

REVUE
FRANÇAISE
DE
PÉDAGOGIE

Revue française de pédagogie

Recherches en éducation

158 | janvier-mars 2007
Varia

NICHOLLS Jason (éd.). *School History Textbooks Across Cultures: International Debates and Perspectives*

Oxford : Symposium Books, 2006. – 280 p. (Oxford Studies in Comparative Education).

Alain Choppin



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/555>

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 mars 2007

Pagination : 179-181

ISBN : 978-2-7342-1080-1

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Alain Choppin, « NICHOLLS Jason (éd.). *School History Textbooks Across Cultures: International Debates and Perspectives* », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 158 | janvier-mars 2007, mis en ligne le 23 septembre 2010, consulté le 02 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/555>

Ce document a été généré automatiquement le 2 mai 2019.

© tous droits réservés

NICHOLLS Jason (éd.). *School History Textbooks Across Cultures: International Debates and Perspectives*

Oxford : Symposium Books, 2006. – 280 p. (Oxford Studies in Comparative Education).

Alain Choppin

RÉFÉRENCE

NICHOLLS Jason (éd.). *School History Textbooks Across Cultures: International Debates and Perspectives*. Oxford : Symposium Books, 2006. – 280 p. (Oxford Studies in Comparative Education).

- 1 Comme l'indique le titre, c'est autour du manuel d'histoire, ou plus exactement des manuels d'histoire, que s'organise cette publication. Compte tenu de la dimension nationale que revêt l'édition classique, et de la fonction identitaire, voire patriotique, traditionnellement dévolue à l'enseignement « scolaire » de l'histoire, les chercheurs s'accordent généralement à considérer que les manuels de cette discipline exercent un rôle essentiel dans la diffusion des valeurs nationales et dans la transmission d'un patrimoine culturel commun. C'est d'ailleurs pourquoi la recherche sur les manuels scolaires, qu'elle s'intéresse aux productions contemporaines ou aux ouvrages naguère en usage, qu'elle adopte une perspective nationale ou comparatiste, demeure – même si on assiste depuis quelques décennies à une diversification disciplinaire – dominée par les historiens.
- 2 Jason Nicholls, qui a dirigé cette publication, s'interroge cependant dans l'introduction sur l'opinion, toujours largement répandue, suivant laquelle l'autorité dont jouissent les manuels en ferait des « lieux de mémoire » particulièrement importants. Peut-on encore y souscrire alors que l'on assiste, avec la multiplicité des sources d'information, le développement de nouvelles technologies éducatives et l'accès à Internet, à une

révolution dans le domaine de l'information et de la communication de masse ? Oui, répond Nicholls avec pragmatisme : les problèmes financiers que rencontrent la plupart des pays, mais aussi les inégalités sociales et économiques que connaissent les nations les plus riches, garantissent aux manuels une certaine pérennité.

- 3 Ce n'est pas en effet à ce niveau que se situe le principal clivage. Il apparaît en revanche très clairement, à la lecture des sept contributions qui constituent l'ouvrage, que, suivant les contextes éducatifs nationaux, le concept générique de « manuel d'histoire » ne recouvre pas des objets qui assument les mêmes fonctions, qui renvoient aux mêmes problématiques et qui suscitent les mêmes débats. Tantôt les manuels sont la transcription concrète et fidèle du programme, tantôt ils ne constituent pour les enseignants comme pour les élèves qu'une ressource parmi d'autres ; dans certains cas leur rôle pédagogique est déterminant, dans d'autres il apparaît marginal, voire inexistant.
- 4 Le premier chapitre, rédigé par Stephen J. Thornton, porte sur la spécificité de l'enseignement scolaire de l'histoire aux États-Unis, une discipline qui, incluse dans les sciences sociales au niveau élémentaire, n'a en fait de réel statut que dans le secondaire. Les manuels mis entre les mains des jeunes Américains visent à favoriser leur développement personnel et à instiller des croyances qui formeront une population vertueuse, informée et fidèle aux valeurs nationales. Soumis dans un État sur deux à des procédures d'adoption, ils traitent de thèmes et de questions variées qui mêlent des objectifs académiques et des objectifs d'un tout autre ordre. En ce sens, l'histoire que présentent les manuels scolaires se distingue radicalement de celle que proposent les ouvrages destinés à l'enseignement supérieur. Thornton analyse également les caractéristiques formelles des manuels, soulignant notamment l'organisation séquentielle des contenus d'enseignement dont le fil conducteur est la naissance et le développement de la nation américaine ; il note aussi la place croissante dévolue aux femmes dans l'histoire nationale. La contribution s'achève sur une double mise en garde : d'abord on dispose de bien peu d'éléments pour déterminer quels usages réels sont faits des manuels dans les classes ; ensuite leur utilisation ne préjuge en rien de leur influence.
- 5 Dans le deuxième chapitre, Luigi Cajani s'attache à retracer l'évolution des manuels scolaires d'histoire destinés à la *scuola media* (premier cycle du secondaire) dans l'Italie des quarante dernières années, une période marquée par d'importantes transformations du système scolaire national. Dans la mouvance des événements de 1968, les manuels d'histoire furent l'objet de nombreuses critiques, tant au niveau de la méthode, fondée sur la mémorisation et la répétition des textes, qu'au niveau des contenus, accusés de refléter des opinions conservatrices. L'auteur présente les diverses solutions didactiques et éditoriales alors envisagées, et notamment « l'atelier d'histoire », une approche introduite dans les années 1980 et aujourd'hui répandue dans toute l'Italie, qui fait participer les élèves, suscite leur intérêt et dans laquelle le manuel ne disparaît pas, mais devient un cahier d'activités. Cajani met aussi l'accent sur le caractère expressément idéologique et politique de l'enseignement de l'histoire dans un pays où l'État définit les programmes d'enseignement, mais n'exerce aucun contrôle sur la production et le choix des manuels : l'accession au pouvoir de la droite au début des années 2000 a suscité de violents débats sur le contenu des manuels d'histoire, révélant, selon l'auteur, un malaise dans l'enseignement de l'histoire contemporaine en Italie.
- 6 La contribution de Masato Ogawa et Sherry L. Field, qui constitue le troisième chapitre, traite des controverses nationales et internationales suscitées par le contenu des manuels

d'histoire japonais depuis 1945. Les auteurs mettent l'accent sur le contrôle des productions scolaires qui est une prérogative traditionnelle du gouvernement japonais depuis le début de l'ère Meiji, au dix-neuvième siècle. Après la Seconde Guerre mondiale, les tentatives menées par les autorités d'occupation pour décentraliser les procédures d'autorisation font long feu et, pendant plusieurs décennies, les cabinets conservateurs successifs vont re-concentrer les pouvoirs entre les mains du ministère. Après avoir retracé l'historique et souligné les enjeux des procès successifs intentés pendant trente-cinq ans par l'historien Saburo Ienaga contre le gouvernement et le ministère de l'Éducation japonais, les auteurs s'intéressent, plus largement, aux tensions politiques et diplomatiques, domestiques et internationales, qu'ont suscitées à partir des années 1980 les représentations du passé officiel japonais dans les manuels scolaires. Si la fin de la Guerre froide inaugure dans le monde une période de réformes, le rôle actif des courants nationalistes et néo-nationalistes dans la politique, la culture et la société japonaises expliquent pour l'essentiel les controverses dont sont l'objet les manuels d'histoire, dépositaires de l'héritage de la seconde guerre mondiale.

- 7 Falk Pingel, directeur de l'Institut Georg Eckert, s'intéresse dans le quatrième chapitre aux conséquences de la réunification sur les programmes et les manuels scolaires d'histoire allemands. Il expose tout d'abord pourquoi et comment, dans les années 1990, la plupart des historiens de l'ex-RDA, qu'ils soient universitaires, chercheurs ou auteurs de manuels, furent progressivement supplantés par de jeunes professeurs formés en République fédérale. Après avoir analysé l'évolution du traitement de la question nationale dans l'enseignement de l'histoire dans les deux Allemagnes, l'auteur constate l'échec des tentatives de mise en place d'une plate-forme commune et la progression rapide, après la réunification, des contenus d'enseignement et des approches didactiques adoptées en République fédérale. Mais ces nouveaux manuels se révèlent déstabilisateurs pour les enseignants de l'ex-Allemagne de l'Est, provoquant malaises, déceptions et frustrations tant pour ce qui est des méthodes que des contenus. Dans la dernière partie (« Les deux histoires allemandes peuvent-elles n'en devenir qu'une seule ? »), Pingel expose un certain nombre d'éléments qui semblent plutôt aller dans le sens d'un renforcement des différences.
- 8 Le cinquième chapitre, rédigé par Marina Erokhina et Alexander Shevyrev, est consacré à l'enseignement de l'histoire en Russie après l'effondrement de l'URSS. Depuis le début des années 1990, le système éducatif soviétique a été réorganisé sur le modèle occidental et l'enseignement de l'histoire a été l'objet de changements permanents dans ses objectifs ainsi que de multiples tentatives pour instaurer de nouvelles approches. Les nouveaux manuels se caractérisent par un glissement de l'histoire politique à l'histoire sociale, par la conviction des auteurs qu'ils donnent une interprétation correcte de l'histoire et, dans le second cycle, par la prééminence et la concentration de connaissances factuelles, une tradition que renforcent les exigences des examens universitaires. Mais ils diffèrent peu en définitive de leurs prédécesseurs en termes de didactique. Par ailleurs, si certains ouvrages se sont ouverts à la multiculturalité de la société russe et si le marché éditorial s'est rapidement libéralisé, diverses interventions de l'État fédéral depuis 2001 font craindre, selon les auteurs, « l'établissement d'une censure rigide ».
- 9 Ce sont moins les évolutions des manuels d'histoire que celles qu'a connues l'édition scolaire anglaise depuis la fin des années 1980 qui retiennent l'attention de Keith Crawford et Stuart Foster dans le sixième chapitre de l'ouvrage. Les enseignants jouissent en Angleterre d'une longue tradition d'indépendance en matière de choix et d'utilisation

des manuels. Mais les auteurs montrent que les initiatives prises par l'État ces deux dernières décennies pour s'assurer le contrôle de l'éducation (l'institution en 1988 de programmes d'enseignement nationaux, la mise en place d'un système national d'examens, etc.) ont profondément bouleversé le marché de l'édition scolaire, désormais soumis à des contraintes politiques, des pressions idéologiques et des exigences de rentabilité accrues. Si les enseignants peuvent toujours choisir librement les manuels qu'ils souhaitent utiliser, pour les auteurs ce choix est devenu illusoire, compte tenu de la standardisation des productions scolaires mais aussi du contrôle et de l'encadrement auxquels la profession enseignante est de plus en plus astreinte.

- 10 Le septième est dernier chapitre de l'ouvrage est consacré à la France. L'enseignement de l'histoire – et celui de la géographie qui lui est traditionnellement lié – y est engoncé, selon Marie-Christine Baquès, dans un réseau de contraintes structurelles exercées par l'institution scolaire, l'édition privée et les pratiques des enseignants. L'auteur distingue cependant le niveau secondaire du niveau primaire. Dans le premier, où un même manuel couvre les deux disciplines, les programmes d'enseignement, les exigences des examens et la logique de la compétition industrielle dans laquelle les impératifs éditoriaux l'emportent sur les initiatives des auteurs, tendent à normaliser la production ; la structure de plus en plus complexe des manuels, la succession des doubles pages, les contraintes de la maquette, ... tendent à étouffer la créativité des auteurs, à bannir l'innovation et à induire des pratiques d'enseignement uniformes. On trouve en revanche une grande hétérogénéité parmi les ouvrages destinés à l'enseignement primaire dont l'élaboration est moins codifiée : les activités proposées sont souvent de nature multidisciplinaire et la diversité des exercices favorise la créativité des élèves, ce qui correspond à des pratiques d'enseignement et d'apprentissage plus libres et plus diversifiées.
- 11 L'une des grandes qualités de cet ouvrage est d'abord la richesse et la diversité des informations qu'il contient : les synthèses opérées par les contributeurs s'appuient sur des exemples concrets ; elles fournissent toutes les données nécessaires à la compréhension du propos et elles apportent souvent à leur lecteur des éclairages inattendus. De fait, chaque chapitre constitue un tout en soi, et l'on se prendrait à regretter que la liste n'en soit pas plus longue.
- 12 Mais c'est la mise en perspective de ces situations nationales qui constitue tout l'intérêt d'une publication où il n'est d'ailleurs pas seulement question des manuels d'histoire, même si cela reste le thème fédérateur. La question de l'enseignement de l'histoire, parce qu'elle est particulièrement sensible, est un révélateur privilégié des actions des divers groupes de pression qui influent sur les productions scolaires, que ce soit au niveau des contenus, des méthodes, de la diffusion, des usages ou encore de la réception. Suivant les pays et suivant les moments, les questions idéologiques, politiques, économiques, scientifiques, didactiques, culturelles, etc. peuvent focaliser les débats, mais ils peuvent aussi masquer les véritables enjeux, tant leur interaction rend toute analyse complexe.
- 13 La prise en compte de cette complexité des contextes locaux est, pour Jason Nicholls, au cœur de la démarche du comparatiste (« *The comparative educationist will focus [...] on context-specific relations* »), une position qui confine l'historien à la seule comparaison des contenus des manuels (« *From the perspective of comparative historiography [...] the researcher may simply compare the content of school history textbooks* »). Doit-on voir dans cette opposition abrupte le reflet d'une conception de la recherche historique quelque peu

surannée¹ ? ou bien s'agit-il d'une simple formule rhétorique qui permet à Nicholls de conclure sur la nécessaire et féconde fusion de deux approches supposées distinctes ?

NOTES

1. Cf., par exemple, Jan Van Wiele, « The Necessity for a Conceptual Approach in the Methodology of Religious School Textbook Analysis. A Case Study on the Basis of the Theme Islam ». *Pædagogica Historica*, 2001, vol. XXXVII, n° 2. p. 369-390.

AUTEURS

ALAIN CHOPPIN

INRP, Service d'histoire de l'éducation (INRP-ENS)