

Ce que révèle une décennie sans manuel d'histoire dans le canton de Genève

Charles Heimberg, Université de Genève

Cette communication reprend quelques éléments de ce qui nous avons déjà présenté lors de précédentes Journées Pierre-Guibbert, aussi bien sur les apports des manuels d'histoire et les obstacles qu'ils engendrent¹ que sur les problèmes qui sont posés par cette question des manuels dans un contexte où il n'est potentiellement question que de choisir éventuellement un *seul* manuel d'histoire à distribuer à tous les élèves².

L'enseignement de l'histoire en fin de scolarité obligatoire dans le canton de Genève : un contexte particulier

Rappelons tout d'abord dans quelles circonstances il a été décidé de ne plus adopter de manuel d'histoire unique à distribuer systématiquement à tous les élèves pour les trois dernières années de la scolarité obligatoire³.

Au début des années 1990, le canton de Genève venait d'adopter pour ces classes une réédition colorisée et refondue dans sa dernière partie d'un vieux manuel dont la rédaction remontait à la fin des années 1950⁴. Son auteur, Georges-André Chevallaz, avait été très longtemps membre du Conseil fédéral, le gouvernement de la Confédération helvétique, où il avait notamment dirigé le Département militaire. Cet ouvrage incarne parfaitement la vision dominante de l'histoire suisse à l'époque de la guerre froide, c'est-à-dire la manière dont la pensée dominante racontait alors l'attitude de la Suisse, de ses autorités et de ses élites face à la menace, proche, du national-socialisme.

Comment expliquer cette impressionnante longévité, de plus de 35 ans, du manuel d'histoire de Georges-André Chevallaz ? Les productions de manuels spécifiques à la Suisse romande sont rares pour plusieurs raisons. Tout d'abord et surtout, l'espace suisse-romand, et plus encore ses espaces cantonaux qui ont prévalu jusqu'à présent en matière d'histoire scolaire, ne constituaient pas des marchés suffisants pour produire et financer de manière viable des manuels particuliers⁵. Ensuite, les programmes ou plans d'études en vigueur jusque-là dans les cantons romands ont été moins précis et en vigueur pour de plus longues périodes que les programmes français. Enfin, la question jamais résolue de la connexion des échelles de l'histoire, entre histoires régionale, nationale, européenne et mondiale, a mené constamment à des produits qui juxtaposaient ces échelles sans parvenir à rendre compte de leurs liens et de leurs interactions. Ainsi, l'ouvrage de Chevallaz proposait des prolongements de chapitre consacrés à la Suisse, alors qu'un autre manuel d'histoire, fribourgeois celui-là, donnait lieu à un volume spécifique sur la Suisse⁶. Cette durabilité marquée des manuels d'histoire en Suisse romande se confirme d'une manière plus générale puisque l'*Histoire de la Suisse* d'Henri Grandjean et Henri Jeanrenaud, destinée aux élèves de 10 à 15 ans environ, a

¹ 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.

² Charles Heimberg, « Manuel(s) d'histoire et autres alternatives en démocratie : le cas de la Suisse romande », in *Manuels scolaires en usage et usages des manuels*, Journée Pierre-Guibbert 2009, Montpellier, Université et IUFM de Montpellier, 2009.

³ Il s'agissait à l'époque des 7^e, 8^e et 9^e années du Cycle d'orientation, concernant les élèves de 12 à 15 ans. Aujourd'hui, avec la nouvelle harmonisation scolaire de la Suisse romande, il s'agit des 9^e, 10^e et 11^e années.

⁴ Il s'agit de la série Payot, *Histoire générale*, dont nous n'évoquons ici que le dernier volume consacré à l'histoire contemporaine : Georges-André Chevallaz, *Histoire générale. De 1789 à nos jours*, Lausanne, Payot, 1957. La dernière édition comprenait deux volumes, *De 1789 à 1918* et *De 1919 à nos jours*, Lausanne, Payot, 1991.

⁵ Cet obstacle est aujourd'hui levé avec les nouvelles technologies de production d'ouvrages.

⁶ *Histoire de la Suisse*, Fribourg, Éditions Fragnière, 1984 ; *Histoire I-III*, manuel d'histoire générale pour l'enseignement secondaire, Fribourg, Éditions Fragnière, 3 tomes, 1990-1992.

prévalu, au fil de nombreuses rééditions, de 1941 aux années 1980⁷. Ajoutons aussi que certains cantons ont parfois adopté des manuels d'histoire français⁸.

Mais revenons aux années 1990. En Suisse, elles ont été marquées par une grave crise à propos de l'attitude des autorités et des élites du pays à l'égard du national-socialisme. En effet, de graves accusations du Congrès juif mondial à propos de fonds dits en déshérence qui n'avaient pas été restitués à leurs ayant-droit par des banques suisses après la Seconde Guerre mondiale ont alors obligé les autorités helvétiques à constituer une Commission indépendante d'experts Suisse - Seconde Guerre mondiale, sous la présidence de Jean-François Bergier⁹. Les recherches effectuées par cette Commission, à qui des archives privées avaient été exceptionnellement ouvertes, ont traité de la difficile question des réfugiés expulsés à la frontière, mais aussi des différentes formes de relations économiques de la Suisse avec l'ensemble de ses voisins. Leurs résultats ont montré que les autorités et les élites helvétiques n'avaient pas été à la hauteur des engagements éthiques qu'elles auraient dû respecter. Dès lors, le regard sur le passé n'a plus pu être celui de l'époque de la guerre froide, c'est-à-dire un récit lisse dans lequel la Suisse aurait farouchement défendu son indépendance grâce à son engagement et à sa stratégie militaires ; et ainsi, le manuel d'histoire de Chevallaz est devenu définitivement obsolète et inutilisable. Bien sûr, cette question a provoqué bien des controverses dans la société helvétique. Elles ne sont pas assoupies aujourd'hui, l'air du temps étant plutôt à une sorte de retour en arrière pour ne plus voir à nouveau que des aspects positifs dans cette histoire de la Suisse des années noires¹⁰.

La décision de ne plus distribuer de manuels d'histoire à tous les élèves

C'est dans ce contexte que la décision a été prise de ne plus distribuer l'ouvrage de la série Payot aux élèves du Cycle d'orientation de Genève. Mais fallait alors le remplacer ? En l'absence d'ouvrages satisfaisants immédiatement disponibles en français, les débats parmi les enseignants concernés ont abouti à la conclusion qu'il valait mieux prévoir la mise à disposition dans certaines salles de différentes séries de manuels pour des usages ponctuels, mais sans en imposer un seul pour tous les élèves. Cette proposition a été acceptée par l'autorité scolaire et appliquée à toute la série de manuels, pour les trois années de fin de scolarité obligatoire. Comme on peut l'imaginer, la prise de position des enseignants avait été majoritaire, mais pas unanime.

Quelques années plus tard, entre 1999 et 2001, un nouveau plan d'études est entré en vigueur pour l'histoire et l'éducation à la citoyenneté¹¹. Élaboré par une équipe d'enseignants d'histoire¹², puis validé par l'ensemble des enseignants et finalement par l'autorité scolaire, il consistait à organiser l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire autour de séquences qui

⁷ Lausanne & al., Payot, 1941 pour la première édition.

⁸ C'est le cas à Genève où une version de la série Bordas a longtemps été distribuée. C'est d'ailleurs elle qui ne donnait plus satisfaction parce qu'elle n'intégrait pas l'histoire suisse au moment de la décision genevoise de réintroduire l'ouvrage de Chevallaz.

⁹ Commission internationale d'experts Suisse - Seconde Guerre mondiale, Rapport final, Zurich, Pendo, 2002 ; Pietro Boschetti, Les Suisses et les nazis, Genève, Zoé, 2004 ; Charles Heimberg, *Le Rapport Bergier à l'usage des élèves. La Suisse, le national-socialisme et la Seconde Guerre mondiale ; la question des réfugiés*, Genève, Cycle d'orientation, 2^e édition, 2002, disponible sur <http://www.unige.ch/fapse/edhice/sequencesressources.html>, consulté en février 2011.

¹⁰ Voir à ce propos Charles Heimberg, « Commission d'experts et "Histoire vécue" : une forme helvétique d'instrumentalisation des témoins », *Bulletin trimestriel de la Fondation Auschwitz / Driemaandelijks tijdschrift van de Stichting Auschwitz*, Bruxelles, Fondation Auschwitz, n° 90, janvier-mars 2006, pp. 55-62, disponible sur http://users.skynet.be/bs136227/src2/Bulletin/90_b.pdf, consulté en février 2012 ; ainsi que « Les allers et retours de la mémoire en Suisse », *Revue française de pédagogie*, dossier « L'éducation et les politiques de la mémoire », Lyon, INRP, n°165, octobre-décembre 2008, pp. 55-64.

¹¹ Nous n'évoquons ici que ce qui concerne l'histoire. Ce plan d'études est aujourd'hui (entre 2011 et 2013) en cours de remplacement par le nouveau Plan d'études romand, valable pour tous les cantons francophones.

¹² Christine Aquillon, Philippe Durand, Charles Heimberg, Valérie Opérial et Andrée Schepers.

associaient un thème d'histoire à l'un des objectifs d'apprentissage de la discipline. De fait, ses principes organisateurs se déclinaient, dans l'ordre de priorité, de la manière suivante :

- Au moins une séquence pédagogique est orientée chaque année sur chacun des sept objectifs d'apprentissage suivants :
 - un usage critique des sources ;
 - la compréhension du présent par une interrogation du passé ;
 - l'intérêt pour le passé et son étrangeté (décentration et contextualisation) ;
 - la pluralité des temps et des durées (périodisation) ;
 - une approche critique de la mémoire ;
 - une approche critique du discours historique dans la culture et les médias ;
 - la construction progressive de points de repère.
- Les thèmes sont choisis, pour chaque degré, dans le cadre de bornes chronologiques souples :
 - 7^e année : de la révolution néolithique à la formation de l'Europe médiévale ;
 - 8^e année : de la civilisation médiévale à la Révolution française (principes) ;
 - 9^e année : le XIX^e siècle et le XX^e siècle.
- Un équilibre des espaces pris en considération, du plus proche au plus lointain, est assuré.
- Une diversité des approches historiennes est mise en évidence¹³.

Les objectifs d'apprentissage désignaient ici des modes de pensée et des questionnements sur les sociétés qui étaient considérés comme propres à la pensée historique, au regard spécifique que cette discipline exerce sur le monde¹⁴. Notons toutefois qu'à la demande des enseignants, deux de ces objectifs d'apprentissage, ceux relatifs aux sources et à la construction de points de repères, ont été ajoutés sans constituer pour autant des éléments reliés seulement à l'histoire.

Au moment de cette mise en application, il n'existait aucun manuel scolaire en langue française, ni d'ailleurs aucun autre moyen d'enseignement, qui soit susceptible d'aider les enseignants à entrer dans cette logique innovante d'organisation de l'histoire scolaire. Des enseignants d'histoire ont donc été mandatés pour élaborer des suggestions de séquences qui équivaldraient à une mise en application concrète des intentions générales de ce plan d'études¹⁵.

Nous rendons compte ici, en les résumant passablement, de trois exemples de ces séquences, ainsi que des thèmes et des objectifs d'apprentissage qu'elles mobilisent pour faire construire une intelligibilité du passé.

La pêche miraculeuse, un tableau de Conrad Witz datant de 1444 et représentant une scène biblique dans la rade genevoise constitue un bon élément déclencheur pour faire travailler les élèves sur l'étrangeté du passé médiéval. Il s'agit ici de souligner la place du religieux dans la société de l'époque, place centrale dans les œuvres artistiques, mais aussi dans toute la société, comme l'illustre une carte de la cité genevoise où figurent tous les couvents de l'époque. Dans le même sens, l'étude des *Ordonnances somptuaires* introduites dans la société calviniste du siècle suivant permet elle aussi de comprendre les caractéristiques d'un régime théocratique et sa manière d'intervenir dans la vie quotidienne et les mœurs de la population. Dans les deux cas, l'examen comparatif du passé relève d'un mouvement de soi à l'autre, en termes de différence et d'altérité, d'une sorte de déplacement vers un univers mental qui n'est pas le sien.

¹³ Synthèse du *Plan d'études d'histoire et éducation citoyenne*, Genève, Cycle d'orientation, 1999.

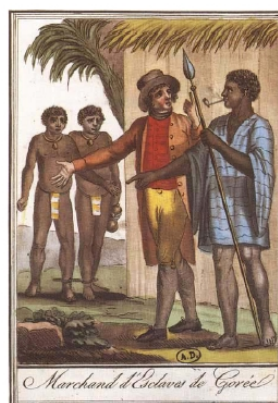
¹⁴ Les références théoriques autour de ce projet sont développées dans Charles Heimberg, *L'histoire à l'école. Modes de pensée et regard sur le monde*, Issy-les-Moulineaux, ESF Éditeur, 2002.

¹⁵ Quelque soixante-dix suggestions de séquences ont été produites. Elles sont évoquées dans Charles Heimberg, « Manuel(s) d'histoire et autres alternatives... », *op. cit.* (Journée Pierre-Guibbert 2009).



L'autre activité de comparaison consiste pour sa part à examiner, dans un mouvement du passé au présent exactement contraire au précédent, les éléments du passé qui expliquent le présent. Prenons l'exemple de l'étude d'une grève des ouvriers du bâtiment, à Genève en 1946, pour le paiement de jours fériés nouvellement introduits. Elle montre que les droits sociaux du présent sont le résultat de luttes sociales particulières. Elle propose pour ce faire la mise sur pied de saynètes, sous forme de jeux de rôles effectués par les élèves, afin de reproduire les conditions de négociation de ce conflit. L'exercice n'a de sens que si les points de vue opposés des groupes d'acteurs - les ouvriers, les patrons, éventuellement l'État dans son rôle de médiateur - sont suffisamment compris, assimilés et défendus par ceux qui les incarnent dans le jeu, d'où l'importance de la phase de préparation dans des groupes séparés, puis du *debriefing* faisant suite à l'activité.

Enfin, troisième et dernier exemple, une activité permettant de distinguer l'histoire et la mémoire concerne le thème de la traite négrière. L'idée de cette séquence est de faire noter que ce trafic a aussi été effectué par des Noirs, ce qu'illustre parfaitement une eau-forte illustrant l'*Encyclopédie des voyages* de Jacques Grasset de Saint-Sauveur et Labrousse¹⁶. Faire travailler les élèves sur le fait que l'existence de marchands africains d'esclaves soit peu présente dans la mémoire n'a pas pour objectif de minimiser en quoi que ce soit le rôle des Européens dans la traite atlantique et le fait que cette dernière ait répondu avant tout à leurs projets et à leurs besoins. Il s'agit au contraire de montrer la complexité des situations en évitant ainsi des formes d'essentialisation de la mémoire ; de montrer aussi l'intérêt de remettre de l'histoire dans la mémoire ; ce qui n'enlève évidemment rien à la désignation des crimes et de leurs principaux auteurs.



¹⁶ Tiré de http://www.culture.gouv.fr/culture/celebrations/louisiane/fr/ow_zoom/ow_ucad_001_zoom.htm, consulté en juin 2012. Vers 1796, Musée d'Aquitaine.

Quelques observations sur une décennie dans manuel scolaire

Depuis qu'aucun manuel d'histoire n'est distribué aux élèves genevois de fin de scolarité obligatoire, nous avons successivement exercé les fonctions d'enseignant, de formateur d'enseignant et d'enseignant universitaire. Nous tirons donc ci-dessous de nos rapports d'observation de pratiques enseignantes dans le contexte de la formation initiale quelques extraits qui illustrent les manières dont de jeunes enseignants se sont débrouillés en l'absence d'un manuel.

Tout d'abord, certains d'entre eux ont pris connaissance avec une certaine curiosité des suggestions de séquences qui leur étaient fournies ; mais ils ne sont pas toujours parvenus à s'approprier des modalités d'application de la séquence. « *Il n'est pas parvenu à entrer dans la démarche proposée, mais il a trouvé le document intéressant* » ; dans d'autres cas, ils ont recomposé la séquence et ses modalités : « *il a refait le questionnaire, parce qu'il le trouvait trop abstrait* » ; et bien souvent, c'est l'argument du temps qui manque et de l'efficacité qui est nécessaire qui est à la source de leurs options : ainsi, « *le dispositif se révélant un peu compliqué, elle l'a simplifié, car elle n'avait pas assez de temps* ».

Il arrive aussi que les remarques réflexives soient complètement détachées de la question des moyens d'enseignement et portent sur l'animation de la leçon. C'est par exemple le cas de cette étudiante qui avait expérimenté la séquence susmentionnée sur la grève du bâtiment de 1946 en mettant en place le jeu de rôles proposé :

Elle a constaté que les consignes données aux élèves avaient une grande importance, qu'elle n'avait pas été assez précise. Elle compte donc reprendre cette séquence en procédant tout autrement. Il faut vraiment que les élèves soient mis dans leurs rôles, intègrent les points de vue qu'ils défendront.

La relecture de notre corpus d'observations en classe montre qu'il a rarement été question de manuels et que les échanges ont porté pour la plupart sur d'autres questions. L'absence de manuel scolaire de référence n'apparaît donc pas comme posant un problème particulier chez ces jeunes enseignants, sous réserve évidemment qu'ils aient osé en parler librement dans cette situation de formation. Relevons toutefois quelques propos qui expriment les difficultés rencontrées dans cette situation particulière. Un jeune enseignant a par exemple regretté de ne pas disposer « *d'un manuel scolaire qui lui permettrait de souffler et de se concentrer sur certaines séquences seulement* ». D'autres, même s'ils sont peu nombreux, expriment le regret de devoir se débrouiller dans une discipline où tout est à concevoir et dont la matière est immense :

Il est vrai que son introduction était un peu courte, mais il tient à souligner qu'en ayant trois programmes à suivre, il lui est impossible de se mettre à jour sur tous les sujets.

Notre discipline est vraiment difficile puisque, contrairement aux autres, nous devons toujours tout inventer.

Il faudrait avoir de l'expérience et avoir accumulé plein de matériel pour pouvoir vraiment travailler sans manuel. C'est quelque chose qui devrait se faire petit à petit.

Face à ces représentations, la question se pose alors de savoir dans quelle mesure la mise à disposition d'un manuel aiderait vraiment les enseignants, et notamment les plus jeunes d'entre eux, à affronter ces difficultés. Répondre à cette question nécessiterait de véritables recherches empiriques. En leur absence, notons simplement que des situations ont été récemment observées dans lesquelles des enseignants en formation initiale qui devaient utiliser un manuel¹⁷ ont fait valoir que cela ne les aidait pas, bien au contraire, à concevoir une séquence d'histoire qui aille dans le sens de l'innovation. En outre, la proportion majeure de celles et ceux qui se passent sans autre d'un tel manuel est une donnée significative.

¹⁷ Cette situation ne concerne pas le Cycle d'orientation, mais des écoles de l'enseignement secondaire post-obligatoire qui ont demandé à leurs élèves d'acheter un manuel.

Qu'en est-il de l'application effective du nouveau plan d'études ?

Une autre manière d'évaluer l'évolution de la situation consiste à examiner, avec un recul d'une dizaine d'années, les manières d'appliquer le plan d'études d'histoire qui a été introduit à partir de 1999. C'est dans ce but que des classeurs d'élèves ont été analysés à la fin des années 2000¹⁸. En l'absence de manuel ou d'autres moyens d'enseignement, le classeur de l'élève constitue un bon repère pour tenter de savoir ce sur quoi les élèves ont travaillé et les traces qu'ils en ont conservées. Le classeur recueille en effet tous les documents distribués, ainsi que des productions d'élèves. Pour autant qu'il soit complet, il donne une indication générale sur la programmation de l'enseignant en termes d'associations entre des thèmes du passé et des objectifs d'apprentissage d'histoire. Mais il nous renseigne aussi sur ce que l'élève à qui il appartient en a fait tout au long de l'année.

Les enseignants qui ont mis ces classeurs à disposition ne sont bien sûr pas représentatifs de l'ensemble du corps enseignant ; il s'agit probablement de professionnels plus engagés que la moyenne vis-à-vis de l'application de ce plan d'études. Ce qui ne les empêche pas d'avoir eu à affronter d'éventuelles difficultés qu'il s'agit ici de mettre en évidence.

Le premier élément à souligner à partir de l'examen de ces classeurs, c'est la question des thématiques traitées¹⁹. Elle révèle en effet l'effet programmatique apparent d'un tel plan d'études construit sur le principe d'associations entre des thématiques et des objectifs d'apprentissage. Les thèmes abordés sont ainsi assez différents d'une classe à l'autre, les objectifs d'apprentissage jouant alors un rôle d'homogénéisation relative. Celle-ci n'est toutefois ni visible, ni évidente, dans la mesure où les références explicites aux objectifs d'apprentissage restent très rares. Au-delà de quelques séquences très spécifiques qui relèvent souvent des intérêts particuliers de l'enseignant, des séquences suggérées ou certaines associations de thème et d'objectifs d'apprentissage se retrouvent plus ou moins régulièrement d'un classeur à l'autre. Pour les classes de 8^e année, on peut aussi souligner que le thème de la traite négrière est l'un des plus systématiquement traités.

L'examen de ce corpus de classeurs en a fait émerger deux types, avec toutes les situations intermédiaires et toutes les nuances qui s'imposent dans ce genre d'exercice. Une première série de classeurs, que l'on pourrait désigner par l'idée de patchwork, donne lieu à l'insertion de toutes sortes de documents tirés de manuels d'histoire, d'ouvrages divers, d'organes de presse, etc. Les informations fournies s'y révèlent abondantes, mais c'est un certain implicite qui prévaut quant à l'indication des sources, des références, etc. Une seconde série de classeurs, un peu moins abondante, donne à voir de son côté une véritable élaboration par l'enseignant de chapitres thématiques organisés selon les canons d'un petit manuel scolaire. Ils laissent par contre la porte ouverte à de petits espaces de questionnement ou de mise en activité des élèves. Ces classeurs témoignent d'un travail de préparation considérable de la part de l'enseignant.

La plupart des classeurs sont situés entre ces deux tendances qui présentent pourtant un point commun : même si c'est d'une manière différente d'un classeur-type à l'autre, dès lors

¹⁸ Nadine Fink, Charles Heimberg et Valérie Opériol, « Mise en application, mise en classeur : études de cas autour d'un plan d'étude et de ses objectifs d'apprentissage », in *Curriculums en mouvement, acteurs et savoirs sous pression-s. Enjeux et impacts*, Actes du Colloque international des didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté, Lausanne, Haute École Pédagogique (HEP), 2009, sur CD-Rom ; ainsi que Nadine Fink et Valérie Opériol, « Analyse de classeurs d'élèves : objectifs d'apprentissage contenus et documents. L'exemple de la traite des noirs », *Congrès Actualité de la recherche en éducation et en formation* (AREF), Genève, 2010, disponible sur <https://plone2.unige.ch/aref2010/symposiums-courts/coordonateurs-en-f/2019histoire-scolaire-entre-intelligibilite-du-passe-et-lecons-pour-le-present/Analyse%20de%20classeurs%20deleves.pdf/view>, consulté en février 2011.

¹⁹ Les classeurs examinés provenaient unique de classes de 8^e année (élèves de 13-14 ans) pour lesquelles, rappelons-le, les bornes chronologiques prévues allaient de la civilisation médiévale à la Révolution française (principes).

que le manuel d'histoire est évacué, il a de bonnes chances de réapparaître insidieusement : dans le premier cas, parce que des extraits de manuels sont photocopiés et réintroduits ; dans l'autre, parce que c'est la structure du manuel qui est reproduite ponctuellement, à l'échelle d'une thématique ou d'une séquence, dans les documents destinés aux élèves. Ce constat n'est évidemment pas anodin et mérite réflexion.

Quelques conclusions provisoires peuvent être tirées de l'examen de ces classeurs. D'une manière générale, ils donnent à voir une certaine ouverture envers une histoire scolaire qui soit plus problématisée et la persistance d'un *habitus*, de coutumes didactiques prégnantes que Nicole Lautier mettait déjà en évidence dans les années 1990²⁰. Il n'est bien sûr guère étonnant de constater qu'une modification des prescriptions, même accompagnée d'une rupture en matière de moyens d'enseignement, ne suffit pas pour modifier profondément les pratiques enseignantes. En revanche, un examen attentif du corpus centré sur la recherche des traces d'une évolution aboutit à une image beaucoup plus dynamique dans la mesure où, même si elle reste largement dans l'implicite, une certaine évolution est perceptible, aussi bien dans le choix des thèmes et des documents que dans les questionnements qu'ils rendent possibles.

En guise de conclusion

Cette expérience d'une décennie sans manuel d'histoire et autour d'un nouveau plan d'études, si elle montre les difficultés et les limites de l'innovation et du renouvellement de l'enseignement et apprentissage de l'histoire, nous montre bien, en même temps, combien il est nécessaire de repenser cette transmission, les modalités de narration qu'elle nécessite et les constructions didactiques qui la rendent opératoire. Les manuels d'histoire traditionnels constituent de véritables obstacles à l'innovation, mais il ne suffit pas de les faire disparaître pour permettre aux pratiques enseignantes d'évoluer de manière substantielle.

Dans le cas genevois, cette décennie sans manuel a également été marquée par des travaux didactiques visant à mieux définir la spécificité du regard historien sur le monde et à mieux concevoir un enseignement et apprentissage de l'histoire qui soit susceptible de produire de l'intelligibilité²¹. Il en est résulté l'élaboration progressive d'une grammaire du questionnement de l'histoire scolaire qui constitue une ressource souple, à disposition des enseignants pour l'élaboration de leurs séquences²².

Cette réflexion s'est notamment inspirée des projets révolutionnaires de Condorcet et de Lakanal qui, au cours de la Révolution française, s'étaient posé la question de savoir comment faire accéder tous les citoyens à des savoirs émancipateurs :

Une éducation générale est préparée pour tous les citoyens ; ils y apprennent tout ce qu'il leur importe de savoir pour jouir de la plénitude de leurs droits, conserver, dans leurs actions privées, une volonté indépendante de la raison d'autrui, et remplir toutes les fonctions communes de la société²³.

²⁰ Nicole Lautier, *À la rencontre de l'histoire*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 1997. Il s'agissait par exemple du recours à des explications de cause à effet, de la nécessité que les élèves maîtrisent d'abord des bases avant de travailler sur des savoirs complexes ou du sentiment de ne jamais disposer d'assez de temps pour la transmission de l'histoire.

²¹ Pour des traces de ces réflexions, voir *Le cartable de Cléo*, revue suisse sur les didactiques de l'histoire, n° 1-7, Le Mont-sur-Lausanne, LEP, 2001-2007 et n° 8 et suivants, Lausanne Antipodes, 2008 et suivantes. Voir aussi une série de documents sur le site de l'Équipe de Didactique de l'Histoire et de la Citoyenneté (EDHICE) de l'Université de Genève : <http://www.unige.ch/fapse/edhice/docref.html>, consulté en octobre 2011.

²² Voir Charles Heimberg, « L'enseignement de l'histoire dans un pays d'immigration : la Suisse », in Ramón López Facal & al. (Eds), *Pensar históricamente en tiempos de globalización*, Actas del I congreso internacional sobre enseñanza de la historia (30 juin-2 juillet 2010), Saint-Jacques-de-Compostelle, Publications de l'Université, 2011, pp. 21-35.

²³ Condorcet, *Cinquième mémoire sur l'instruction publique*, 1791.

Nous savons aujourd'hui qu'il a fallu grosso modo un siècle pour faire prévaloir le droit de tous les petits Français à l'instruction publique primaire, laïque et obligatoire. Mais les acteurs de la Révolution souhaitaient y parvenir beaucoup plus vite, d'où leur idée d'une formation accélérée, dans les premières Écoles normales, fondées sur le principe d'une élémentation des savoirs qui ne devait surtout pas être confondu avec leur abréviation.

Les citoyens qui ont travaillé pour ce concours ont généralement confondu deux objets très différents, des élémentaires avec des abrégés. Resserrer, coarcter un long ouvrage, c'est l'abréger ; présenter les premiers germes et en quelque sorte la matrice d'une science, c'est l'élémenter ; [...]. Ainsi, l'abrégé, c'est précisément l'opposé de l'élémentaire ; et c'est cette confusion de deux idées bien distinctes qui a rendu inutiles pour l'instruction les travaux d'un très grand nombre d'hommes estimables, qui se sont livrés, en exécution de vos décrets, à la composition des livres élémentaires²⁴.

Cette allusion à des horizons d'attente du passé nous aide à prendre toute la mesure de ce qui a été réalisé et de ce qui doit encore l'être. Cette notion d'élémentation au service de la construction de savoirs savoureux a été réinvestie récemment par un didacticien trop tôt disparu, Jean-Pierre Astolfi²⁵. Nous avons tenté de la concrétiser autour de l'histoire, de son épistémologie, de ses questionnements sur le monde et de sa forme scolaire. Il s'agit par là de promouvoir une histoire qui permette véritablement aux élèves d'entrer dans des modes de pensée spécifique qui soient ceux de l'histoire, cette science d'un changement et cette science des différences telle que la définissait Marc Bloch²⁶.

Dès lors, nous semble-t-il, la réflexion sur les manuels scolaires d'histoire, sur la possibilité de s'en passer ou sur les manières de les adapter dans la perspective d'un renouvellement de cette discipline, si elle paraît nécessaire, devrait s'en tenir à quelques principes de base :

- proposer un récit ouvert, qui dise les différences de points de vue et ne taise pas les principales questions que se posent les historiens ;
- mettre en évidence les différents éléments de la grammaire du questionnement de l'histoire scolaire ;
- produire un effort constant de connexion des échelles de l'histoire du monde et des mondes ;
- développer des exercices et des activités, dans l'esprit d'un atelier de l'histoire, qui portent sur des documents et des problèmes d'histoire ;
- susciter en fin de compte une certaine curiosité et l'envie de prolonger ces démarches.

Le fait qu'un manuel d'histoire traditionnel puisse répondre à ces différents critères est sans doute peu réaliste. Il est en revanche possible que des moyens d'enseignement renouvelés, disponibles sur une pluralité de supports, puissent aller dans ce sens.

²⁴ Lakanal, *Rapport et projet de loi sur l'organisation des écoles primaires, présentés à la Convention nationale, au nom du Comité d'instruction publique, à la séance du 7 Brumaire*, Paris, 28 octobre 1795, p. 7.

²⁵ Jean-Pierre Astolfi, *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*. Issy-les-Moulineaux, ESF, 2008.

²⁶ Marc Bloch, *L'Histoire, La Guerre, la Résistance*, Paris, Quarto Gallimard (anthologie), 2006, p. 475 (citation tirée d'une conférence de 1937).