de la nécessité du manuel « dans la main ». Avec ces ressources à disposition, le savoir ne se trouve plus « dans la main » mais « au bout des doigts ». Ce bouleversement change le rapport du professeur au savoir.

L'accès aux ressources en ligne présente toutefois un danger : l'appropriation du savoir sans reformulation.

La diversité des pratiques de l'utilisation des moyens d'enseignement en Suisse romande est étonnante. Pour la partie alémanique du canton de Fribourg, il existe deux systèmes d'enseignement différents, en fonction des traditions catholiques et protestantes, avec des moyens d'enseignements différents.

Dans la partie romande, dans les huit établissements du Cycle d'orientation de la partie centrale du canton de Fribourg, toutes les collections française sont utilisées : Nathan, Hatier, Belin, et Bordas. Chaque établissement choisit son manuel, il n'y a plus de politique cantonale.

D'après un petit échantillon d'étudiants en formation qui témoignent de l'utilisation des manuels, ils sont souvent utilisés de deux façons différentes.

La première situation est celle du professeur qui suit le manuel à la lettre, utilise les questions du manuel (sans haute tension intellectuelle) et doit sortir du manuel pour proposer une mise en tension intellectuelle.

Il y a également la situation de professeurs qui constituent de véritables ressources d'enseignement (sources, activités pour les élèves), car ils ont reçu la formation adéquate pour ce faire. Il y a ainsi une véritable liberté quasi académique laissée aux enseignants d'histoire pour choisir leur moyen d'enseignement le plus approprié, au Gymnase mais aussi au Cycle d'orientation.

La collection de Zurich de la fin des années 1980 avait mis en place des savoirs en asynchronie. La grande séquence sur « le temps de l'absolutisme » en était le parfait exemple. Elle part des régions sans États (les Pygmées), pour aller jusqu'à l'exemple de l'État absolutiste de Louis XIV, avant de se pencher sur Zurich et le monde contemporain. Cette

manière de présenter l'histoire fait sauter les galons de la linéarité traditionnelle en mettant les élèves dans des situations d'a-synchronie.

Le pas de présenter cette histoire atypique a été franchi par de nombreuses collections, notamment des collections belges qui s'approchent de cet exemple, mais qui restent néanmoins très européocentrées.

On constate la confrontation de deux cultures de l'enseignement de l'histoire : très transmissive chez les francophones, avec plus de cours magistraux, alors qu'on constate dans les gymnases allemands beaucoup plus de coopération et de centration sur l'élève et ses activités.

L'aspect comparatif entre Français et Alémanique peut être mis en exergue avec la question de la Deuxième Guerre mondiale dès la fin des années 1990. Deux aspects sont étudiés : la question de la dissuasion et celle de l'accueil des réfugiés juifs.

Dans le manuel fribourgeois Fragnière, la question de l'accueil des réfugiés Juifs est assez bien traitée si l'on prend en compte les connaissances de l'époque. Les manuels alémaniques eux, vont déjà beaucoup plus loin dans la réflexion, en essayant d'identifier les élèves à des figures, et en leur faisant prendre conscience des refoulements. La question de la dissuasion en 1995 est traitée uniquement sous l'angle de la politique du Réduit national, des tireurs d'élite et de la bonne organisation de l'armée : un soldat suisse judicieusement placé à la sortie d'un défilé peut à lui seul abattre une division entière.

Il existe donc bien un décalage entre les deux cultures, décalage que l'on peut constater au travers de manuels.

Depuis les années 1990, la Suisse romande s'est désintéressée de la production de manuels. Dans les années 1980, le manuel fribourgeois Fragnière ne proposait aucune dimension didactique. C'était un manuel rationnel, mais non fonctionnel

L'idéal serait de penser un manuel ni trop rationnel, ni trop fonctionnel dont on donnerait les clés pour éviter le risque d'une reproduction des leçons sans réflexion, ni réappropriation de la part de l'enseignant.

La question des ressources didactique est d'autant plus essentielle que se pose actuellement la question du Plan d'étude romand, et donc des moyens d'enseignement d'histoire que ce plan est en train de sous-tendre.

Le plan d'études genevois introduit en 1999-2001 associe une thématique historique avec un objectif d'apprentissage et un questionnement. Les échelles de l'histoire y sont abordées, la juxtaposition de la région au monde, de même que la défense de la *world history* et la pluralité des approches de l'histoire. Ces intentions générales, le PER les a repris pour l'essentiel et essaye de se les approprier. Ce qu'il y a d'original dans les intentions du PER, c'est le souci de prendre en compte la progression des élèves. L'évaluation de la progression des élèves est difficile à prendre en compte, surtout en histoire, car il ne s'agit pas seulement de vérifier la juxtaposition de connaissances.

Pour définir le manuel idéal, il faudrait être au clair avec ce que l'on veut que nos élèves fassent. Si le but est de former des citoyens capables de comprendre leur monde grâce à une discipline, l'histoire, il faut savoir ce qu'est l'histoire : une enquête et des questions que l'on se pose sur le passé. Alors, comme le prévoit le PER, il n'y a qu'un moyen de procéder : il faut apprendre aux élèves à être capables de poser des questions sur le monde qui les

entoure. Situation paradoxale, car dans l'enseignement classique c'est le professeur qui questionne ces élèves : or, c'est ici aux élèves de questionner le monde.

Les moyens d'enseignement n'envisagent pas les manières dont les élèves peuvent se poser des questions ; or, il faut qu'ils apprennent à poser et à traiter des problèmes, et non pas seulement à répondre aux questions de façon correcte.

L'enjeu le plus difficile sera alors certainement de trouver des ressources et des moyens d'enseignement qui permettent de mettre en activité les élèves de façon à ce qu'ils se posent eux même des problèmes.

L'expérience genevoise du Plan d'étude au CO introduit en 1999-2001

Charles Heimberg, Université de Genève

Il s'agit dans cette partie de rendre compte de l'enseignement de l'histoire en fin de scolarité obligatoire, depuis 1995, moment où le manuel de Georges-André Chevallaz disparaît des classes genevoises, sans qu'il soit remplacé. Il y a alors eu à Genève une consultation des enseignants et la position majoritaire prise par ces derniers a été de refuser un manuel unique, afin de le remplacer par des séries de certains manuels à distribuer ponctuellement à la classe pour pouvoir travailler sur tel ou tel thème ou tel ou tel chapitre. Le problème de cette situation en Suisse romande est qu'il n'y a pas eu de manuel ad hoc produit après la crise des fonds en déshérence au cours des années 1990 ; nous ne disposons donc évidemment d'aucun texte destiné aux élèves qui aient mis à jours les connaissances historiques en tenant compte des travaux de la Commission indépendante Suisse- Seconde Guerre mondiale (la Commission Bergier).

Entre 1999 et 2001, au Cycle d'orientation de Genève, l'introduction d'un plan d'étude sur trois ans à la fin de la scolarité obligatoire comportait plusieurs principes organisateurs. Il liait thématiques du passé et objectifs d'apprentissage, et fonctionnait selon des bornes chronologiques sur trois ans. Ce plan d'étude préconisait un équilibre des espaces, non pas sous forme de juxtaposition, mais sous forme de connexion et de déplacement (histoire suisse, européenne et mondiale) afin de faire circuler un même objet dans ces dimensions ; ainsi qu'une mise en évidence de la diversité des approches historiennes : il ne s'agissait plus de ne faire qu'une histoire politique ou diplomatique, mais de donner à voir aux élèves la diversité des approches de l'histoire.

Il existe une tension permanente entre un programme sans manuel unique, un manuel unique sans programme, un plan d'étude et le fait de savoir ce qui se passe réellement dans les classes.

- **Observations sur l'activité sans manuel au Cycle d'orientation**

Ces quelques constats sont basés sur les rapports d'observation de leçons de jeunes enseignants et sur leurs commentaires liés à l'appropriation des séquences mises à leur disposition.

La plupart du temps, il y a une réappropriation des séquences par les enseignants, une reformulation des questions posées aux élèves et une refonte des consignes en fonction du contrat didactique de base entre enseignants et élèves. Ces constats mettent en exergue l'une des difficultés de la didactisation, car il faut que l'enseignant puisse refonder le contrat didactique avec les élèves. Il faut laisser une espace d'appropriation à l'enseignant, donner des idées, mais permettre à l'enseignant de trouver ses mots pour qu'il puisse établir une relation didactique avec ses élèves.

Néanmoins, on observe parfois un certain regret de l'absence de manuel scolaire, souvent perçu comme objet d'aide et d'appui, avec l'idée qu'il contiendrait des leçons prêtes à l'emploi. Or, cette représentation ne se confirme pas forcément, car l'utilisation du manuel est complexe et peut aussi constituer un obstacle pour un enseignant non expérimenté. Ce sont des faits qu'il faudrait encore mettre en évidence par des recherches empiriques.

- **Observation de classeurs d'élèves (2009)**

L'observation de la constitution de classeurs d'élèves a permis la mise en évidence de deux attitudes majoritaires.

La première attitude est celle de la constitution progressive d'un classeur patchwork, composé de beaucoup de documents tirés de manuels, d'ouvrages ou de journaux. Il faut soulever ici le problème des sources, car leurs références sont souvent implicites dans ces classeurs (tout comme elles le sont dans beaucoup de manuels), alors que leur explicitation est indispensable.

La deuxième attitude est celle de l'engagement de l'enseignant qui reconstruit quasiment une sorte de manuel dans le classeur, dont il faut souvent souligner la richesse et l'inventivité. Face à cette reconstitution de manuel et au travail considérable de l'enseignant, la question est alors de savoir pourquoi ne pas employer directement un manuel.

Ce constat provisoire et ambigu par rapport aux manuels se prolonge en Suisse romande, et impose une réflexion sur la refonte des ressources didactiques.

- **Grammaire du questionnement de l'histoire scolaire**

Au fil de nos réflexions didactiques, les sept objectifs d'apprentissage, premier principe organisateur du Plan d'Etude genevois de 1999-2001, ont été testés et amplifiés, menant ainsi à la construction d'une grammaire du questionnement de l'histoire scolaire, sensée organiser l'enseignement et apprentissage de l'histoire en s'associant à une thématique historique choisie par l'enseignant.

Cette grammaire, et ses nombreux points associables aux objectifs d'apprentissages du PER, s'organisent autour de plusieurs éléments comme la comparaison, la question des sources, la périodisation, et la problématique histoire/mémoire. Quelques principes font aussi poursuivre d'autres objectifs spécifiques à l'histoire qui ne sont pas directement présents dans le Plan d'Etude romand : la connexion des espaces, la centration sur les acteurs des présents du passé et une série de questions transversales (la pluralité des identités par exemple).

Dans les ressources didactiques à venir, que ce soit un manuel ou non, un travail de recherche reste à effectuer en matière de développement de questions et d'exercices qui mettent réellement les élèves en activité d'histoire

Valérie Opériol, Université de Genève

Tout en revendiquant une formation des enseignants sans manuel, cette réflexion est liée à une expérience pratique, qui est celle aussi de Maria de Sousa (autre chargée d'enseignement en didactique de l'histoire), explicitant ainsi la construction de séquences par les jeunes enseignants. Cette réflexion est également celle d'une équipe constituée de formateurs de terrain qui peuvent témoigner du déroulement de la leçon en classe puisqu'ils sont amenés à l'observer.

- **Pratiques enseignantes**

On remarque que dans cette construction de séquences à Genève, les ressources les plus utilisées sont les manuels français et suisses, canadiens et belges ainsi que des supports variés : journaux, documents, sources, films, BD, etc., sans compter les nombreux cas où les sources ne sont pas explicitées.

Dans les séquences qui ont tendance à reconstruire le manuel et qui sont souvent l'aboutissement d'un travail énorme, on constate pourtant la présence de questions de contenus plutôt que de réflexion, l'absence d'activités d'histoire, et de nombreux documents tirés eux-mêmes de manuels. Cette tendance à la reproduction du manuel vient probablement d'un souci esthétique de l'enseignant : les élèves reçoivent en effet un dossier complet en début de séquence, agrafé, et non pas des feuilles volantes qui pourraient s'éparpiller. Le manuel reste ancré dans les esprits comme un beau matériel, un manuel « tout en main ».

De ce fait, il existe plusieurs attitudes des établissements du post-obligatoire face aux manuels : si certains les prêtent ponctuellement aux élèves, d'autres les font acheter à tous les élèves, comme en témoignent les deux exemples ci-dessous. Le collègue Sismondi fait acheter un manuel aux élèves, mais ne l'utilise pas en tant que tel : enseignants et élèves en font un usage personnel, variable, entre lecture à la maison et utilisation en classe pour du travail ponctuel. Le collègue De Staël fait acheter aux élèves *Toute l'Histoire du monde*, manuel présentant une chronologie où chaque date est développée : il est souvent utilisé en devoir à la maison et les questions sont très peu traitées, les enseignants amenant eux-mêmes leur propre questionnement.

Si les jeunes enseignants préparent leurs séquences majoritairement à l'aide d'Internet plutôt qu'avec de la documentation papier, Internet devient également un support utilisé en classe : ainsi, il peut arriver que l'enseignant rebondisse à la question d'un élève en utilisant spontanément une consultation sur internet afin d'y chercher les informations et les documents (plusieurs fenêtres ouvertes, plusieurs documents présentés...). Cette méthode est tout sauf celle de la linéarité d'un manuel.

Le problème de la photocopie d'images ou de cartes en noir et blanc peut être contourné par une présentation PowerPoint (réalisée par l'enseignant) qui montre le document en couleurs et met en avant les points essentiels et synthétiques des propos de l'enseignant. Un

problème subsiste cependant : celui de la prise de note des élèves à la fois face au PowerPoint et face au discours de l'enseignant, et celui de la disponibilité du matériel nécessaire à ces présentations dont tous les établissements ne bénéficient pas.

Le manuel n'est que donc que très rarement utilisé en tant que tel, mais au contraire souvent démembré : les enseignants s'appliquent à recréer leurs propres pages en photocopiant et en réorganisant des documents ; et surtout, l'ordre des leçons ne suit que très rarement celui du manuel.

- **Construction d'une séquence**

La construction d'une séquence commence parfois par un élément déclencheur qui assume différentes fonctions, notamment de faire émerger les représentations des élèves sur un sujet, puis d'accrocher leur intérêt. Il faut également souligner l'apport personnel de l'enseignant (par exemple, quand il apporte un morceau du mur de Berlin) ou son implication personnelle par rapport au sujet (récit d'un voyage, photos, etc.). L'élément déclencheur peut aussi chercher à provoquer les élèves (comme par exemple la construction d'une grille horaire sexiste ou la photo d'une épidémie de grippe aviaire pour introduire la peste au Moyen Âge). Tant d'apports pris dans l'actualité que l'on ne pourrait pas voir dans des ressources pérennes et durables que sont les manuels.

L'étape suivante est celle de l'élaboration d'hypothèses, de réactions à l'élément déclencheur, qui servent à faire poser la problématique par les élèves. Cette étape n'apparaît que peu dans les ressources publiées. Elle nécessite un important travail d'imagination et de formulation de la problématique.

Un autre aspect des séquences concerne la recherche d'un lexique construit par les élèves en collaboration avec l'enseignant, et ainsi un vrai travail de réflexion sur les concepts historiques (par exemple autour du thème/du terme de Révolution).

Les séquences se terminent fréquemment par des conclusions qui font souvent des actualisations et des ancrages dans le présent (par exemple, l'interview d'un médecin sur la pratique de la saignée au Moyen Âge). Construire sa propre séquence permet en outre à l'enseignant de créer des coups de théâtres pour surprendre les élèves en fin de séquence : lors d'un jeu de rôle sur la crise de Cuba, par exemple, les élèves ne savent pas ce que Krouchtchev et Kennedy ont décidé et doivent prendre eux-mêmes une décision. Cette configuration serait impossible avec un manuel présentant la crise de Cuba jusqu'à la fin.

Si les activités proposées aux élèves sont assez restreintes dans les manuels, inversement, dans les séquences, elles sont de plusieurs ordres.

Lors d'un travail de groupe, le matériel est différencié et son exploitation demande à chaque groupe d'élève de mobiliser différents savoir-faire et types de questionnements, en fonction de la situation. C'est l'activité qui détermine le matériel. Les élèves sont ainsi en contact avec un plus grand nombre de sources que s'ils n'avaient accès qu'au manuel.

La présentation d'images ou de sources demande elle-même une activité d'analyse, qui permet de prolonger le développement d'une méthode historique de réflexion.

Une sortie scolaire, une visite de musée ou d'un mémorial, nécessitent une préparation spécifique liée à un lieu et donc des activités uniques impossible à trouver dans un manuel. L'utilisation de tableau de synthèses, de cartes ou d'image sous la forme de photocopies sur lesquelles les élèves peuvent intervenir, leur permet une meilleure appropriation du matériel.

Le lien peut être également fait entre le matériel utilisé et l'évaluation visée. Si par exemple le but de l'évaluation est la rédaction d'un récit présentant une variation des points de vue : tout ce qui précède dans la séquence pourra être orienté en fonction des ces objectifs.

Les séquences liant de façon pertinente objectif d'apprentissage, élément de la grammaire et thématique historique, sont souvent impossibles à trouver dans un manuel. Ayant pour objectif de distinguer l'histoire de la mémoire, une séquence propose une réflexion sur Christophe Colomb et la conquête de l'Amérique en 1492⁶. Les différents points de vues, notamment ceux des dominés, sont explicités, ainsi que toutes les questions mémorielles. Les objectifs épistémologiques commandent l'élaboration du matériel. Dans cette séquence, la mémoire de la conquête de l'Amérique est déconstruite, apparaît aux élèves comme plurielle, une vraie réflexion étant élaborée autour du terme de « conquête », qui est problématisé : les élèves sont censés proposer un nom pour renommer l'événement de 1492. Le point de vue européocentré est déconstruit, de même qu'une certaine tendance à la téléologie.

La périodisation est également un élément de la grammaire qui est mis en avant dans les séquences observées sur le terrain, de même que l'étrangeté du passé et la remise en question du ressenti des élèves avant/après la séquence.

La construction de ces séquences s'achoppe aussi à des limites et à des difficultés, notamment dans des situations où l'institution scolaire tend à homogénéiser les pratiques des enseignants. Une conception trop rigide de la séquence la condamne à avoir le même défaut que le manuel, celui de la limite du temps ou du peu de place laissé aux élèves pour des questions ou des interventions. Même si elle reste le moyen le plus pertinent d'aborder de vraies démarches historiennes.

⁶ Inspiré du texte de Jérôme Baschet, « La vraie découverte de l'Amérique », *L'Histoire*, n° 7, 2010, pp. 16-22.

Questions conclusives

Faut-il que les enseignants apprennent à faire les choix de ce qu'ils vont enseigner ? Ou leur soumettre des solutions de facilité toutes faites grâce à un manuel ? Et par ailleurs, est-ce vraiment contradictoire ?

Il est important que les enseignants puissent avoir le choix de ce qu'ils enseignent au quotidien ; selon le point de vue de Peter Gautschi il y a trop de ressources disponibles (sur Internet par exemple) pour pouvoir faire un choix pertinent. Faire le choix d'un manuel comme un outil de base pour ne pas se perdre dans le matériel disponible serait donc une manière de remédier à ce problème. Imposer des choix de thèmes aux enseignants par le biais d'un manuel peut aussi répondre aux vœux de certains professeurs du secondaire I qui se doivent de suivre un plan d'étude sans toujours savoir comment. Ce serait également pour eux une sécurité de savoir quoi faire dans l'heure qui leur est attribuée, cela leur fournirait une base de travail. C'est cette contradiction entre outil-méthode et liberté qu'il faudrait arriver à dépasser.

Le travail d'équipe est très important, mais par le choix d'un manuel, la phase de préparation, de réflexion didactique diminue. Le problème n'est pas de savoir quel manuel choisir, mais plutôt s'il existe un outil, une ressource didactique qui nous donnerait une lecture synthétique, mais complète, d'une période aussi dense que le XX^e siècle. Le problème de l'enseignement et apprentissage de l'histoire, en particulier du XX^e siècle, reste d'abord celui des choix à faire, compte tenu du temps disponible, et des moyens insuffisants.

Au Tessin, si le choix des thèmes au sens large est indiqué dans le plan d'étude cantonal, que faut-il enseigner réellement une fois ce choix effectué ? Il existe dans ce canton une tradition pédagogique et historique qui fait que l'année est souvent consacrée au fascisme ou à la révolution russe ; mais que faut-il transmettre réellement de ces thèmes ? La question du choix peut être facilitée par le plan cantonal, mais ce dernier n'est pas suffisant.

L'idée d'une ressource didactique unique pose un problème car la tradition implique qu'un manuel soit choisi à l'échelle cantonale, n'offrant ainsi aucune diversité de choix. En Suisse alémanique la liberté de choisir un manuel entre ceux de deux maisons d'édition (respectivement de Zurich et Berne) est primordiale pour les établissements. Au final, la problématique reste la même en France et en Italie où la diversité de choix des manuels est en principe garantie, mais limitée de fait par leur uniformité en fonction des programmes.

Le deuxième problème soulevé est celui du manuel comme réceptacle plus ou moins rapide des nouvelles conceptions historiographiques : en France, par exemple, celles de l'École de Péronne sur la culture de guerre ou la brutalisation, à propos de la Première Guerre mondiale, se sont imposées très vite dans les manuels comme la seule explication de la ténacité des combattants alors qu'elles sont très discutables. Cela rend d'autant plus essentiel le fait de montrer des interprétations différentes d'un même objet controversé, que ce soit dans quelque ressource didactique que ce soit, ou en classe.

Le problème de l'adoption ou non d'une ressource didactique unique pose également le problème du statut de l'histoire dans une nation. Certains pays ressentent fortement le besoin d'avoir un manuel unique pour unifier/pacifier la nation. En Bosnie et au Liban il y a par exemple un réel besoin d'un récit commun à construire. Mais quels sont en fin de compte les besoins en ce qui concerne la Suisse ? Faut-il un récit commun dans des classes

où 80% des élèves sont étrangers ? En réalité la possibilité de créer une identité nationale est surtout de nature politique et économique.

Après les guerres du XX^e siècle, Français et Allemands ont eu besoin d'unifier leur pays par le biais de l'école, ce qui a finalement mené à l'élaboration d'un manuel d'histoire commun. L'idée d'un manuel scolaire comme instrument de pacification est un symbole extrêmement fort qui peut se présenter dans des situations post-traumatiques.

Le fait que la Suisse, pays unifié, n'ait pas de manuel commun peut paraître surprenant, mais exprime ce qui est sans doute une absence de besoin. Peut-être est-ce parce que la Suisse n'a jamais réellement essayé d'avoir un manuel unique et que, de ce fait, il n'y a jamais eu non plus de véritable échec d'instauration d'un tel manuel.

La question se pose alors de savoir pourquoi la Suisse n'a pas de manuel unique. Le problème pourrait être de nature linguistique, les quatre langues faisant barrière au manuel unique. Mais ce n'est sans doute pas la seule explication. En effet, s'il n'y a aucune traduction directe de manuels allemands vers le français, ce n'est pas lié qu'à un problème linguistique, mais sans doute aussi à des différences culturelles et à des manières différentes d'aborder les problèmes du passé et du présent.

La question d'un éventuel récit commun est complexe. Quelle pourrait être sa nature ? Comment pourrait-il être mis en débat ? De quelle manière pourrait-il aborder les questions que l'on se pose dans le présent ?

À Genève, le projet d'une Maison de la Mémoire, un lieu situé entre école et musée où les élèves auraient pu faire un travail de mémoire autour du territoire genevois, a tenté de répondre à cette question d'un récit mémoriel commun lié à un territoire déterminé en développant trois piliers : 1. Le problème de la frontière toute proche et des réfugiés, juifs en particulier, accueillis ou refoulés lors de la Deuxième Guerre mondiale ; 2. Le problème des migrants et de leurs histoires traumatiques : le Jardin des Disparus à Meyrin fait ici référence comme symbole d'un espace qui a accueilli des migrants dont les histoires sont toutes liées à des disparitions forcées ; 3. Tout ce qui a été fait à Genève ou ailleurs pour l'accession aux droits humains, dans tous les domaines. Des récits communs peuvent être créés en fonction des lieux sans forcément mener à un récit national⁷ : cet exemple genevois est ainsi caractéristique d'un espace qui porte les marques d'une dimension multiculturelle.

Dans les manuels, la question est de savoir dans quelle mesure les compétences s'organisent de manière transversale ou chronologique. En réalité, elles devraient être d'abord historiennes, même s'il serait aussi souhaitable de voir un développement de manuels faisant appel à des compétences interdisciplinaires.

Par ailleurs, la possibilité de construire des séquences en groupes d'enseignants faciliterait le travail et étofferait le matériel à disposition en début de carrière par la mise en commun et le partage. Néanmoins, ce matériel commun et l'emprunt de séquences à d'autres enseignants peuvent poser un certain nombre de problèmes, notamment en termes d'appropriation (certains enseignants ne peuvent pas entrer dans la séquence d'autrui et la faire vivre si elle n'a pas été construite par eux). Il y a aussi lieu de considérer le problème posé par la circulation de mauvaises séquences : les séquences toutes prêtes, déjà construites ne sont souvent pas réinterrogées.

⁷ Voir Kristina Kolouri qui a contribué à la conception de manuels d'histoire proposant des récits non nationalistes.

Les ressources électroniques d'accompagnement posent souvent les mêmes problèmes car leurs auteurs en sont dépossédés et ces ressources sont souvent transformées en exercices peu novateurs. Le lien entre version papier et version électronique est alors problématique, car il apparaît souvent comme régressif.

Le manuel scolaire doit être un outil à disposition des enseignants et ne doit jamais être, en histoire, la méthode conçue comme une série de leçon à apprendre de façon exhaustive. Nous sommes condamnés à faire apprendre ce qu'est l'histoire et non pas toute l'histoire. Le manuel dans les classes sert de support au travail de l'enseignant, mais c'est à ce dernier qu'il appartient de construire ses récits et de constituer ses séquences pour mettre ses élèves en activité d'apprentissage.

Aurélie de Mestral, Université de Genève