

## Revue des sciences de l'éducation

### Colloque « Manuels d'histoire et mémoire collective » : paris, 23, 24, 25 avril 1981

Henri Moniot

---

Volume 8, numéro 2, 1982

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/900379ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/900379ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

---

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

---

Citer cet article

Moniot, H. (1982). Colloque « Manuels d'histoire et mémoire collective » : paris, 23, 24, 25 avril 1981. *Revue des sciences de l'éducation*, 8, (2), 358-364.  
<https://doi.org/10.7202/900379ar>

## Colloque « Manuels d'histoire et mémoire collective »<sup>1</sup>

*Paris, 23, 24, 25 avril 1981*

Quels propos inspiraient ce colloque, organisé par l'UER de Didactique des Disciplines, de l'Université de Paris 7, en collaboration avec le Département des Sciences de l'Éducation de l'Université du Québec à Montréal? On avait pensé qu'il serait profitable d'aborder, dans une même session, plusieurs thèmes que l'actualité générale ou scientifique avait récemment développés chacun de façon autonome et cependant tous susceptibles de servir une didactique réfléchie de l'histoire.

On sait qu'un débat public, en France, au cours des années passées, portant sur la situation faite à l'enseignement de l'histoire, a relancé l'attention portée à ses formes et à ses contenus, à ses fonctions et à ses effets.

En France encore, on a pu remarquer récemment, chez les chercheurs cette fois, une faveur relative et peut être tardive pour les analyses de manuels. L'observation du contenu enseigné et celle de l'idéologie l'emportent de beaucoup sur celle des caractères proprement didactiques des ouvrages, presque négligés.

Enfin, comme dans d'autres pays, un mouvement certain pousse maints groupes à retrouver, noter, inventorier... leur mémoire, tandis qu'historiens et sociologues, non seulement pratiquent eux aussi, de façon plus rigoureuse, « l'histoire orale », mais encore

font de la mémoire collective et de l'imaginaire social un objet valorisé d'étude. Qu'est-ce donc qu'une mémoire socialement partagée, et à quoi sert-elle ? Ces questions concernent bien le professeur d'histoire, si beaucoup croient que son enseignement est le gardien de la mémoire nationale, et les manuels l'instrument de celle-ci.

En résumé, un faisceau noué d'interrogations directrices : que disent, que sont et que permettent les manuels ? qu'est-ce que la mémoire collective ? quels sont les rapports des manuels d'histoire avec la mémoire collective ? — cette question en tirant une autre plus vaste, celle des effets sociaux de l'enseignement de l'histoire.

Un colloque s'évalue mal — comme l'enseignement ! Ses communications et ses discussions demeurent cependant observables : à partir d'elles, j'esquisserai un bilan, en quelques points forts.

1 — Quelques contributions précises ont été apportées à l'étude et à l'analyse des manuels.

Alain Choppin (Paris) a décrit selon quels principes il élaborait, à l'*Institut National de la Recherche Pédagogique*, un répertoire et catalogue de tous les manuels scolaires parus en France depuis la Révolution, qui s'annonce comme un remarquable instrument de travail pour tous les chercheurs.

Deux analyses ont été proposées, aux marges des manuels d'histoire : celle du contenu historique de deux manuels de lecture (*le Tour de la France par deux enfants*, 1877, et *Suzette*, 1888-89), par Maurice Crubellier (Reims), et celle, par Anne-Marie Thiesse (Paris), d'un fascinant roman d'histoire plébéienne, *Les Mystères du Peuple* d'Eugène Sué (1849-1857), délibérément militant et délibérément pédagogique, avec son usage des signes explicites de la vulgarisation et de l'érudition et ses adresses intellectuelles au lecteur.

Pierre Ansard (Paris), a repéré trois niveaux de l'inculcation d'un rapport affectif au passé par les manuels d'histoire : ils tendent à éveiller des émotions, des pulsions positives ou négatives ; ils transmettent, souvent implicitement, des modèles identificatoires, contribuant à construire l'identité ; ils communiquent des idéaux. Avec cette grille à trois termes, inspirée de la topique freudienne, on peut révéler la diversité des sensibilités politiques inculquées d'un manuel à l'autre ; application en est faite à cinq manuels (français, canadiens, malgache).

Christian Laville (Québec) a été le seul à affronter la question de la qualité didactique des manuels. Sans perdre de vue les sollicitations idéologiques de ces ouvrages et le besoin de les combattre, il a souligné que toute révision heureuse en ce domaine n'était jamais qu'une « nouvelle version de l'équipe gagnante ». Les manuels sollicitent l'esprit des élèves d'abord par leur conception générale : la présentation d'un savoir déjà donné et déjà construit. Un enseignement de l'histoire qui, de celle-ci, retiendrait d'abord la valeur formatrice de ses démarches intellectuelles se dégagerait mieux des versions idéologiques et prémunirait mieux les élèves contre elles. Il imposerait aux auteurs de manuels une élaboration didactique que le modèle classique fait éviter le plus souvent,

malgré des apparences douteuses, et dont certaines faiblesses ont été illustrées devant nous.

- 2 — Un deuxième point fort a touché la pratique de l'enseignement de l'histoire, ses objectifs et ses conditions.

Jean-Noël Luc (Paris), se fondant sur ses enquêtes à l'école primaire, a montré les formes de la « connaissance historique selon l'enfant », à savoir, notamment selon l'âge et la qualité des exercices de formation : l'aveu d'ignorance, l'idée d'une histoire racontée (les souvenirs des vivants, la mémoire transmise), d'une histoire spontanée (trouvée dans les livres), d'une histoire révélée (la parole du maître), l'histoire en différé (par le mirage audiovisuel), enfin l'histoire retrouvée, avec l'apparition de la notion de document — mais pas encore de celle d'un travail et d'une réflexion sur les documents.

Commentant la projection d'un film réalisé pour la télévision scolaire (*Images de la vie rurale, hier et aujourd'hui*), Monique Presle (Vierzon) a indiqué quels moyens nouveaux, quels objectifs choisis, quelles procédures d'acquisition par l'enfant et quelle appréciation de l'histoire et des sciences sociales peuvent aujourd'hui soutenir et inspirer la connaissance du passé à l'école primaire.

André Segal (Québec), plaidant à son tour pour l'enseignement d'une histoire-méthode, incluant des apprentissages conceptuels, a illustré son propos : pour amener les élèves du secondaire à maîtriser le rapport des sociétés à la durée, les rythmes de cette durée et les niveaux d'intelligibilité que chacun de ces rythmes permet, les concepts braudéliens de « structure », « conjoncture » et « événement » peuvent être repris, sous une forme délibérément pratique et pédagogique, avec fruit.

Deux couples de communications, enfin, ont permis d'établir un certain parallèle entre les situations française et québécoise. Parallèle réalisé dans les faits, relativement, pour l'enseignement élémentaire. Jacques Boulenc (Paris) a montré, par une analyse soigneuse des textes de 1882, 1923, 1938 et 1945, la forte permanence des instructions officielles françaises qui prônaient le culte mêlé du bien, du beau et du vrai et mettaient l'histoire à la charnière des éducations civique, patriotique, morale et intellectuelle. Sur un terrain déjà contesté en fait, la coupure officielle est venue en 1969, avec le passage aux « disciplines d'éveil » où l'histoire s'insère parmi d'autres, le malaise qu'il provoque, la parution tardive (1978-80) des instructions et des objectifs nouveaux. André Lefebvre (Montréal) a retracé le chemin parcouru au Québec : un enseignement qui, encore dans les textes de 1949, avait pour buts l'entretien de la fierté catholique et française, la formation morale et l'attachement aux traditions des ancêtres ; puis, avec la « révolution tranquille », l'érosion rapide de ces conceptions et la mise en cause des erreurs pédagogiques qui les accompagnent ; le passage officiel à une étude globale, active et concrète des « sciences humaines » ; enfin, les contestations récentes de ce changement.

Le parallèle n'est que mental pour l'enseignement secondaire. Geneviève Racette (Montréal) a décrit l'expérience qu'ont vécue tous les enseignants québécois quand, en 1973, leur Ministère a défini une « Initiation à l'histoire », en deuxième année du

secondaire, par un programme-cadre impliquant une approche méthodologique et non pas par un programme-contenu fixant des thèmes et des époques. Lucile Marbeau et Jean Le Gall (Paris), pour la France, ont seulement évoqué une recherche-action expérimentale, porteuse d'un projet de rénovation des enseignements et de pédagogie par objectifs ; les changements institués n'ont pas été de cette nature.

Sur les sujets sensibles de la situation actuelle de la discipline, les débats, amorcés, ont tourné court. On peut penser qu'un emploi du temps riche et chargé leur a fait préférer des questions plus immédiatement et fructueusement maîtrisables, une fois déclarés les témoignages de deux sensibilités et de deux convictions : ceux qui « croient » au récit autonome de l'histoire nationale, par exemple pour ses vertus de socialisation politique — même s'ils en répudient les allures vieillottes —, ceux qui « croient » aux activités d'éveil — même s'ils déplorent l'impréparation des instituteurs à leur exercice.

3 — Ces mêmes questions des objectifs et de la portée de l'enseignement de l'histoire, qu'on vient de considérer dans leur pratique scolaire à l'intérieur du triangle maître-élèves-programmes, le colloque les a retrouvées à un niveau plus large, qu'on pourrait appeler : enseignement de l'histoire et société.

Il y a eu d'abord l'observation des intentions et/ou des effets de cet enseignement dans trois cas passés spécifiques. Le cas le plus vaste : Mariella Colin (Caen) a montré, dans l'Italie de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, comment la naissance de l'État national et d'une société moderne s'était accompagnée d'une nouvelle socialisation et d'une nouvelle moralisation de l'enfance, par l'école et par le livre, ainsi que d'une unité intellectuelle et morale nourrie de nouveaux archétypes et d'une mutation de la mémoire collective. Le cas le plus pointu : Jacques et Mona Ozouf (Paris) ont analysé comment, de 1871 à 1914, le plus important des journaux pédagogiques, le *Manuel Général de l'Instruction primaire*, qui chaque semaine nourrissait les instituteurs en articles généraux et en exercices pour les élèves, a présenté le thème de l'Alsace-Lorraine — pourquoi, de quoi et comment faut-il se souvenir ? Il le fit, en fait, avec embarras et avec discrétion. Jean-Pierre Guicciardi (Paris) a recherché quelles intentions se dégageaient en France, des environs de 1680 à ceux de 1789, d'une certaine « théorie » du manuel d'histoire, il a étudié les contenus des livres qui jouaient ce rôle (constantes et évolutions, propos principaux et données implicites) et regardé leur utilisation réelle dans la pratique pédagogique.

Rainer Riemenschneider (Brunswick) a donné une vue précise et suggestive de la confrontation internationale des manuels d'histoire. Le sujet est, en France, marginal, et méconnu des enseignants d'histoire, portés à y voir simple prétexte à parlotes périodiques pour représentants d'associations, utopie anodine ou tractations douteuses. Notre collègue a heureusement situé et évalué les prétentions exactes, les conditions et la portée de ces entreprises méthodiques de confrontation.

Piet Fontaine (Utrecht) a quitté les sentiers battus d'une didactique d'experts techniques pour poser une question fondamentale, à partir d'une expérience humaine du métier et d'un point de vue existentiel : notre enseignement de l'histoire satisfait-il les besoins profonds de l'homme ? Le sens du tragique et celui de l'absurdité élémentaire de la

vie en sont bannis. Tout y est expliqué, fonctionnel, prévisible après coup, anonymement globalisé. La tragédie grecque, Shakespeare, l'opéra... Mozart, la Bible, Proust... nous proposent, quant à eux, ce qui est bien un réalisme, réalisme que notre enseignement ignore et dont nos élèves ont besoin.

La contribution d'Uli Windisch (Genève) fut plus indirecte et plus large. Partant des propos énoncés à l'occasion d'une tension xénophobe en Suisse, il a souligné à quel point la pensée sociale et politique courante utilise peu la logique déductive, et obéit en revanche à des logiques concrètes. Sous les pensées, les paroles et les écrits se repèrent plusieurs structures socio-cognitives et socio-affectives; l'efficacité ne tient donc pas à la seule diffusion d'informations et de thèmes. C'était, sans le dire, nous inviter à replacer, dans une perspective plus lucide et dépouillée d'illusions, nos prétentions à former, grâce à l'enseignement de l'histoire, des citoyens raisonnables à perpétuité — mais certainement pas nous pousser à abandonner ces prétentions.

4 — Autre point fort du colloque, bien sûr, la marque de l'enseignement de l'histoire sur la mémoire collective.

On peut penser que l'iconographie des manuels d'histoire publiés en France de 1871 à 1940 a imprégné, durablement, les élèves qui les ont pratiqués, d'une certaine mythologie historique. Christian Amalvi (Paris) l'a confrontée aux réponses qui furent données en 1948 et 1949 à deux enquêtes d'opinion portant sur les héros préférés. Avec la prudence imposée par le fait que les deux matériaux ne sont pas en correspondance directe, il a suggéré que la mémoire scolaire, bien présente, n'était cependant qu'une des mémoires collectives qui cheminent chez les Français, d'autres ressorts dictant aussi les choix des héros et des sympathies (signification politique, poids d'imaginaire, proximité dans le temps). C'est un autre sondage sur les Français et les héros de l'histoire, administré en 1980, que Jean Lecuir (Paris) a analysé et commenté: il a confirmé la part que l'enseignement de l'histoire à l'école a apportée à la socialisation politique des Français, les munissant d'un lot de noms qui ont fonction de grille de valeurs et de dates-repères. Mais d'autres expériences collectives et d'autres investissements affectifs ont concouru à la confection de la liste des héros; l'étude des réponses propres à la tranche d'âge 18-24 ans témoigne de ces remaniements de choix sous influence extra-scolaire.

Après l'éclairage français, l'éclairage canadien. Comment pouvait-on réécrire les manuels d'histoire dans le Québec des années 60, alors que la modernisation rapide des points de vue pédagogiques aussi bien qu'historiographiques congédiait les vieux récits pieux et mythologiques, mais que s'aiguillait aussi le souci d'identité? Robert Lahaise (Montréal) a livré son modeste témoignage d'auteur. Bernard Lefebvre (Montréal) a montré, au Québec encore de 1900 à 1960, le jeu de deux mémoires dans la formation des enfants: une mémoire officielle scolaire, avec ses canaux institués (programmes, approbation des manuels, contrôles pédagogiques) et une mémoire plus spontanée, familiale et locale. Robert Laxer (Toronto) a souligné que la mémoire collective nationale des Canadiens anglophones a été exprimée et marquée par une tradition historiographique

et, à la suite, par des manuels d'histoire qui ont mis les dirigeants politiques en position majeure et ont expliqué leurs actions de façon très unidimensionnelle : le plus souvent par leur seule personnalité — tendance que les media confortent — ou, récemment et plus modestement, en les diluant au contraire dans les grands déterminismes sociaux. Il plaide pour une présentation multidimensionnelle des leaders, qui en mettrait en lumière à la fois la personne, le milieu socio-culturel et la philosophie politique, ce dont il indique les avantages du point de vue à la fois de l'intelligence historique, de l'intérêt pédagogique et de la préparation des élèves à une meilleure compréhension réciproque, entre Canadiens anglophones et francophones, des attitudes des dirigeants nationaux de l'autre culture.

5 — Dernier point fort : la mémoire, bien au-delà de sa préparation scolaire ou de ses rapports avec la discipline historique — mémoire et identité, mémoire et vie sociale.

Un lot serré de contributions ont mis en lumière que la mémoire est le fruit d'un travail, et se forge en relation avec la position et le destin de ceux qui la partagent. Interrogés par Michel Bozon et Anne-Marie Thiesse (Paris), les vieillards des campagnes du Vexin et de la Plaine de France ont produit une évocation du passé faite de données d'histoire apprise à l'école, d'histoire reçue oralement et d'histoire vécue, dont les sélections, les oublis, les réinterprétations, thématisations et mythifications renvoient à leur destin de « laissés-pour-compte ». Francine Muel (Paris) a montré des instituteurs de la Belle Époque, aux prises avec leur identité sociale, reconstruisant leur passé familial ; leur vision du monde est induite par leur trajectoire sociale et leur position dans le champ social et culturel, mais c'est partout un travail symbolique portant sur leur passé qu'ils élaborent eux-mêmes l'affinité qu'ils ressentent avec leur profession et avec l'institution scolaire. Ce sont des remarques du même ordre que Rémy Ponton (Paris) a formulées sur des écrivains de la même période, dont les œuvres alimentent en morceaux choisis les livres de lecture de l'école. Au résultat d'une enquête socio-linguistique auprès d'adolescents d'une banlieue populaire, Bernard Laks (Paris) a fait saisir comment l'identité individuelle se construit en puisant dans un imaginaire social. Fanny Colonna (Alger) a proposé une réflexion sur l'étude des sociétés paysannes (à partir d'enquêtes dans l'Aurès) et le thème de l'oubli : celui-ci peut résulter d'une imposition violente de sens par des légitimités culturelles plus vastes venues du dehors, qui fragmentent la conscience du groupe et lui imposent ainsi des remaniements ; loin d'être pure disparition par usure, l'oubli est forme nouvelle de méconnaissance, construite par un travail social.

Il y eut enfin quelques propos plus généraux. Gérard Namer (Paris) a esquissé le programme d'une étude de l'histoire sociale de la mémoire dans la France contemporaine. Marc Ferro (Paris) a évoqué une promenade typologique à travers les figures de l'histoire et de la conscience historique dans les diverses sociétés. Pierre Nora (Paris) a distingué la mémoire collective, délimitée par les groupes et évoluant avec eux, globalisante, vécue comme une croyance, et la mémoire historique, raisonnante, unitaire, produite par une communauté savante ; mais il a fait remarquer que les deux se sont, en fait, largement confondues, et que les histoires savantes les plus exigeantes ont souvent visé, elles aussi, à

donner à un groupe la généalogie de sa légitimité. Le renversement est très récent : l'histoire savante quitte volontiers le récit pour devenir histoire-problème, elle s'écrit aussi sous la pression des mémoires collectives devenues proliférantes.

Henri Moniot  
UER de Didactique des Disciplines  
Université de Paris 7

1. Ce texte a été publié, en langue allemande, dans *Internationale Schulbuchforschung, Zeitschrift des Georg-Eckert-Instituts*, (Braunschweig), 4<sup>e</sup> année, 1982, 1, p. 97-102. Il est repris ici avec l'aimable accord de cette revue.