



Organisation
des Nations Unies
pour l'éducation,
la science et la culture

Guide UNESCO pour l'analyse et la **révision** des manuels scolaires

Falk Pingel



2^e édition revue et actualisée

Guide UNESCO

pour l'analyse et la révision des manuels scolaires

Falk Pingel

2^e édition revue et actualisée

Publié en 2013 par l'Organisation des Nations Unies
pour l'éducation, la science et la culture
7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France

2^e édition revue et actualisée
© UNESCO 2013
Tous droits réservés

ISBN 978-92-3-001171-0

Titre original : *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision, 2nd revised and updated edition*, publié en 2010.

Première édition publiée en 1999 par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture et l'Institut Georg Eckert pour la recherche internationale en matière de manuels scolaires

Les désignations employées dans cette publication et la présentation des données qui y figurent n'impliquent de la part de l'UNESCO aucune prise de position quant au statut juridique des pays, territoires, villes ou zones, ou de leurs autorités, ni quant au tracé de leurs frontières ou limites.

Les idées et les opinions exprimées dans cette publication sont celles des auteurs : elles ne reflètent pas nécessairement les points de vue de l'UNESCO et n'engagent en aucune façon l'Organisation.

Graphisme de la couverture : UNESCO
Mise en page et impression : UNESCO

Imprimé en France

Sommaire

| | |
|---|----|
| Préface | 5 |
| Introduction : Les manuels scolaires – Instruments éducatifs au service de la compréhension internationale | 7 |
| I. La révision des manuels scolaires – Débuts et réalisations sous les auspices de la Société des Nations et de l’UNESCO | 9 |
| II. Méthodologie et pédagogie des projets binationaux ou multinationaux | 20 |
| III. Comment mener un projet à bien : questions méthodologiques et instructions pratiques | 29 |
| IV. L’enjeu des nouveaux médias | 54 |
| V. Vers une coopération internationale : évolution et perspectives | 59 |
| VI. L’Institut Georg Eckert pour la recherche internationale en matière de manuels scolaires et le Réseau international UNESCO de recherche sur les manuels scolaires | 68 |
| | |
| ANNEXE : Conseils pratiques à l’intention des évaluateurs de manuels scolaires | 71 |
| A. Méthodes et catégories d’analyse | 71 |
| B. Sélection d’instituts de recherche sur les manuels scolaires | 87 |
| C. Ouvrages recommandés | 90 |

Préface

Depuis sa première publication à la fin des années 1990, le Guide s'est révélé un instrument utile pour les spécialistes de l'éducation, qu'ils soient chercheurs, auteurs de manuels scolaires, enseignants ou responsables de programmes, qui participent à l'analyse, à la comparaison et au développement des moyens didactiques dans un contexte national ou international¹.

Il a constitué une utile source d'inspiration pour les approches orientées vers la paix dans les études de manuels, les séminaires et les projets visant la modernisation du contenu et de la méthodologie dans le domaine des études sociales, et en particulier pour surmonter les partis pris dans les présentations de différentes cultures, religions ou questions de fierté nationale. Il est arrivé au bon moment pour soutenir les processus de révision systématique des manuels et des programmes en Europe orientale à l'orée du nouveau millénaire ; il s'est avéré particulièrement précieux dans les pays en transition et les régions où aucune recherche intense dans ce domaine n'avait été accomplie par le passé². Le Guide s'est révélé un outil efficace pour l'organisation de débats rationnels sur des questions controversées à propos des manuels dans de nombreuses régions telles que l'Asie orientale, l'Afrique et le Moyen-Orient.

Toutefois, le rôle du manuel scolaire change. Compte tenu de la croissance rapide du marché des *moyens éducatifs électroniques*, de la *diversification et de la régionalisation de la production des manuels* dans de nombreuses régions du monde, et de la tendance persistante à introduire *des normes éducatives et des critères de qualité* que les moyens pédagogiques doivent respecter, le cadre méthodologique offert par ce guide devait être mis à jour.

De plus, l'accent que l'UNESCO met désormais sur l'*éducation de qualité* influe également sur l'*éducation dans les situations de conflit et de post-conflit*. Après la mise au point d'une stratégie globale pour guider les travaux de l'Organisation sur le développement et la révision des manuels en 2005, le rôle de l'UNESCO a été « d'aider les États membres à élaborer des politiques, normes et standards pour la fourniture de manuels et autres instruments d'apprentissage qui facilitent une éducation de qualité ». Dans ce contexte, l'*éducation de qualité pour tous* est considérée comme un moyen de contribuer à stabiliser des sociétés bouleversées par les conflits.

1 L'UNESCO a publié une première édition abrégée anglais/français en 1997 ; une version plus accessible a été éditée par l'Institut Georg Eckert en 1999.

2 L'ample utilisation du manuel dans plusieurs projets a rendu nécessaire la traduction dans les langues locales, les enseignants ou les formateurs n'étant pas toujours en mesure de communiquer suffisamment en anglais ou en français ; voir l'édition croate : *Vodič za istraživanje i reviziju udžbenika*, Zagreb: Profil, 2000 – http://www.srednja-europa.hr/ebooks/UNESCO_vodic.pdf ; Albanian ed: *Udhezime te Unesco-s per analizen dhe permiresimin e teksteve*, Tirana: UNESCO, 2001 ; édition turque : *Ders kitapları araştırma ve düzeltme rehberi UNESCO*, Istanbul : Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı, 2003 édition serbe : *Приручник кнеска за проучавање и ревизију уџбеника*, Нови Сад: Платонеум, 2005.

Après la dissolution du monde bipolaire, les schémas de conflit, axés sur des questions inter-états se sont réorientés vers des questions intra-états. Le rôle de la révision des manuels doit être replacé dans le cadre plus vaste des *mesures de justice de transition et de réconciliation* telles que les procès, les commissions de vérité et les cérémonies du souvenir. Les avantages et les inconvénients des différents types de projets de manuels ainsi que la production de *manuels d'histoire conjoints bilatéraux ou multilatéraux* méritent à cet égard une attention particulière. De ce fait, ce sont en particulier les chapitres sur la méthodologie et la pédagogie des projets bi- ou multinationaux, sur la construction de l'identité de groupe dans les manuels et sur les développements et perspectives qui ont été étoffés.

Le Guide s'étant révélé fonctionnel, valable et pratique comme référence et comme outil d'information pour les diverses qualifications que requiert souvent un projet de manuel, la présente édition révisée doit elle aussi essentiellement offrir un premier aperçu des différents aspects à prendre en compte lors de la planification de projets de recherche sur les manuels ainsi que de consultations bilatérales ou multilatérales. Pour le lecteur ayant besoin de connaissances plus détaillées et plus spécialisées, nous avons mis à jour et enrichi les références à d'autres ouvrages.

Brunswick/Paris

Octobre 2009

Introduction

Les manuels scolaires – Instruments éducatifs au service de la compréhension internationale

« Les manuels scolaires sont l'un des supports éducatifs les plus importants : leurs textes reflètent les concepts clés d'une culture nationale et [...] sont souvent au centre de batailles et de polémiques culturelles. »³

Imaginons que soient rassemblés tous les manuels scolaires utilisés par une génération d'élèves du système de scolarisation obligatoire. Nous disposerions alors de presque toutes les connaissances officiellement reconnues qu'une société souhaite transmettre à ses enfants pour les préparer à leur vie comme membres à part entière de cette société. Que trouvons-nous dans ces manuels ? Ils contiennent certainement une incroyable somme de faits, données et autres informations, mais aussi des textes de fiction, des contes et des histoires. Au-delà, nous y trouvons aussi des références explicites à un grand nombre de règles, de normes et de modèles de comportement auxquels adhèrent les adultes et qu'ils désirent transmettre à la jeune génération. « *Les manuels scolaires cherchent donc, par-delà la transmission de connaissances, à ancrer également les normes politiques et sociales. Ils véhiculent une compréhension globale de l'histoire et les règles d'une société ainsi que des normes de comportement social* »⁴. Ils reflètent les traditions qu'une société a forgées au cours des décennies ou des siècles; ils contribuent à bâtir l'estime de soi de chaque individu, mais délimitent également les frontières de chaque société. Ceci s'applique particulièrement aux manuels d'histoire et de géographie. À travers l'enseignement de l'histoire et de la géographie, nous créons tout un réseau de repères dans le temps et l'espace. D'où venons-nous, où vivons-nous, avons-nous *le droit* de vivre là où nous sommes ? Les manuels d'histoire et de géographie tentent d'expliquer nos racines, comment et pourquoi il se fait que nous vivons en un certain lieu, comment celui-ci peut être décrit et caractérisé – en d'autres termes, qui nous sommes réellement.

Le contexte socio-politique de la rédaction des manuels

3 Les citations abrégées dans le texte se rapportent aux travaux mentionnés dans la liste d'ouvrages recommandés. (cf. Annexe C)

Philip G. Altbach : *Textbooks : The International Dimension*. In : Apple/Christian Smith, 1991, p. 257. Je tiens à remercier mes collègues, Roderich Henry, Rainer Riemenschneider, Georg Stöber et Magda Telus pour leur soutien, leurs compétences et leurs suggestions pratiques. Lars Müller et Brigitte Depner ont contribué à la préparation de l'édition révisée.

J'exprime aussi ma reconnaissance à Jean Bernard et Noro Andriamiseza Ingarao, qui ont attentivement relu l'ouvrage et formulé d'utiles observations. Michael Bacon a vérifié la version anglaise de la première édition ; Liesel Tarquini et Wendy Kopsich ont traduit les modifications à apporter à la deuxième édition.

4 Hanna SCHISLER : *Limitations and Priorities for International Social Studies Textbook Research*. In: *The International Journal of Social Education*, 4 (1989-90), pp. 81-89, citation p. 81.

« Le facteur peut-être le plus important est de déterminer les objectifs visés par les manuels scolaires. Ceux-ci doivent-ils être essentiellement des sources d'information, former à la lecture, à l'écriture et forger le jugement critique, fournir des modèles éthiques, ou promouvoir le patriotisme ? »⁵

Les sciences sociales sont un champ d'études sensible⁶. Leur enseignement implique l'introduction de jugements de valeur. En fait, cet enseignement a pour objectif de développer la faculté de raisonner, d'évaluer et de former des opinions rationnelles et raisonnables, ainsi que la capacité de comprendre et d'accepter des normes, mais aussi de les soumettre à un examen critique. Les auteurs de manuels scolaires eux-mêmes n'ont pas toujours été assez critiques vis-à-vis de la société dans laquelle ils vivaient. L'émergence des États-nations au siècle dernier a mis en évidence le fait que les manuels scolaires contiennent des énoncés célébrant leur propre nation tout en dépréciant les autres, magnifiant les groupes dominants d'une nation ou d'une société et dénigrant les groupes dits minoritaires. À cette époque, les pédagogues et les responsables politiques avaient déjà pris conscience de ce que les manuels scolaires, en particulier les manuels d'histoire, ne transmettent pas seulement des faits, mais diffusent également des idéologies, suivent des tendances politiques et tentent de les justifier en les investissant d'une légitimité historique.

En conséquence, ils commencèrent à chercher des façons de réviser ces images partiales contenues dans les manuels scolaires, faisant ainsi de l'analyse comparée internationale et de la révision des manuels scolaires une activité scientifique. Après des débuts hésitants, les chercheurs ont créé une solide base de travail, ils ont élaboré de bonnes méthodes d'analyse et amassé une somme considérable d'expériences en organisant des conférences internationales sur les manuels scolaires, abordant des questions controversées et sensibles.

*Objectifs
de l'étude*

L'analyse des manuels scolaires au niveau international, qui a pour objet de promouvoir la compréhension internationale, porte généralement sur **les manuels d'histoire, de géographie et d'éducation civique**, ces matières se prêtant tout particulièrement à une éducation pour la démocratie, les droits de l'homme et une prise de conscience globale autant qu'interculturelle. Au cours des dernières décennies, les chercheurs ont souligné que **les manuels de langues et les livres de lecture** entrent aussi pour une part considérable dans les connaissances des élèves et les jugements qu'ils portent sur les autres – d'autant plus que la poésie, par exemple, ne revendique pas pour elle l'objectivité.

Ce guide fournit aide et conseils sur la façon de mener à bien des projets internationaux sur les manuels scolaires, et cela à deux niveaux :

- l'analyse pratique des manuels scolaires, qui requiert certaines aptitudes méthodologiques, et
- le processus de médiation, qui détermine le degré de consensus pouvant être atteint sur des questions controversées et accepté par tous les intéressés.

5 Dan B. FLEMING : High School social studies Textbooks : Good or Bad compared to what? In: *The International Journal of Science Education*, 4(1989-90), pp. 7-9, citation p. 7.

6 Le domaine des études sociales comprend non seulement l'histoire et la géographie mais aussi l'éducation civique et morale.

I. La révision des manuels scolaires – Débuts et réalisations sous les auspices de la Société des Nations et de l'UNESCO

L'arrière-plan historique : comment tout a-t-il commencé ?

La révision des manuels scolaires au niveau international remonte à la création de la Société des Nations – à laquelle succédera l'ONU. La « Grande Guerre » – qui n'a été appelée « Première Guerre mondiale » qu'après l'expérience d'atrocités encore pires – a ébranlé la Société des Nations, qui a cherché par la suite des moyens de combattre la xénophobie et les stéréotypes.

*Révision des
manuels*

Au lendemain de la Première Guerre mondiale, responsables politiques et enseignants ont critiqué le fait que les manuels scolaires utilisés par nombre d'anciens pays ennemis tendaient à renforcer plutôt qu'à combattre les préjugés nationaux et véhiculaient des images de l'ennemi stéréotypées et erronées.

- Dans les pays nordiques, une association indépendante rassemblant des personnes et organisations concernées (*Föreningen Norden*) appelle les maisons d'édition de livres scolaires à passer leurs manuels au crible et à éradiquer les partis pris des présentations des pays voisins⁷.
- En 1925, la *Commission Internationale de Coopération Intellectuelle*, organe responsable au sein de la Société des Nations, mettant à profit les travaux préliminaires des associations nationales d'enseignants et de certaines fondations privées, émettant la suggestion que toutes les commissions nationales amorcent une analyse comparée réciproque des manuels scolaires afin de réviser les textes entachés de préjugés et d'erreurs et d'éviter ainsi à l'avenir une incompréhension essentielle à l'égard des autres pays.
- En 1932, cette même Commission adopte une résolution pour l'élaboration d'un modèle de consultation internationale sur les manuels scolaires⁸.

Ces activités ont encouragé d'autres initiatives pendant la période de l'entre-deux-guerres, essentiellement entre pays voisins. Elles ont également convaincu des auteurs de nombreux pays d'adopter une position plus critique à l'égard de la manière dont guerres et conflits étaient présentés dans leurs manuels. Parallèlement à la révision internationale des manuels, la critique de ces manuels

7 Il existe un rapport résumé, Haakon Vigander : *Gegenseitige Revision von Geschichtsbüchern in den Nordischen Ländern*. Paris : UNESCO, 1950.

8 *School Text-Book Revision and International Understanding*. Paris: International Institute of Intellectual Co-Operation, 2^e, rev. ed., 1933; Daniel A. PRESCOTT: *Education and International Relations: A Study of the Social Forces that Determine the Influence of Education*. Cambridge, M.A.: Harvard University Press, 1930.

a gagné du terrain au niveau national⁹. Malgré une forte montée des tensions internationales vers la fin des années trente, l'année 1937 peut être considérée comme un tournant décisif dans la formulation de principes visant à approfondir la compréhension mutuelle à travers l'enseignement de l'histoire. Vingt-six États signent une *Déclaration concernant l'enseignement de l'histoire (Révision des manuels scolaires)*. Trois exigences forment le noyau de cette déclaration :

1. Il conviendrait que l'attention des autorités compétentes dans chaque pays ainsi que celle des auteurs de manuels scolaires fût appelée sur l'opportunité
 - a) d'assurer une part aussi large que possible à l'histoire des autres nations et
 - b) de faire ressortir dans l'enseignement de l'histoire universelle les éléments de nature à faire comprendre l'interdépendance des nations.
2. Il conviendrait que chaque gouvernement recherchât par quels moyens, en ce qui concerne particulièrement le choix des livres de classe, la jeunesse scolaire pourrait être mise en garde contre toutes les allégations ou interprétations risquant de susciter d'injustes préventions à l'égard des autres nations.
3. Il conviendrait que l'on créât dans chaque pays, par les soins de la Commission nationale de coopération intellectuelle là où il en existe une, et avec la collaboration éventuelle d'autres organismes qualifiés, [...].

À quels problèmes se trouve-t-on confronté ?

Ces principes sont toujours valables aujourd'hui, mais certaines difficultés inhérentes subsistent. A l'époque de cette déclaration, les gouvernements des pays les plus puissants refusèrent de coopérer. Ils alléguèrent différentes raisons en rapport avec leurs systèmes politico-éducatifs respectifs :

*Arguments
contre les projets
de manuels
internationaux*

1. Ils n'étaient pas désireux de permettre à des représentants et experts d'autres pays de prendre position sur leurs propres affaires en matière d'éducation. Le moment n'était pas venu de discuter ouvertement d'un sujet souvent considéré comme faisant partie du patrimoine national, définissant la tradition historique d'un pays, ses limites géographiques et ses normes politiques.
2. Parallèlement aux institutions gouvernementales et aux commissions, des associations d'enseignants, telles que la Fédération Internationale des Associations d'Enseignants, étaient également engagées dans l'analyse des manuels scolaires. Mais souvent, les gouvernements dotés d'un système

⁹ Cela s'applique aussi aux États-Unis, qui n'étaient pas membres de la Société des Nations ; voir Arthur WALWORTH: *School Histories at War. A Study of the Treatment of Our Wars in the Secondary School History Books of the United States and in Those of Its Former Enemies*. Cambridge, M.A.: Harvard University Press, 1938 ; Gerard GIORDANO : *Twentieth-Century Textbook Wars. A History of Advocacy and Opposition*. New York : Peter Lang, 2002.

éducatif très centralisé n'étaient pas disposés à accepter les recommandations d'organisations non gouvernementales.

3. D'un autre côté, les gouvernements dotés d'un système plus souple ne désiraient pas s'ingérer dans les droits des enseignants et des auteurs de manuels scolaires, ou bien n'en avaient pas le pouvoir, la sélection ou la révision des manuels scolaires incombant aux autorités régionales, aux écoles ou aux enseignants eux-mêmes.

Si ces principes ont été appliqués dans un nombre relativement réduit de pays et de régions, ce n'est donc pas dû seulement à la détérioration des relations internationales, mais aussi aux différences de système politique des pays membres. Les consultations internationales sur les manuels scolaires ont été particulièrement couronnées de succès dans les pays qui entretenaient déjà depuis très longtemps des relations pacifiques avec leurs voisins, c'est-à-dire là où une atmosphère de confiance régnait déjà, comme dans les pays nordiques et en Amérique latine. Mais bien souvent, la véritable tâche de l'analyse comparée des manuels scolaires est de créer, plutôt que de consolider uniquement un tel climat de paix.

Il devint évident qu'il fallait tirer une première conclusion afin d'éviter pour l'avenir les retours en arrière et les déceptions :

→ *La révision des manuels scolaires doit être vue dans un contexte politico-culturel plus vaste.*

La Seconde Guerre mondiale a mis fin à tout ce qui avait été réalisé dans les années vingt et trente. Le pouvoir destructif de la politique s'est avéré plus fort que les négociations sur les mesures politiques en matière d'éducation conçues pour atténuer les tensions et poser les fondements d'une coexistence pacifique dans les esprits des jeunes générations et de leurs éducateurs. Ces nombreux efforts, bien que sanctionnés par un échec, n'ont cependant pas été vains.

La création de l'UNESCO marque l'avènement d'une démarche plus résolue. Après la Seconde Guerre mondiale, les membres fondateurs de l'UNESCO partageaient la conviction que cette nouvelle organisation mondiale se devait de poursuivre et de renforcer les activités de la Société des Nations. En 1946, la première Conférence générale de l'UNESCO lance un *Plan d'action pour l'amélioration des manuels et des moyens d'enseignement, instruments de compréhension internationale*, basé sur l'examen minutieux des expériences acquises dans ce domaine durant les décennies précédant la Seconde Guerre mondiale. Les principes en sont rapidement formulés et servent de lignes directrices pour une coopération entre les États membres :

- Un guide intitulé *La réforme des manuels scolaires et du matériel d'enseignement* est publié en 1949. Il présente pour la première fois un ensemble de critères pour la révision et l'écriture des manuels scolaires en vue de promouvoir la compréhension internationale.

Mais toutes les idées conçues dans les années d'après-guerre n'ont pas pu être réalisées – ou, du moins, leur mise en œuvre a mis plus de temps que prévu. Le titre du rapport préparatoire rédigé pour la première Conférence générale de

Un nouveau départ après la Seconde Guerre mondiale

L'UNESCO en 1945 reflète l'optimisme à l'égard du rôle décisif que les relations internationales devraient jouer dans les manuels scolaires : *Les livres de classe et la découverte du monde*. Ce titre est en fait un vœu pieux. L'accent est encore mis sur les questions d'intérêt national plutôt que mondial. En outre, les restrictions budgétaires imposent le remplacement du premier plan à court terme par un nouveau *Plan-type pour la révision des livres de classe et du matériel d'enseignement [...] comme auxiliaires de la compréhension internationale*. L'UNESCO commence à mettre peu à peu ce plan en pratique dans les années qui suivent.

Des déclarations aux réalisations

L'UNESCO a organisé ou apporté son soutien à des colloques

- qui n'avaient pas seulement pour but la correction d'erreurs factuelles,
- mais devaient aussi éveiller une prise de conscience de la multiplicité des régions et cultures de notre monde, ce qui n'était pas toujours suffisamment pris en compte dans les manuels scolaires, en particulier dans ceux des nations dites industrialisées.

*Autres études
sur les manuels
scolaires*

Le *Plan-type* avait déjà plaidé en faveur de la présentation de l'Asie dans les manuels scolaires occidentaux (et vice versa). Ces colloques ont été organisés multilatéralement et les Actes de ces colloques contiennent une profusion d'informations encore valables sur la conception et les contenus des manuels scolaires. Nombre d'entre eux ont été plus ou moins oubliés, mais ils représentent une source précieuse pour les chercheurs intéressés, qui y trouveront quantité de matériels remarquables sur les manuels scolaires en usage dans le monde entier dans les années cinquante et soixante¹⁰.

Malgré la prédominance de *l'approche multilatérale* dans les années cinquante, un grand nombre de *projets bilatéraux* ont également vu le jour. Chaque Commission Nationale pour l'UNESCO s'est efforcée de surmonter les barrières traditionnelles et de réunir enseignants, auteurs de manuels scolaires et représentants des autorités de l'Éducation. L'importance de ces activités est incontestable, mais celles-ci ont très probablement eu un effet secondaire non voulu : l'initiative s'est déplacée vers les autorités nationales et, de nouveau, les questions nationales – bien qu'il s'agisse de questions entre nations ou États – ont constitué le principal sujet d'intérêt des projets de manuels.

Bien sûr, cette entreprise était d'une importance primordiale pour la réconciliation entre anciens ennemis, mais l'approche bilatérale ne remettait pas en question la structure traditionnelle des manuels scolaires. Les recommandations bilatérales attiraient l'attention des auteurs de manuels scolaires sur un autre pays, en leur conseillant de le traiter de façon plus « équilibrée » dans la prochaine édition – mais le manuel continuait à mettre l'accent sur l'histoire, la géographie ou le système politique des différentes nations. *Nous voyons le monde à travers*

¹⁰ Carl August Schröder : *Die Schulbuchverbesserung durch internationale geistige Zusammenarbeit*. Braunschweig : Westermann, 1961.

nos nations aurait été un titre plus adéquat pour résumer l'analyse des manuels scolaires de cette période.

D'un autre côté, il était manifeste que bien des problèmes du monde d'après-guerre étaient soumis à l'influence de facteurs supranationaux et qu'ils ne pouvaient être résolus par deux nations seules. La guerre froide divisait le globe et le fossé se creusait toujours plus entre les pays industrialisés et le « Tiers-Monde ». *Des consultations multilatérales étaient à nouveau nécessaires*. Des organisations travaillant à l'analyse des manuels scolaires recherchèrent alors un apport novateur d'idées et de méthodes.

Vers une perspective globale : nouveaux thèmes, méthodes novatrices

En 1974, la Conférence générale de l'UNESCO confirme dans son programme l'importance de l'analyse comparée des manuels scolaires. Lors de sa 18^e session, elle adopte une *Recommandation sur l'éducation pour la compréhension, la coopération et la paix internationales, et l'éducation relative aux droits de l'homme et aux libertés fondamentales*¹¹. Ce document normatif souligne l'importance de valeurs universelles et formule des propositions pratiques pour la production et la diffusion de matériel d'enseignement *conçu pour enseigner aux élèves des attitudes, et non uniquement pour leur transmettre des connaissances, afin de rendre les apprenants aptes à évaluer des informations*. La recommandation précise :

*Importantes
résolutions de
l'UNESCO*

« Les États membres devraient encourager l'intensification des échanges de manuels, en particulier de manuels d'histoire et de géographie, et dans les cas appropriés prendre des mesures, si possible en concluant des accords bilatéraux et multilatéraux, pour l'examen et la révision réciproques des manuels et autres instruments d'éducation, afin de s'assurer que ceux-ci sont exacts, équilibrés, à jour et impartiaux et qu'ils contribueront à renforcer la connaissance et la compréhension mutuelles des divers peuples. »¹²

L'adoption et la mise en pratique de la recommandation de 1974 marque le début d'une nouvelle série de consultations sur les manuels scolaires en Europe, en Amérique latine et en Afrique. De plus, l'UNESCO est consciente du fait que la plupart des problèmes que connaissent les sociétés actuelles demandent une *approche globale*. En coopération avec la Commission allemande pour l'UNESCO, une conférence intitulée *Consultation internationale en vue de recommander des critères pour l'amélioration de l'étude des problèmes majeurs de l'humanité et de leur présentation dans les programmes d'enseignement et les manuels scolaires* est organisée à l'Institut Georg Eckert en 1988. Le rapport final dresse une liste

11 <http://unesdoc.unesco.org/images/0001/000115/011563mb.pdf>

12 Il est intéressant de noter que la déclaration faisait également référence au « matériel éducatif », ce qui élargissait le concept plus étroit de manuels scolaires sans toutefois refléter plus en détail le nouveau rôle des moyens éducatifs autres que les manuels.

de critères pour la présentation des problèmes majeurs auxquels est confrontée l'humanité dans les programmes d'enseignement et les manuels scolaires :

L'évaluation de la présentation des problèmes du monde dans les manuels constitue une nouvelle phase dans la recherche internationale sur les manuels scolaires qui, il n'y a pas longtemps, se concentrait encore sur la présentation d'images nationales et l'information sur des pays particuliers dans les manuels scolaires. Ce nouveau stade représente un élargissement de la portée et de l'impact éducatif de la recherche sur les manuels scolaires. Cette recherche sur les manuels scolaires effectuée par des groupes d'experts de différentes disciplines, des chercheurs dans le domaine de l'éducation et des enseignants expérimentés doit être encouragée. Il convient d'encourager également la recherche-action en classe où enseignants et élèves évaluent leurs propres manuels scolaires et cherchent de meilleures manières de présenter et d'apprendre les problèmes du monde.

Pour la première fois, une résolution sur les manuels scolaires approuvée par l'UNESCO confère autant d'importance aux *attitudes* et aux *aptitudes* qu'aux *connaissances*, ouvrant la voie à une nouvelle perspective d'analyse des manuels scolaires : les manuels seront non seulement examinés quant à leurs contenus, mais aussi *replacés dans le contexte scolaire*.

Cette conférence s'est penchée sur une autre question fréquemment soulevée en rapport avec l'importance des problèmes mondiaux :

→ *L'approche globale doit être complétée par une approche régionale.*

Listes de critères

Les auteurs de manuels doivent être concrets et fournir des exemples se rattachant aux expériences des élèves. Le rapport de conférence recommande la préparation d'études détaillées répondant aux priorités, réalités, besoins et intérêts régionaux. À la suite de la conférence de Brunswick, une réunion d'experts s'est tenue à Brisbane (Australie), en 1991, en vue de spécifier ce que peuvent entreprendre les maisons d'édition, les auteurs de manuels scolaires et les enseignants pour appliquer concrètement ces critères dans leur travail. La conférence a représenté un grand pas en avant dans la mise en pratique de ce qui serait sinon demeuré une pure et simple déclaration. Les experts ont défini les activités que devaient développer les enseignants, les auteurs de manuels scolaires et les élèves pour réaliser les objectifs fixés dans le rapport de Brunswick :

- Ils ont spécifié des critères, principes directeurs et recommandations à dimension internationale pour l'élaboration, l'évaluation et la révision des programmes d'enseignement, des manuels scolaires et autres matériels didactiques¹³.

13 Principes directeurs et critères pour l'élaboration, l'évaluation et la révision des programmes, manuels et autres matériels didactiques de l'éducation à vocation internationale en vue de promouvoir la dimension internationale de l'éducation ; <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001001/100178m.pdf>

- Ils ont suggéré la création d'un *réseau international de recherche sur les manuels scolaires* qui a vu le jour en 1992 à l'Institut Georg Eckert, ce dernier assumant le rôle d'organisme de coordination sous la responsabilité de l'UNESCO¹⁴.

Les critères d'analyse des manuels scolaires ainsi que les tâches et objectifs de ce réseau seront plus amplement décrits un peu plus loin.

Au niveau européen, il convient de mentionner une autre organisation supranationale qui a pris part dès le début aux activités visant à améliorer les manuels scolaires et promouvoir l'enseignement de l'histoire : le *Conseil de l'Europe*.

Contre les stéréotypes et les préjugés : tel est le titre à valeur de programme d'une publication du Conseil de l'Europe résumant les résultats et les recommandations émanant des conférences sur les manuels scolaires à l'échelle européenne. Après l'effondrement du système communiste, l'Europe, au sens large, a été confrontée à un certain nombre de problèmes conflictuels. De nombreux Etats remodelent actuellement leur propre système politique et redéfinissent leur place dans le monde. Le Conseil de l'Europe s'efforce de réunir des experts des anciens et nouveaux pays membres, afin d'encourager un processus au cours duquel chacun peut apprendre d'autrui en dépit des différences inhérentes aux expériences politiques passées.

Le Conseil de l'Europe a publié un certain nombre de brochures destinées aux auteurs de manuels scolaires, aux éditeurs et aux enseignants, qui ne peuvent asseoir leur travail qu'en partie seulement sur les instructions ministérielles et une pratique scolaire bien établie. Bien que conçus pour un contexte européen, les contenus de certains au moins de ces ouvrages sont aussi valables pour d'autres régions du monde après une période de transition profonde et parfois rapide¹⁵.

Une carte politique mouvante est porteuse de possibilités nouvelles – mais recèle aussi des dangers et des risques.

Depuis la fin de la guerre froide, la recherche internationale sur les manuels scolaires a vu s'élargir son champ d'activités et a dû répondre à de nouveaux défis. De nouveaux manuels scolaires et programmes d'enseignement sont conçus actuellement dans beaucoup de pays en transition vers la démocratie dans le monde entier, en Europe de l'Est aussi bien qu'en Afrique du Sud, par exemple. En même temps, les anciens paradigmes et angles d'approche sont en cours de

*Fin de la guerre
froide*

14 Ce réseau est actuellement en cours d'examen. Il sera accessible par un nouveau portail sur la recherche sur les médias éducatifs www.edumeres.net à partir de 2010.

15 *Contre les stéréotypes et les préjugés : Les travaux du Conseil de l'Europe sur l'enseignement de l'histoire et les manuels d'histoire. Recommandations sur l'enseignement de l'histoire et les manuels d'histoire adoptées lors des conférences et symposiums du Conseil de l'Europe de 1953 à 1995.* Conseil de la coopération culturelle : Strasbourg 1995. En outre, le Conseil de l'Europe a publié plusieurs rapports de conférence sur l'amélioration de l'enseignement de l'histoire et de l'éducation civique. L'Institut Georg Eckert a apporté sa contribution à certaines communications de conférences et remercie le Conseil de l'Europe de pouvoir y faire une référence particulière dans le chapitre III de ce guide.

révision, même dans les pays de longue tradition démocratique. Parallèlement, de *nouvelles formes de nationalisme agressif, d'intolérance et de xénophobie surgissent* et recèlent de nouveaux dangers. Nous devons examiner :

- quelles perspectives les manuels scolaires offrent pour éviter la résurgence d'attitudes nationalistes, et
- sur quelles valeurs les auteurs fondent leur évaluation des affaires internationales.

L'UNESCO a souligné encore une fois en 1995 combien il est crucial d'apporter à tous les acteurs de l'éducation des matériels et ressources pédagogiques adéquats (*Déclaration et Cadre d'action intégré concernant l'éducation pour la paix, les droits de l'homme et la démocratie*, Paris). La Conférence générale a considéré que cette déclaration et le cadre d'action intégré « pourraient constituer la forme la plus pertinente et la plus appropriée d'actualisation des objectifs, stratégies et lignes d'action dans le domaine de l'éducation pour la compréhension internationale ».

En ce qui concerne les matériels pédagogiques, le *Cadre d'action intégré* prévoit en particulier qu'il faut procéder aux révisions nécessaires des manuels scolaires pour éliminer les stéréotypes négatifs et les visions déformées de « l'autre » :

- La coopération internationale pourrait être encouragée pour la production des manuels. Chaque fois qu'il y a lieu de produire de nouveaux matériels pédagogiques, manuels scolaires ou autres, ceux-ci devraient être conçus en prenant dûment en considération les situations nouvelles.
- Les manuels scolaires devraient proposer différents points de vue sur un sujet donné et rendre transparent le contexte national ou culturel dans lequel ils sont rédigés.
- Leur contenu devrait être basé sur des conclusions scientifiques.
- Il serait souhaitable que les documents de l'UNESCO et d'autres institutions du système des Nations Unies soient largement diffusés et exploités dans les établissements scolaires, surtout dans les pays où la production de matériels didactiques est ralentie par des difficultés économiques. *Les technologies d'éducation à distance et l'ensemble des instruments de communication modernes* doivent être mis au service de l'éducation pour la paix, les droits de l'homme et la démocratie.

Chose remarquable, une déclaration sur l'éducation à la paix fait ici référence aux outils et aux technologies modernes d'enseignement afin de renforcer les efforts d'éducation à la paix et d'atteindre le plus grand nombre possible de classes sociales. C'était déjà une indication de la future stratégie de l'UNESCO sur l'éducation de qualité en tant que moyen d'intensifier aussi l'éducation à la compréhension internationale¹⁶.

¹⁶ Voir *Education pour tous : le monde est-il sur la bonne voie ? Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous*. Paris : UNESCO, 2002 ; voir aussi <http://www.ineesite.org>.

L'enjeu de l'évolution culturelle

Les *Principes directeurs de l'UNESCO pour l'éducation interculturelle* (2006)¹⁷ reflètent la composition multiculturelle croissante des populations scolaires du monde entier et soulignent la nécessité de promouvoir la compréhension de traditions culturelles différentes. Les sociétés multi-ethniques ne sont pas un phénomène nouveau, mais de plus en plus d'États qui se considéraient comme mono-ethniques et modelés par une seule culture dominante ne peuvent plus conserver cette image d'eux-mêmes, soit parce que la conscience d'une diversité existante sur le plan ethnique ou sur le plan culturel s'est renforcée, soit parce qu'ils font l'objet de flux croissants de migrations transfrontières. Si les migrations peuvent contribuer aux attitudes interculturelles, elles ont souvent pour premier et principal effet de souligner les différences. Les stéréotypes traditionnels peuvent s'en trouver renforcés et d'autres peuvent se créer. Lorsque les gouvernements ont tendance à minimiser cette question pour ne pas déclencher de violents débats sur les politiques identitaires, des espaces séparés de culture et de souvenirs émergent, dont les effets sur l'ensemble de la société n'apparaissent que lorsque la cohésion intérieure est déjà en cause. Les hommes politiques, mais aussi les intellectuels, ont pris conscience du fait que les différences culturelles sont l'une des principales lignes de clivage au sein des sociétés et entre elles et qu'elles remplacent les anciennes divisions sociales ou de classes. Le point culminant en a été la notion de la menace d'un « conflit de civilisations »¹⁸. L'UNESCO a répondu à ce défi en propageant une culture de la paix et en intégrant ce concept dans sa *Stratégie à moyen terme 1996-2001*¹⁹. L'éducation aux valeurs et la constitution de visions mondiales capables de définir l'image de soi et l'image des « autres » par l'intermédiaire des manuels est à nouveau l'un des objectifs de la révision internationale des manuels scolaires. Pour aller dans ce sens, des groupes de travail inter-régionaux mettant particulièrement l'accent sur le dialogue euro-arabe ont été créés²⁰.

La principale modification apportée à l'approche de la réforme de l'éducation en vue de favoriser la compréhension internationale et la coexistence pacifique a cependant débuté avec le *Cadre d'action de Dakar L'éducation pour tous* (2000), adopté au Sénégal lors du Forum mondial sur l'éducation²¹. Ce cadre avait pour objet d'aider les gouvernements à assurer à tous une éducation de base de qualité. Les six objectifs de l'éducation pour tous inscrit dans le Cadre de Dakar sont

17 <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878f.pdf>

18 Samuel P. HUNTINGTON: *The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order*. New York: Simon & Schuster, 1998.

19 <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001025/1022501f.pdf>

20 Un manuel intitulé « *On a common Path. New Approaches to Writing History Textbooks in Europe and the Arab-Islamic World* » devrait être publié en 2010. Il a été préparé par un groupe de travail soutenu par l'UNESCO, l'Organisation arabe pour l'éducation, la culture et les sciences (ALECSO) et la Ligue arabe entre autres organisations ; voir aussi : http://www.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=537171&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html.

21 http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/framework.shtml

fermement ancrés dans une vision de qualité holistique qui est étroitement liée à l'éducation pour les questions de compréhension internationale, de coopération et de droits de l'homme. Étant donné que les conflits prolongés ont un effet négatif durable sur la scolarisation car ils détruisent l'infrastructure matérielle, nuisent à la réputation des enseignants, font diminuer leurs salaires et leurs qualifications et provoquent parmi les élèves de forts taux d'absentéisme ou d'abandon, les organisations internationales actives dans le domaine de l'éducation sont parvenues à la conclusion qu'une reconstruction rapide des bâtiments scolaires, la formation des enseignants et la fourniture de matériel didactique sont une condition préalable à toute approche de la réconciliation par l'éducation. De ce fait, l'amélioration de la qualité de l'instruction contribue aussi à jeter les bases *nécessaires pour apprendre à vivre ensemble*²².

Défini comme une approche centrée sur l'apprenant, l'agenda de l'*Éducation pour tous* :

- cherche à garantir l'égalité d'accès à tous les élèves, indépendamment de leur environnement social ou culturel,
- est inclusif plutôt qu'exclusif, et
- promeut les valeurs universelles aussi bien que la reconnaissance des droits individuels²³.

Tout comme les nombreux réseaux régionaux apparus dans les années 1920 pour diffuser l'idée d'une révision internationale des manuels scolaires, des réseaux régionaux se sont répandus pour la mise en œuvre des objectifs de Dakar.

Les efforts pour allier éducation de qualité et promotion de la compréhension interculturelle par le biais des manuels scolaires, des programmes et autres instruments d'enseignement sont réalisés par le groupe d'experts inter-régional *Penser et Construire la paix par la conception de manuels scolaires novateurs* qui établit des directives pour les éditeurs, les responsables de programmes et les enseignants²⁴. En dehors des documents qui s'adressent à des experts d'un certain nombre de régions ou formulent des stratégies générales, des exemples de bonnes pratiques prennent en compte les spécificités de chaque région particulière.

22 Jacques DELORS : *L'éducation : Un trésor est caché dedans : Rapport à l'UNESCO de la Commission Internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*. Paris : UNESCO, 1996.

23 *Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous*. Paris : UNESCO, 2006.

24 *Guidelines for Enhancing Quality Education through Textbooks and Learning Media*, Paris: UNESCO, 2010 (à paraître).

Tout programme fondé sur des principes généraux doit toutefois rester pertinent au niveau local et répondre aux besoins particuliers des élèves²⁵.

L'impact de la campagne de qualité sur les questions relatives aux manuels est devenu visible quand l'UNESCO a lancé en 2005 sa nouvelle *Stratégie globale d'élaboration des manuels scolaires et matériels didactiques*. D'après ce document, le rôle de l'UNESCO consiste à :

→ « aider les États membres à élaborer des politiques, des normes et des critères pour la fourniture de manuels scolaires et autres matériels qui favorisent une éducation de qualité ».

Cela nécessite une analyse plus approfondie de la manière dont le contenu est présenté dans les manuels :

- La structure générale (textes, illustrations, fonctions, etc.) d'un manuel et l'échelonnement des leçons à apprendre doivent être plus largement traités lors de la formulation de recommandations.
- L'objectif général d'une « éducation de qualité pour tous fondée sur les droits » doit être décomposé en fonction des conditions spécifiques locales ou régionales afin de présenter un intérêt pratique pour des projets concrets. Des exemples de bonnes pratiques peuvent contribuer à atteindre cet objectif.

La *Stratégie globale* relie le développement de matériel éducatif de haute qualité à la révision internationale des manuels. De plus, la stratégie de l'UNESCO souligne désormais l'importance des activités de recherche pour améliorer la qualité de l'éducation et l'efficacité des projets multilatéraux.

- Il faut pour cela mettre davantage l'accent sur la méthodologie de la recherche et de la révision des manuels.
- Des facteurs extérieurs pouvant influencer la qualité du matériel d'apprentissage tels que les conditions du marché et les types de distribution méritent davantage d'attention²⁶.

*Diversité des
approches
méthodologiques*

25 Voir par exemple : *A Plan for the Development of Education in the Arab Countries. General and Higher Education and Scientific Research*. Tunis : Ligue des États arabes/Organisation arabe pour l'éducation, la culture et les sciences (ALECSO), 2008 (existe aussi en arabe). Pour une évaluation, critique de Teaching Islam, voir Eleanor Abdella DOUMATO/Gregory STARRETT : *Teaching Islam. Textbooks and Religion in the Middle East*. Boulder, Colorado : Lynne Rienner Publishers, 2007 ; voir aussi : *Education and the Arab World. Political Projects, Struggles and Geometries of Power*. Eds. André E. MAZAWI/Ronald G.SULTANA, *World Yearbook of Education, 2010* ; Samira ALAYAN/Sarhan DHOUIB/Achim ROHDE (eds.) : *Al-Islah al Tarbawi fi-sh-Sharq al-Awsat. Al-Dhat wa-l-Akher fil Manahij al-Madrassiyya* [Educational Reform in the Middle East. 'Self' and 'Other' in the School Curriculum]. Amman : Dar ash-Shurouq, 2009.

26 Shobhana SOSALE : *Educational Publishing in Global Perspective: Capacity Building and Trends*. Washington, D.C. : World Bank, 1999 ; Pernille ASKERUD : *Guide pour l'approvisionnement durable en livres*. Paris : UNESCO, 1997.

II. Méthodologie et pédagogie des projets binationaux ou multinationaux

Trouver un compromis : consultations binationales ou multinationales dans la période de l'après-guerre.

Tout d'abord, l'analyse comparée des manuels scolaires s'est concentrée sur l'identification et l'élimination d'erreurs factuelles et de préjugés manifestes, d'omissions délibérées et de distorsions. La tâche principale était d'analyser les textes, de comparer les résultats, de les rattacher aux acquis de la recherche universitaire et de formuler des recommandations, qui tiennent souvent compte de façon positive des relations mutuelles et établissent des listes de questions qui n'ont pas été traitées et de points de vue inacceptables.

*Premières
recommandations
sur les manuels*

Après la Première Guerre mondiale, la révision des manuels scolaires devient une question primordiale et suit un concept que nous aimons appeler le *modèle de consensus*. L'idée en est que la comparaison de présentations divergentes, voire opposées, peut mener à un *compromis* d'opinions. C'est pourquoi les recommandations approuvées par les partenaires mettent l'accent sur les points qu'ils ont en commun plutôt que sur les différences qui peuvent encore exister. L'objectif pédagogique est clair : il s'agit de montrer l'existence d'un certain nombre de sujets qui sont vus de façon plus ou moins similaire et forment une base solide pour résoudre tous les problèmes qui n'auraient pas encore été réglés.

Néanmoins, les partenaires des différents pays identifient souvent clairement certains domaines dans lesquels ils ne peuvent atteindre un consensus interprétatif, et ces domaines sont quelquefois, mais pas toujours, mentionnés ou énumérés dans les résultats d'un projet. Parfois, cependant, – et c'est souvent le cas pour des questions très sensibles – les sujets sur lesquels les partenaires ne sont pas d'accord sont purement et simplement omis, ne sont pas mentionnés du tout, de sorte que l'attention de l'opinion publique n'est pas attirée sur ces points de vue fondamentalement différents.

Le *langage* des recommandations suivant ce modèle de consensus est plus ou moins factuel et ressemble beaucoup au genre d'énoncés que l'on trouve dans les manuels scolaires eux-mêmes, donnant un aperçu complet d'une chaîne d'événements par ordre chronologique, ou bien présentant un condensé des principales caractéristiques géographiques d'une région donnée, traitée dans les manuels en usage dans les pays concernés par le projet. En règle générale, les recommandations ne donnent aucune indication aux enseignants ou aux auteurs sur la façon de traiter les conflits prolongés et les différences d'interprétation, surtout concernant des questions nationales. Cela concorde souvent – et concordait d'autant plus encore par le passé – avec la structure des programmes d'enseignement et des manuels scolaires qui ne présentent qu'une seule interprétation et ne consacrent pas beaucoup de temps et d'espace à discuter d'autres points de vue. L'élève n'est pas confronté à un thème abordé sous plusieurs angles différents et appelant sa propre interprétation, mais à des énoncés d'ordre factuel exigeant uniquement une réponse juste ou fautive.

Ce modèle de consensus a débouché, malgré d'évidentes insuffisances, sur des résultats remarquables pour quantité de problèmes les plus divers. Pour ne citer que quelques exemples :

- Tout d'abord, une étude comparée des manuels scolaires des États-Unis et du Canada a été réalisée après la Seconde Guerre mondiale. Le problème principal n'étant pas tant politique que *culturel*, à savoir la crainte du côté canadien d'être dominé à cet égard par les États-Unis²⁷.
- Les recommandations hispano-portugaises sur les manuels scolaires ont préconisé le remplacement des vieilles « cartes blanches » représentées dans les manuels des deux pays. Dans ce cas, le fait que des groupes ethniques et des communautés ont coexisté pacifiquement pendant des décennies ne garantit pas une juste description des relations mutuelles²⁸.
- Les recommandations israélo-polonaises – comme aussi les recommandations germano-israéliennes adoptées quelques années auparavant – plaident en faveur d'une présentation plurielle d'un groupe minoritaire : c'est-à-dire ne pas considérer les Juifs seulement comme des victimes ni les regarder avec les yeux du groupe majoritaire, mais pour eux-mêmes les replacer dans leur propre contexte culturel²⁹.
- Seuls quelques rares projets ont réussi à percer le « rideau de fer », comme les recommandations germano-polonaises, qui ont fourni une évaluation des relations germano-polonaises depuis le Moyen Âge jusqu'au XX^e siècle et à l'après-guerre. Ces recommandations ont constitué une véritable prouesse, à une époque où responsables politiques et médias discutaient encore du tracé des frontières entre l'Allemagne et la Pologne. Mais certaines questions vivement débattues par l'opinion publique, du moins en Allemagne, n'ont pu être exprimées qu'en termes diplomatiques et il était improbable que les enseignants eux-mêmes les traitent (par ex. l'expulsion par la force de la population allemande après la guerre) ; certains sujets durent être complètement laissés de côté (par ex. le Pacte Hitler-Staline)³⁰.

27 The American Council on Education / The Canada – United States Committee on Education : *A Study of National History Textbooks Used in the Schools of Canada and the United States*. Washington 1947.

28 *Dokumentation. Spanisch-portugiesische Kommission zur Revision der Geschichts- und Sozialkundebücher*. In: *Internationale Schulbuchforschung*, 17 (1995) 2, pp. 231-235. Récemment, les consultations italo-slovènes ont porté sur des questions très sensibles, notamment des conflits frontaliers, des expulsions ainsi que des massacres commis lors de la prise de pouvoir de Tito à la fin de la deuxième guerre mondiale. Ces crimes ont depuis lors été passés sous silence par les deux parties. La commission bilatérale n'a toutefois pas explicitement mentionné les manuels, http://www.kozina.com/premik/indexeng_poroclio.htm

29 *Deutsch-Israelische Schulbuchempfehlungen*. Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung : Brunswick 1985 (allemand-hébreu, 2^e édition révisée, Francfort sur le Main).

30 GEMEINSAME DEUTSCH-POLNISCHE SCHULBUCHKOMMISSION *Empfehlungen für Schulbücher der Geschichte und Geographie in der Bundesrepublik Deutschland und in der Volksrepublik Polen*. Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung: Brunswick 1977 (allemand-polonais; édition allemande révisée en 1995).

- Un autre grand projet est-ouest a été l'analyse des manuels scolaires des USA et de l'URSS réalisée entre 1977 et 1989. Le rapport de projet américain s'intitule : *Armes pour la guerre froide*, et reflète le vieux clivage idéologique entre les deux « superpuissances ». Il dresse une liste des insuffisances détectées dans les présentations réciproques de ces pays, auxquelles on peut remédier en traitant l'histoire de « l'autre » plus en profondeur. Mais les évaluations pratiquement opposées des systèmes politico-économiques respectifs restent problématiques³¹.

Néanmoins, les *conclusions* de ce rapport contiennent une remarque qui reste valable aujourd'hui. Elle indique la *norme minimum de présentation réciproque* qui devrait être assurée, indépendamment des divergences existant au plan politique et idéologique : « *Les manuels scolaires continueront d'être écrits dans l'optique de chaque société. Cela n'interdit pas forcément qu'ils fournissent une présentation exacte* ».

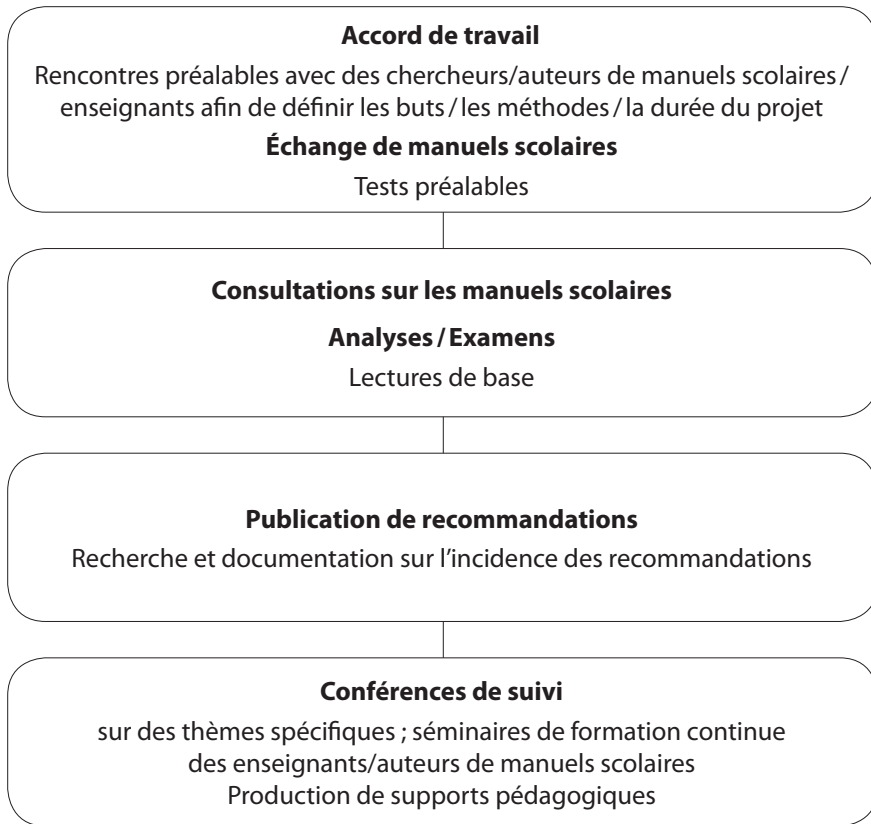
Bien sûr, le fond de la question renferme une terminologie quelque peu vague : *que veut dire exact ?* Ce terme doit-il être appliqué uniquement aux énoncés factuels ? Une présentation exacte est-elle en soi impartiale ? On peut différencier plusieurs niveaux d'exactitude ou de justesse :

- l'exactitude des faits,
- un choix équilibré des contenus,
- la présentation impartiale de thèmes chargés de valeurs.

Les consultations sur les manuels précédemment mentionnées ont adopté une procédure similaire jusque dans les années 1980.

31 Howard MEHLINGER (1992), *School Textbooks: Weapons for the Cold War; a report of the US/ USSR textbook study project (1977-1989)*. US/USSR Textbook Study Project; the implementation of the project failed because of political objections; Howard MEHLINGER, (1985), *International Textbook Revision: Examples from the United States*. Dans : *Internationale Schulbuchforschung*, 8 (1985) pp. 287-298.

Phases des consultations sur les manuels scolaires



Les transformations politiques ayant marqué le passage du 20^e au 21^e siècle ont eu un impact notable sur la révision internationale des manuels. D'une part, elles ont fait disparaître des frontières qui avaient jusque-là divisé le monde d'une manière générale en deux grands blocs adoptant des idéologies politiques et des systèmes économiques différents. D'autre part, de nouvelles frontières ont émergé avec la fondation de nouveaux États et elles ont fait réapparaître d'anciens conflits nationaux qui avaient été occultés et passés sous silence pendant la période bipolaire. Ce n'était plus les anciens combattants des deux guerres mondiales, les grandes puissances d'Europe, d'Asie et d'Amérique qui se livraient combat, mais des États plus petits, souvent marqués par des factions internes et de très anciennes divisions ethniques, religieuses ou culturelles/linguistiques, qui cherchaient de nouveaux schémas d'identité dans un contexte politique apparemment multipolaire. Les organisations internationales et des États, à titre individuel, ont adopté un rôle interventionniste en appliquant parfois la force pour mettre fin aux hostilités. Les

Nouveaux schémas de conflits

« nouvelles guerres »³² caractérisant ces conflits ne s'achevaient souvent pas par une paix durable. La violence était calmée par une sorte d'armistice sans créer un nouveau terrain propice à la construction d'une société paisible et durable. Si les guerres entre États n'appartiennent pas au passé, les schémas de conflit dominants, autrefois axés sur des guerres « externes », se sont réorientés sur des guerres « internes » ; il en a été de même pour les objectifs de la révision des manuels. Depuis les années 1990, on est passé

- de controverses au sujet du passé à un débat sur des conflits actuels, ouverts et souvent encore violents ;
- de conflits entre États à des conflits entre groupes à l'intérieur d'un État ou d'une société (ou de la guerre à la guerre civile)³³.

Dans ce genre de cas, l'éducation ne pouvait rester neutre mais elle était instrumentalisée par les parties en conflit. Ce rôle destructeur de l'éducation et en particulier de l'enseignement de l'histoire, de la géographie et de la religion, a été discuté lors du Forum de Dakar et fut l'un des facteurs déterminants de la décision d'attacher davantage d'importance à l'éducation dans les zones ravagées par des conflits³⁴. Les nouveaux schémas dominants de conflit et la fragilité de la paix (ou plutôt l'absence temporaire de violences ouvertes) ont conduit à redéfinir les formes et les méthodes des consultations sur les manuels.

→ Aux côtés de la *Communauté internationale*, qui représente les États individuels et les organisations internationales engagés dans les activités de rétablissement et de maintien de la paix, *des ONG, des groupes d'experts et des institutions de la société civile* sont devenus les acteurs principaux et ont repris le rôle des anciennes commissions bilatérales ou multilatérales, quasi officielles, mises en place par les autorités éducatives.

*Avantages et
inconvénients des
nouveaux projets*

Les nouvelles formes de consultation sur les manuels scolaires ont des avantages manifestes mais aussi des inconvénients notoires. Les commissions soutenues et financées par leurs ministères peuvent aussi compter sur ces derniers lorsqu'il s'agit de mettre en œuvre des recommandations dans les programmes et les manuels. Les ONG et autres institutions de la société civile ne peuvent exercer qu'une influence limitée sur les gouvernements ; le matériel ou les recommandations qu'elles produisent parviennent rarement à être intégrés dans les manuels et les programmes courants. Sans le soutien d'institutions de financement,

32 Herfried Münkler/Patrick Camiller : *The New Wars*. Cambridge : Polity Press, 2005; Mary Kaldor : *New and Old Wars : Organized Violence in a Global Era*. Stanford, CA : Stanford University Press, 1999 ; voir aussi les Stockholm International Peace Research Institute's (SIPRI) Yearbooks ; pour une évaluation critique du terme « nouvelles guerres », voir Sven Chojnacki : *Anything New or More of the Same? Wars and Military Interventions in the International System 1946-2003*. In : *Global Society*, 20 (2006), pp. 25-46.

33 Falk PINGEL : *Can Truth Be Negotiated? History Textbook Revision as a Means to Reconciliation*. In : *ANNALS*, 2008, pp. 181-198, p. 182.

34 Voir Kenneth D. BUSH/Diana SALTARELLI : *The Two Faces of Education in Ethnic Conflict*. Florence : UNICEF Innocenti Research Centre, 2000.

elles peuvent disparaître avant qu'un résultat viable soit atteint. Toutefois, elles peuvent rassembler des personnes appartenant à des parties en conflit, échanger des informations et faire des propositions dans des situations où les hommes politiques sont dans une impasse et où les commissions officielles ne peuvent agir. Elles peuvent proposer un nouveau modèle, même si son pouvoir novateur ne se développe totalement qu'après la fin de la phase violente d'un conflit et lorsque les instruments d'une éducation durable orientée vers la paix deviennent nécessaires. Elles peuvent ainsi jeter les bases d'une éducation pour la paix avant même que la paix réelle soit établie³⁵.

→ L'interaction et l'équilibre entre *intervention externe* et *appropriation locale* sont devenus dans bien des cas des facteurs décisifs pour l'efficacité des processus de réforme.

Les actuels différends relatifs aux manuels scolaires en Asie de l'Est et du Sud-Est, au Moyen-Orient, en Amérique latine, dans le sud-est de l'Europe et en Irlande du Nord n'ont pas été traités exclusivement par des commissions bilatérales ou multilatérales ; un certain nombre de modèles ont plutôt été appliqués pour répondre aux besoins de chaque cas particulier et pour surmonter les obstacles d'ordre politique. Les tensions internes et les guerres entre nouvelles unités politiques ont fait apparaître toute une gamme de mesures de mise en œuvre de la paix qui s'appuient toujours sur les mécanismes traditionnels de la révision des manuels, mais inventent aussi de nouvelles formes de coopération, de pédagogie et de souvenir³⁶.

35 Gavriel SALOMON/Baruch NEVO (eds.) : *Peace Education: The concept, principles and practices in the world*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum, 2002. Pour une évaluation critique de la recherche en matière d'éducation pour la paix, voir Werner WINTERSTEINER : *Peace education in Europe : Visions and experience*, Münster : Waxmann, 2003.

36 Diverses études de cas sont proposées : Elizabeth COLE (ed.) : *Teaching the Violent Past. History Education and Reconciliation*. London: Rowman & Littlefield Publishers, 2007 ; Stuart J. FOSTER/Keith CRAWFORD (eds.) : *What Shall We Tell the Children? International Perspectives on School History Textbooks*. Greenwich, Conn. : IAP-Information Age, 2006 ; Jason NICHOLLS (ed.) : *School Textbooks across Cultures. International Debates and Perspectives*. Oxford : Symposium Books, 2006 ; Sobhi TAWIL/Alexander HARLEY (eds.) : *Education, Conflict and Social Cohesion*. Genève : UNESCO Bureau International de l'éducation, 2004 ; Hanna SCHISSLER/Yasemin Nuhoglu SOYSAL (eds.) : *The Nation, Europe, and the World. Textbooks and Curricula in Transition*. New York: Berghahn Books, 2005 ; Laura HEIN/Mark SELDEN (eds.) : *Censoring History: Citizenship and Memory in Japan, Germany, and the United States*. Armonk, NY : M.E. Sharpe, 2000.

De la reconstruction à la réconciliation

Phases des mesures de résolution des conflits

Comme le maintien d'une éducation de base impartiale dans les situations de conflit ouvert est aujourd'hui considéré aussi comme un instrument important de reconstruction, on a défini une suite de phases de développement³⁷ auxquelles correspondent diverses étapes et formes d'activités éducatives :

- *L'éducation d'urgence*³⁸ comporte désormais toute une série de mesures visant d'abord la reconstruction matérielle (écoles, classes, retour des enseignants et des élèves à l'école) et le maintien de normes fondamentales dans le matériel didactique, y compris la suppression des discours de haine manifeste, des stéréotypes hostiles, etc.
- Les mesures d'urgence doivent déboucher sur une phase de *reconstruction plus vaste* comprenant le renouvellement et la modernisation partielle des programmes, des manuels et de la formation des enseignants³⁹.
- Il faut mettre en œuvre à partir de ces mesures une *stratégie multifacettes à long terme* de révision du contenu et des méthodes d'enseignement afin de sauvegarder une éducation cherchant activement à surmonter les conflits du passé, édifier la confiance entre d'anciens « ennemis » et aider les élèves à développer pour l'avenir des attentes positives.

La *réconciliation* est un grand mot pour la réalisation de cet objectif. Historiquement, le terme désigne d'abord le processus de rapprochement entre l'Allemagne et ses anciens adversaires après la deuxième guerre mondiale. Il peut jusque-là être associé à une certaine tradition culturelle et même teinté du concept chrétien de pardon⁴⁰. Ceci posé, la réconciliation est devenue l'un des concepts clés pour comprendre les processus à long terme permettant de surmonter les oppositions culturelles et les inimitiés politiques ; elle se traduit par des contextes culturels et politiques différents, modelant les buts et les instruments des processus qui en découlent en fonction de chaque cas particulier. Durant les dernières décennies, elle a dépassé largement la révision des manuels scolaires

37 Kathryn TOMLINSON/Pauline BENEFIELD : *Education and Conflict: Research and Research Possibilities*. The Mere, Upton Park, Slough, Berkshire, 2005 (http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/3f/66/a4.pdf) ; Alan SMITH/Tony VAUX: *Education, Conflict and International Developments. A report commissioned by the UK Department for International Development*, 2002 ; David PHILIPS *et al.* : *Education for Reconstruction – The Regeneration of Educational Capacity Following National Upheaval*. Oxford : Symposium Books, 1998.

38 Le forum de Dakar a également servi de référence dans ce domaine, voir Forum mondial sur l'éducation : *Étude thématique : Éduquer dans les situations d'urgence et de crise : un défi pour ce siècle*. Paris : UNESCO, 2000.

39 *Guidebook for Planning Education in Emergencies and Reconstruction (Anglais seulement – Guide sur la planification de l'éducation en situation d'urgence et de reconstruction)*. Paris : Institut International de l'UNESCO pour la planification de l'éducation, 2006.

40 John Paul LEDERACH: *Building Peace: Sustainable Reconciliation in Divided Societies*. Washington, D.C.: United States Institute of Peace Press, December 1997 ; Rodney L PETERSEN/ Raymond G. HELMICK (eds.): *Forgiveness and Reconciliation: Religion, Public Policy, and Conflict Transformation*. Philadelphia : Templeton Foundation Press, 2001.

et inclut des mesures judiciaires telles que procès (internationaux) mais aussi amnisties, restitutions et compensations matérielles, expressions d'excuses⁴¹ et processus de « guérison », y compris des rencontres organisées entre « victimes » et « bourreaux » impliqués dans un conflit. Des « *commissions de vérité et de réconciliation* » ont été à l'œuvre dans de nombreuses zones de conflit et ont souvent contribué, non seulement à résoudre des questions de responsabilité, de culpabilité et de reconnaissance des crimes, mais aussi à découvrir de nouvelles formes de mémoire capables d'unir plutôt que de diviser le souvenir des personnes impliquées⁴².

La place de la révision des manuels scolaires dans cet éventail d'efforts de reconstruction et de réconciliation n'est pas facile à définir. Face à une violence jusque-là inconnue et au défi de l'émergence de structures politiques pluralistes, les interventions internationales, les éléments du travail de la société civile au niveau local et les politiques intérieures de reconstruction débouchent souvent sur un mélange d'instruments de pacification et de réconciliation dont la révision des manuels ne représente qu'un des aspects, même s'il est important. En ce qui concerne les trois phases mentionnées plus haut, les activités locales et inter communautaires interviennent rarement dans la première phase, qui nécessite des moyens financiers et des capacités techniques considérables ; elles peuvent toutefois être fort influentes dans la deuxième et la troisième phases, lorsque la liberté de mouvement et la sécurité fondamentale sont garanties. Pour la première phase, c'est la communauté internationale avec des institutions gouvernementales locales (ou centrales si elles fonctionnent) qui assument en général le premier rôle ; malgré leur efficacité en termes matériels, il leur manque parfois un soutien suffisant de l'ensemble de la population lorsque des questions controversées sur le plan idéologique sont en jeu. Par exemple, dans le cadre des mesures d'urgence suivant le *Programme d'amélioration de la qualité des manuels scolaires*, l'UNESCO a révisé les manuels scolaires existants en Iraq après la deuxième guerre du Golfe afin d'éliminer le langage tendancieux et les illustrations partiales qui n'étaient pas conformes aux principes d'une éducation aux valeurs démocratiques et multiculturelles. Des activités similaires ont été menées en Bosnie-Herzégovine. Enseignants, parents et élèves n'acceptaient souvent pas ces mesures hâtives qui leur semblaient imposées sans consultation. Toutefois, il est souvent impossible d'inviter tous les acteurs de l'éducation à participer dès l'origine au processus, certains n'étant pas prêts à reconnaître leurs adversaires du conflit comme partenaires égaux. On ne peut à ce jour faire état que de quelques projets tenant compte des dimensions politiques et pédagogiques aussi bien que

41 Elazar BARKAN/Alexander KARN (eds.): *Taking Wrongs Seriously. Apologies and Reconciliation*. Stanford, CA : Stanford University Press, 2006.

42 Priscilla B. HAYNER : *Unspeakable Truths: Confronting State Terror & Atrocity*. New York : Routledge, 2001 ; Audrey R. CHAPMAN/Patrick BALL : *The Truth of Truth Commissions. Comparative Lessons from Haiti, South Africa, and Guatemala*. In : *Human Rights Quarterly*, 23 (2001) pp. 1-43.

sociales et culturelles de la reconstruction et de la réconciliation après les violences. STOVER/WEINSTEIN (2004) et leur équipe, qui ont effectué des recherches et participé activement à la reconstruction d'une vie communautaire en laquelle croire en Bosnie-Herzégovine et au Rwanda, parviennent à la conclusion que *des mesures coordonnées sont nécessaires pour produire des résultats durables*. D'après leur « modèle écologique de reconstruction sociale », la promotion de la justice, de la démocratie, de la prospérité économique et de la transition doit aller de pair avec la réconciliation⁴³ :

« Par conséquent, ceux qui entreprennent des transformations systémiques dans les sociétés d'après guerre, qu'il s'agisse d'engager des procès criminels [...] ou de développer un nouveau programme d'histoire [...] doivent anticiper en quoi chaque nouvelle intervention ou politique affectera d'autres parties du système. » (p. 325)

43 Voir aussi Anna OBURA : *Never Again. Educational Reconstruction in Rwanda (Plus jamais ça : la reconstruction de l'éducation au Rwanda – Anglais seulement)*. Paris: UNESCO 2003 ; En ce qui concerne la situation complexe après la guerre civile en Amérique latine, voir le travail exemplaire d'Elizabeth OGLESBY: *Historical Memory and the Limits of Peace Education: Examining Guatemala's Memory of Silence and the Politics of Curriculum Design*. In : COLE : *Teaching the Violent Past*, pp. 175-202 (voir note 36).

III. Comment mener un projet à bien : questions méthodologiques et instructions pratiques

Les phases d'un projet international d'études sur les manuels scolaires

Participants

Les *conférences sur les manuels scolaires* ressemblent souvent beaucoup à des colloques de spécialistes ou à des séminaires pédagogiques. En règle générale, chercheurs et enseignants se rencontrent pour échanger leurs expériences et tentent d'appliquer par la suite chez eux ce qu'ils ont appris dans leurs discussions avec les autres. Mais l'analyse internationale comparée des manuels scolaires ne doit pas seulement être considérée comme une affaire de spécialiste. Ayant pour but de parvenir à des réalisations pratiques, elle peut exercer une influence sur les programmes d'enseignement officiels, et elle attire souvent l'attention du public. Quelquefois, les questions examinées sont très controversées et peuvent impliquer des intérêts nationaux. Il est donc parfois souhaitable de convoquer des consultations politiques avant que les participants ne soient à même de commencer la recherche proprement dite.

*Création d'un
groupe de
chercheurs*

Il est préférable d'établir des *contacts personnels avec des ministères, des auteurs de manuels scolaires et des maisons d'édition* avant de lancer un projet. Les enseignants, les chercheurs ou les autorités gouvernementales qui ressentent le besoin de comparer leurs manuels scolaires avec ceux d'autres pays doivent d'abord s'entourer de personnes et d'institutions capables de réaliser le travail. Un projet requiert non seulement de l'argent, mais aussi des participants suffisamment qualifiés. Bien sûr, il est avantageux de s'assurer la collaboration d'enseignants et d'associations d'éditeurs, mais ceux-ci ne sont en général pas en mesure de fournir les fonds nécessaires et de réaliser le gros du travail, qui inclut, entre autres, la gestion du projet lui-même. Les instituts de recherche pédagogique indépendants ou rattachés à une université peuvent assurer la coordination du projet. Le Réseau international de l'UNESCO sur les manuels scolaires dispose d'une banque de données sur des personnes ou institutions se consacrant aux études internationales sur les manuels scolaires et ayant acquis de l'expérience dans ce domaine. Cette banque de données est disponible sur Internet⁴⁴.

Souvent, des *accords officiels* sont passés entre les ministères de l'Éducation ou les instituts centraux de recherche sur les programmes d'enseignement. Les membres de chaque groupe devraient en tout cas agir librement en tant que chercheurs et non en tant que représentants de leurs gouvernements respectifs. Cela pose un délicat problème. Un chercheur indépendant n'est pas tenu par des instructions ministérielles et peut critiquer ouvertement les programmes d'enseignement officiels et les manuels scolaires autorisés, mais les recommandations finales qu'il émet n'ont pas valeur obligatoire. D'un autre

44 Voir aussi le site Web d'ARTTEM et des autres institutions mentionnées à l'Annexe B.

côté, en agissant au nom de ministères, d'instances présidant à l'élaboration des programmes d'enseignement ou de maisons d'édition, tout chercheur peut exercer une influence plus directe sur la mise en pratique des résultats de la recherche, mais les objectifs, méthodes et sujets de recherche sont souvent définis par d'autres institutions, ce qui limite ses possibilités de critiquer ouvertement leur production. La méthode la plus efficiente serait probablement de mettre en place un groupe composé de chercheurs universitaires, d'enseignants, d'auteurs et de représentants d'institutions étatiques sous les auspices de l'UNESCO ou d'une organisation non gouvernementale indépendante.

Cadre pédagogique

*Facteurs influant
sur la rédaction
des manuels*

Dans un premier temps, on échangera des manuels scolaires et on définira le nombre de sujets à traiter. A ce stade, *les participants s'informeront déjà mutuellement sur leurs systèmes scolaires respectifs* et sur le cadre général des sujets concernés. Il n'est pas toujours aisé de décider d'une sélection de manuels scolaires aptes à être comparés :

- Les niveaux de scolarité sont-ils comparables ?
- A quel niveau scolaire l'enseignement de l'histoire, de la géographie ou de l'éducation civique démarre-t-il ?

Des informations détaillées sur de telles questions seront bientôt disponibles, puisque l'Institut Georg Eckert prépare actuellement une banque de données sur ces sujets.

De plus, les manuels scolaires doivent être interprétés dans *le contexte du programme d'enseignement* et du rôle imparti à celui-ci. *Comment le programme d'enseignement est-il conçu ?*

- Définit-il des intentions pédagogiques générales ou spécifie-t-il des objectifs particuliers ?
- Fait-il la distinction entre les thèmes de base (obligatoires) et les thèmes facultatifs ?
- Quel est le temps consacré à chaque sujet, et dans quelle classe ce sujet est-il étudié ?
- Quelles institutions ou personnes exercent une responsabilité centrale et doivent être consultées si des changements de programme s'imposent - les producteurs de manuels scolaires, les parents, ou d'autres organisations en regroupant plusieurs autres ? Cette information est cruciale pour l'application des recommandations.
- Les manuels scolaires traitent-ils tout le sujet, et les enseignants ont-ils facilement accès à des matériels d'enseignement d'appoint ou dépendent-ils presque exclusivement du manuel scolaire ?
- Le manuel scolaire est-il le seul support d'enseignement ou seulement un matériel parmi d'autres ?

Le programme lui-même représente un compromis atteint par les agents éducatifs et possède bien d'autres facettes non visibles dans la version imprimée

ou disponible sur Internet. *Le programme souhaité* est modelé par *l'idéologie générale* (ou comme on l'appelle souvent *la philosophie*) *de l'éducation* ; le programme souhaité doit être transformé en un *programme formel* écrit, c'est-à-dire le plan d'enseignement approuvé officiellement qui devra être mis en œuvre par les enseignants en tant que *programme actif*⁴⁵. Tout au long de ce cheminement de la conception philosophique à un texte écrit puis à son application pratique, le programme sera sans cesse affiné, modifié et interprété par les divers acteurs à différents niveaux : universitaires, intellectuels intéressés, milieux politiques, groupes de pression et d'intérêts, et enseignants. Plus les acteurs représentés dans un groupe sont nombreux, plus le spectre des idées pouvant être échangées sera large.

En complément du programme scolaire, les *procédures d'approbation des manuels scolaires* exercent une influence sur les maisons d'édition et les auteurs avant que le manuel ne sorte sur le marché et ne soit placé à la disposition de l'élève ou du professeur. Qui décide de l'approbation ou de l'adoption d'un manuel scolaire pour son usage en classe : le ministère, les enseignants, les parents, voire les élèves ? Il y a bien des manières et des degrés de contrôle dans ce domaine. De nombreuses personnes critiquant les procédures d'approbation des Etats centralisés arguent que ces procédures empêchent la réalisation d'idées et de méthodes novatrices, et qu'elles garantissent l'uniformité, mais pas la qualité. Le concept d'une procédure d'approbation régionale ou locale a de plus en plus d'adeptes, particulièrement au sein d'associations d'enseignants. Ce concept permet aux enseignants de mieux tenir compte de leurs besoins particuliers et assouplit le marché du livre scolaire. Donc, nous devons là encore, s'agissant de l'application des résultats de la recherche sur les manuels, savoir à qui nous adresser, qui s'intéresse aux nouveaux contenus et aux méthodes novatrices, et qui est responsable et capable d'initier des changements dans les matériels et méthodes d'enseignement en usage⁴⁶.

Il peut aussi arriver que certaines interprétations d'événements historiques soient explicitement prescrites par des décisions politiques⁴⁷. Par ailleurs, les cérémonies de commémoration officielles peuvent, dans une certaine mesure,

45 Robert FIALA : *Educational Ideology and the School Curriculum*. Dans : BENAVIDE/BRASLAVSKY, 2006, pp. 15-34, citation p.18.

46 THE AMERICAN TEXTBOOK COUNCIL : *History Textbooks. A Standard and Guide, Edition 1994-95*. Center for Education Studies: New York 1994, fournit des exemples de procédures d'approbation; bien que provenant uniquement des Etats-Unis, ces exemples présentent un intérêt général; voir aussi Apple 1990.

47 Un ardent débat a surgi en France à propos de plusieurs « lois du souvenir » votées par le Parlement français depuis les années 1990 ; ces lois interdisaient de nier l'holocauste, qualifiaient le massacre des Arméniens par l'armée turque au cours de la Première Guerre mondiale de « génocide » et recommandaient de mentionner également les « aspects positifs » du colonialisme dans les manuels ; cette dernière loi a été retirée après des protestations émises en particulier par les historiens concernés. René RÉMOND : *Quand l'État se mêle de l'histoire*. Paris : Stock, 2006 ; Olivier LECOUR-GRANDMAISON : *Passé colonial, histoire et « guerre des mémoires »*. In : *Multitudes*, (2006) automne, no. 26, pp. 143-154.

restreindre la liberté d'interprétation. La commission doit être consciente que les *politiques du souvenir* sont des instruments puissants pour façonner la vision du passé de la population et des élèves.

Dans beaucoup de pays, les *normes d'examen* peuvent influencer les choix des enseignants en ce qui concerne les manuels scolaires. Elles peuvent déboucher sur une réduction stricte du nombre, sinon très grand, de thèmes et d'approches. Pour l'examen final, en tout cas, les élèves doivent normalement écrire des mémoires et passer des épreuves dont les questions ne permettent souvent qu'une brève réponse juste ou fausse. Ces épreuves se rapportent généralement à des sujets qui peuvent être facilement mémorisés et n'encouragent pas le jugement critique. Dans ce cas, les principes de contrôle des connaissances ne correspondent pas à une approche plurielle de l'enseignement des sciences sociales. Il est très utile de connaître ces normes d'examen, avant de s'engager dans un projet, pour trouver les moyens de surmonter des restrictions qui risqueraient par la suite d'entraver la mise en œuvre des résultats du projet.

Les manuels scolaires sont souvent complétés par un *guide de l'enseignant* proposant des plans de cours concrets, différentes interprétations des sources du manuel scolaire, et des informations supplémentaires pouvant servir à l'explication des textes et de l'intention de l'auteur ou des auteurs du manuel. Bien que d'utiles résultats puissent être obtenus de ces livres du maître, les analyses de ces deux types d'ouvrages devraient être réalisées séparément : les élèves doivent comprendre leurs textes sans avoir à consulter le livre du maître. Il est possible que ces textes soient inadéquats et renferment des préjugés, en raison de leur format simple et condensé : c'est un défaut que l'on ne doit pas négliger simplement du fait que le professeur a plus d'informations à sa disposition et peut traiter un thème de façon plus détaillée.

Définition de la sélection

L'étape suivante consiste à décider *du nombre et du type de manuels à analyser*. Les statistiques officielles des chiffres de vente ne sont disponibles que dans quelques pays. Pour savoir quels manuels sont les plus couramment utilisés, il faut se fier à l'expérience des enseignants et des libraires. Quelquefois, des associations d'enseignants font des sondages et peuvent au moins dire aux chercheurs quels sont les manuels utilisés. Dans de nombreux cas, ce ne sont pas toujours les éditions les plus récentes. Cela dépend en grande partie des ressources financières dont les écoles et les parents disposent, et beaucoup de professeurs préfèrent travailler avec le même livre pendant de longues années. C'est pourquoi les best-sellers de l'année précédente ne sont pas nécessairement les manuels les plus utilisés dans les écoles.

*Quelles méthodes
appliquer ?*

Le but et l'envergure du projet déterminent normalement le choix des manuels : livres d'un usage répandu, vieilles séries, ou nouveaux livres qui ont eu moins de succès sur le marché. Si votre objectif est d'examiner comment la présentation de thèmes a changé au fil du temps ou si l'image de l'histoire, de la géographie ou du système politique d'une société est restée stable, vous opterez pour une *analyse*

verticale. Si vous êtes plutôt intéressé par des approches nouvelles et des idées stimulantes, il est recommandable d'effectuer une *analyse horizontale* couvrant un domaine aussi large que possible.

Tous les critères de sélection sont superflus si le gouvernement impose un seul manuel ou un nombre limité de manuels par an et par matière. En tout cas, il est plus probable que les chercheurs se verront confrontés à une tendance croissante à la diversification à différents niveaux. Surtout, mais pas exclusivement, en Europe, les éditions générales sont souvent complétées par des éditions régionales qui mettent plus l'accent sur les caractéristiques spécifiques d'une population ethniquement et culturellement mélangée ou sur les exigences d'un système politique fédéral. Pour des raisons d'ordre pratique, les *éditions régionales* ne sont souvent pas retenues, la sélection de manuels risquant alors d'être trop volumineuse. Quoi qu'il en soit, l'analyse des éditions régionales permet d'obtenir un aperçu intéressant de la diversité et du pluralisme culturels d'un pays donné.

L'analyse

Après avoir sélectionné l'échantillon et s'être mis d'accord sur les objectifs du projet, les chercheurs doivent décider des méthodes d'analyse. Tout texte scolaire portant sur un sujet précis peut être analysé de deux points de vue généraux :

- l'*analyse didactique*, qui traite de l'approche méthodologique du thème, explorant la pédagogie servant de base au texte;
- l'*analyse du contenu*, qui concerne le texte lui-même: qu'est-ce que le texte nous dit, correspond-il à la recherche universitaire, traite-t-il suffisamment le thème en question ?

Un bref aperçu des approches méthodologiques, comportant quelques exemples de tableaux catégoriels d'analyse, se trouve à l'Annexe A.

Dans bien des pays, ces questions sont résolues par différents experts. Les chercheurs universitaires, par exemple les historiens, géographes ou sociologues, travaillent généralement sur l'analyse du contenu, tandis que les enseignants sont plus intéressés par la façon d'enseigner un sujet donné aux élèves. Bien que les résultats de la recherche universitaire ne représentent qu'une des nombreuses composantes contribuant à la qualité d'un manuel scolaire, nous ne pouvons pas nous permettre de ne pas considérer la mesure dans laquelle les auteurs de manuels scolaires ont reconnu et intégré ces acquis.

→ *D'après notre expérience des projets portant sur les manuels scolaires, il est très important que les spécialistes et les enseignants soient aptes et prêts à y travailler ensemble. Il faut conférer un statut égal aux connaissances des experts sur des sujets précis et à l'expérience des pédagogues pour pouvoir comparer les différentes perspectives présentées dans les manuels scolaires de différents pays.*

Cela vaut également pour la compilation de manuels scolaires, surtout lorsque les thèmes en sont controversés et sensibles, et impliquent des jugements de valeur. Les auteurs de manuels scolaires ne peuvent être des spécialistes de tous

Comblent l'écart entre chercheurs et enseignants

les thèmes qu'ils présentent dans un manuel, et qui peuvent couvrir l'histoire universelle depuis la préhistoire jusqu'au temps présent ou la géographie de différents continents. Cela signifie que chercheurs et auteurs doivent engager un dialogue. D'un côté, les universitaires doivent connaître les besoins des enseignants, des éditeurs et des auteurs. De l'autre, ils doivent veiller à ne pas imposer leurs connaissances aux praticiens en faisant valoir que tous les sujets sont d'égale importance et doivent être inclus dans le programme d'enseignement aussi bien que dans les manuels.

Le groupe tout entier devrait se mettre d'accord sur les paramètres du projet dans son ensemble et sur les catégories d'analyse, mais l'analyse pratique devrait être effectuée individuellement. Les moyens de communication modernes permettent de s'informer mutuellement sur les problèmes demandant à être élucidés. Une fois l'analyse réalisée, le groupe pourra à nouveau se rencontrer pour un échange de résultats.

Implications financières

Les fonds disponibles pour la production d'un manuel représentent un facteur essentiel quant à *la conception, la longueur et la qualité d'impression* (de même que le prix que les élèves, les parents et les écoles sont disposés à payer). Comme les facteurs économiques diffèrent grandement de par le monde, on ne peut pas comparer la plupart des manuels, parce que les concepteurs et les consommateurs ne disposent pas des mêmes ressources financières. Par exemple, supposons que nous voulions comparer la présentation d'un thème donné dans deux manuels de géographie : le premier traite du monde entier en un volume à l'aide de quelques cartes en noir et blanc, tandis que le second fait partie d'une série en trois volumes comportant de nombreuses illustrations et cartes en couleur. Le résultat de l'évaluation sera assez évident dès le départ - mais injuste par rapport à ceux qui n'ont que des ressources limitées. Un autre problème doit manifestement être analysé ici : les moyens financiers disponibles sont-ils utilisés de façon efficiente ? C'est pourquoi il est conseillé que soient notés, pour chaque manuel analysé, le nombre total de pages et l'espace consacré à un thème donné (les mêmes conditions peuvent être appliquées au format d'un manuel). *Cela signifie que les chiffres relatifs aussi bien que les chiffres absolus peuvent être comparés.*

Des faits à l'interprétation

Au départ, on a beaucoup discuté de la façon de définir le terme « *faits* ». Il est surprenant qu'autant d'informations de base contenues dans des manuels déjà utilisés depuis des années (noms, dates, etc.) soient en réalité erronées. D'autres problèmes plus subtils peuvent également se poser, par exemple :

- les *termes* qui sont attribués à des faits ou à des personnes,
- le *contexte* dans lequel ils sont placés,
- la *définition d'aires géographiques, de frontières*, etc.
- le problème de la *périodisation* indiquant les lignes générales de développement et caractérisant toute une époque.

Pour une partie, un conflit peut être une « guerre de libération » de plusieurs années, tandis que pour une autre, c'est une brève « révolte » contre un pouvoir légitime. Ces questions forment le point de départ du débat sur l'*interprétation*.

Pour éviter les impasses concernant des controverses inconciliables ou des opinions contradictoires, il est utile d'élargir l'horizon de temps en temps. *Les résultats de l'analyse des manuels scolaires devraient être comparés avec ceux de la recherche et du débat universitaires*, ce qui permettrait de cerner plus aisément les critères de sélection que les auteurs de manuels scolaires utilisent et d'examiner les principes et les modèles d'explication employés dans le texte.

Formulation et diffusion des résultats

Après avoir établi les résultats de l'analyse scientifique et didactique, *les conclusions et résultats devraient être formulées* :

- en donnant un aperçu des thèmes traités et des approches méthodologiques employées dans les manuels analysés,
- en identifiant les sujets omis et en examinant les questions controversées,
- en formulant des recommandations sur la façon d'améliorer la présentation d'un thème donné dans les manuels scolaires.

Il faut garder à l'esprit que toute proposition visant à changer le contenu et les méthodes de présentation des manuels scolaires devrait être reliée au concept pédagogique fondamental prévalant dans les pays qui participent au projet. Souvent, les conclusions et résultats d'une étude présentent essentiellement les aspects négatifs : omissions, pièges, préjugés, etc. Il peut être beaucoup plus stimulant de *fournir des exemples de bonnes pratiques* trouvés dans les manuels analysés ou, s'il n'y en a pas, de faire des suggestions.

Comme les conférences consacrées aux manuels scolaires poursuivent des objectifs fondamentalement pragmatiques, leurs résultats doivent être rendus aisément accessibles aux professionnels : enseignants, éditeurs, et toutes autres parties intéressées comme les parents. Les résultats d'un petit groupe d'experts devraient être largement diffusés. Bien souvent, seul un assez petit nombre d'experts prennent part aux conférences, séminaires et projets sur les manuels scolaires, même s'ils se rencontrent pendant plusieurs années (le groupe de recherche franco-allemand sur les manuels scolaires, par exemple, qui a démarré ses activités au début des années cinquante, se réunit presque tous les ans pour passer en revue les dernières éditions des manuels scolaires)⁴⁸.

Comment faire pour diffuser ces résultats de façon à toucher le plus grand nombre possible d'auteurs de manuels scolaires et d'enseignants ? Le moyen le plus simple, mais souvent le moins efficace, est de publier les documents des conférences. Comme beaucoup d'ouvrages spécialisés, ces *publications* parfois *volumineuses* ne parviennent pas jusqu'aux enseignants, élèves ou parents. Bien

*Rapport
récapitulatif*

*Comment toucher
un plus vaste
public ?*

48 Jean-Claude ALLAIN : *The German-French Dialogue in History Books*. In : HORVAT/ HIELSCHER, *Sharing the Burden of the Past*, pp. 21-26 (voir note 83).

qu'elles contiennent nombre d'informations de fond, elles fournissent peu de conseils sur la façon de traiter un sujet donné dans un manuel scolaire ou en classe.

Un *rapport récapitulatif* peut avoir un impact immédiat. Il doit indiquer les principaux arguments, les thèmes pouvant faire l'objet d'un consensus, et les divergences qui subsistent quant à l'interprétation, et énumérer les omissions les plus graves.

Les recommandations sur les manuels scolaires représentent la forme classique d'une telle récapitulation. Traditionnellement, elles rassemblent les résultats les plus substantiels, à partir desquels sont élaborées des propositions visant une présentation plus équilibrée. D'une part, elles contiennent une liste d'énoncés factuels sur ce que l'on peut trouver dans les manuels scolaires et, d'autre part, elles incluent nombre d'exigences et de souhaits, employant souvent la formule « *les manuels scolaires devraient ...* ». Dans bien des cas, les recommandations émises sous cette forme ont attiré l'attention des responsables politiques et des pédagogues, parce qu'elles indiquaient clairement les orientations à prendre plutôt qu'une large gamme de possibilités. Elles reçoivent souvent un accueil favorable, car elles offrent un « audit » d'une situation particulière, et sont souvent utilisées comme point de départ d'une plus longue période de consultations.

Cependant, ce modèle a fait de plus en plus l'objet de critiques de la part des spécialistes. D'aucuns pensent que les formulations des recommandations rappellent des accords diplomatiques. Aujourd'hui, *on préfère souvent, pour réaliser un projet, adopter une forme plus souple, qui*

- donne le pour et le contre des arguments,
- reflète différentes interprétations,
- propose des formes diverses de représentation et pas seulement une solution à un problème.

Les conclusions de recherches de ce type sont manifestement plus appropriées pour les enseignants, puisqu'elles s'adressent au praticien, qui appréciera l'inclusion de *lignes directrices ou d'orientations pour l'élaboration d'unités d'enseignement*, revues de façon critique durant le projet. Mais les responsables politiques ou le grand public se sentent moins concernés, la structure des arguments et le message que les chercheurs veulent faire passer étant plus complexes. Une combinaison des deux formes permettrait de surmonter ces problèmes, mais occasionnerait des frais supplémentaires.

Suivi

Mise en œuvre

Un suivi devrait, si possible, être planifié pour contrôler le degré de mise en pratique des recommandations ou conclusions. Par exemple, sept ans après que la première édition des recommandations germano-israéliennes sur les manuels scolaires a été publiée, l'Institut Georg Eckert a examiné « *ce qui a changé et ce qui est resté inchangé* » s'agissant de la présentation de l'histoire juive dans les manuels allemands. Nous avons découvert que, bien qu'ayant souvent partagé

nos points de vue, les auteurs de manuels scolaires ne se sont pas sentis capables d'écrire des textes appropriés :

- par manque de sources et d'études spécialisées détaillées,
- parce que les enseignants n'étaient pas familiarisés avec une certaine approche du sujet.

C'est pourquoi les participants du projet ont décidé :

- d'organiser des séminaires de formation continue,
- de publier un matériel d'appoint, y compris une brochure comportant des présentations aussi bien appropriées qu'insuffisantes et donnant des conseils sur la manière d'appliquer les nouvelles approches du sujet.

La course d'obstacles : des éditeurs aux écoles

Une fois les recommandations finalisées, imprimées et distribuées aux écoles, aux maisons d'éditions et autres parties intéressées, il est parfois exaspérant de constater qu'elles ne sont pas disponibles sur le marché et ont peu d'influence sur la production des manuels scolaires. En fait, on peut douter de l'existence même d'un marché libre. De nombreux pays ont des maisons d'édition d'Etat, ce qui signifie que les écoles obtiennent normalement leurs manuels gratuitement, mais ne peuvent pas exprimer de préférences et doivent prendre ce qui leur est offert. Quelquefois, le ministère de l'Éducation charge des entreprises privées de produire des livres selon des lignes directrices données ; ces manuels domineront alors le marché, puisqu'ils n'auront pas de réelle concurrence. Dans tous ces cas, maints obstacles administratifs doivent souvent être surmontés.

*Restrictions
administratives*

Des activités de suivi sont donc nécessaires, non seulement au niveau pédagogique ou académique, mais aussi au niveau politique. Souvent, une équipe de recherche ne comprend pas de chercheurs aptes et prêts à agir comme des médiateurs politiques, ce qui est une bonne raison pour faire participer, dès le début, des représentants des ministères de l'Éducation.

*Conditions du
marché*

Même quand un marché libre existe, l'État contrôle souvent son accès en établissant des procédures officielles d'approbation des manuels scolaires. Parfois, c'est le seul pouvoir économique d'un petit nombre d'éditeurs qui crée un monopole virtuel et restreint tout accès, du moins à une partie du marché. Bien qu'il soit plus prometteur de soumettre des propositions d'approches nouvelles et stimulantes à de petites entreprises, qui sont en général prêtes à prendre plus de risques, il est certain que beaucoup d'écoles seront contactées par des maisons d'édition appartenant à l'État ou par de grandes entreprises privées. Quoi qu'il en soit, il faut rappeler que le marché du livre scolaire réagit lentement aux demandes de changement.

Les entreprises privées fonctionnent selon la règle du profit et s'efforcent de maintenir leurs produits inchangés le plus longtemps possible. D'un autre côté, elles sont disposées à apporter en temps voulu des modifications et innovations pour faire face à la concurrence. En règle générale, un manuel scolaire qui a du succès aura une longévité de dix ans ou plus. Lorsqu'un manuel est enfin publié, il contient des statistiques et des faits collectés plusieurs années auparavant.

Comme la durée de vie d'une édition d'une série de manuels est de trois à cinq ans, ou même plus, il faut garder à l'esprit que des données à jour ne peuvent être incluses que dans du matériel d'appoint (ou sur les sites Internet des éditeurs, voir chapitre IV).

Il existe un lien étroit entre les stratégies de marketing, les budgets dont disposent les clients – parents ou écoles – et les capacités d'innovation des éditeurs, et les fonds que ceux-ci peuvent investir dans de nouveaux manuels. Pour pouvoir répondre chaque année aux nouvelles demandes de leur clientèle, les éditeurs doivent faire preuve de souplesse ; ils doivent adapter leurs manuels aux nouvelles méthodes d'enseignement ou opérer des changements de contenu, puisque de nouveaux événements se produisent et que de nouvelles évolutions se dessinent. Si trois générations ou plus d'élèves utilisent le même livre, les éditeurs feront moins de profit, ce qui aura une grande influence sur leur planification. Le degré de « modernité » d'un manuel dépend donc en grande partie des conditions politiques et économiques prédominantes. Il serait injuste de ne pas en tenir compte lors de la comparaison des manuels et de l'application des résultats.

Si tout le processus, de la rédaction à la distribution des manuels, est plus ou moins entre les mains du ministère et s'il n'existe qu'un seul manuel scolaire par classe et par sujet, le climat – en général – n'est pas propice aux innovations. Bien souvent, les ministères lancent un appel d'offres et approuvent un ou plusieurs ouvrages, laissant le choix final aux directeurs, aux enseignants ou aux conseils de classes, où parents et élèves peuvent aussi être représentés. Les intérêts parfois divergents de ces groupes conduisent à une diversité sur le marché, ce qui facilite la mise en place des innovations. Dans les pays où l'entreprise privée n'a pas la capacité d'investir dans de nouveaux ouvrages, une production de manuels organisée par l'État peut être nécessaire pour favoriser les innovations de conception et de structure des manuels. Le développement de manuels scolaires modernes à structure didactique claire, offrant une variété d'outils méthodologiques et une conception renouvelée, exige l'intervention d'experts formés, qui ne sont pas toujours disponibles dans les pays où l'industrie de l'édition est pauvre et le taux d'alphabétisation faible. Là, c'est le renforcement des capacités du secteur de l'édition qui doit soutenir les projets novateurs en matière de manuels scolaires⁴⁹.

Selon le principe de l'égalité d'accès à l'éducation, les manuels scolaires devraient être distribués gratuitement. En fait, cela a conduit à des conséquences indésirables ; souvent, et même dans des États économiquement forts tels que ceux d'Europe occidentale, les ministères de l'Éducation souffrent de contraintes

49 Un exemple remarquable est donné par le « Azerbaijan World History Textbook Project », financé par l'Open Society Institute; un rapport d'évaluation mentionnait l'insuffisance des conditions d'édition et de distribution (manque d'éditeurs expérimentés spécialisés dans les ouvrages éducatifs, manque d'expérience et de documentation concernant les procédures de base telles que les appels d'offres, les adjudications, la préparation de maquettes, les droits d'auteur, les illustrations, etc.) comme des points faibles ; Timothy HUNT: *Five Case Histories of Textbook Development (Romania, Macedonia, Sri Lanka, Azerbaijan, China)*. In : BRASLAVSKY 2006, pp. 195-270, citation p. 223.

financières et tentent d'imposer aux écoles l'utilisation d'un même exemplaire pour plusieurs générations d'élèves, si bien qu'à la fin, les livres sont en mauvais état, peu attrayants et chargés d'informations dépassées. De leur côté, les éditeurs, vendant moins d'exemplaires par an, hésitent à faire des investissements, ce qui ralentit le processus d'innovation. C'est ainsi qu'une mesure ayant pour objectif de servir l'éducation de qualité peut déboucher sur une stagnation des normes éducatives en raison des mécanismes du marché.

La patience est cependant un facteur essentiel. Il est étonnant de constater que même les pays qui jouissent d'un très haut niveau scientifique et technique pour l'écriture et l'impression des manuels mettent environ cinq ans ou plus à *concevoir un nouveau manuel*. Le phénomène suivant a été observé récemment : ce n'est que dans la seconde moitié des années 90 que les anciens pays communistes ont commencé à introduire des manuels novateurs abandonnant les vieux modèles et approches. Cela n'est dû qu'en partie au fait que ces pays se trouvaient dans une situation de transition quant à leurs programmes d'enseignement, et dans des conditions économiques instables. Même en Allemagne, où les solides maisons d'édition de l'Allemagne de l'Ouest ont repris presque tout le marché de l'Allemagne de l'Est, les éditeurs n'ont fait qu'apporter quelques modifications aux manuels existants, consacrant tout au plus quelques pages aux événements récents. La plupart des manuels présentant une révision de l'histoire contemporaine n'ont fait leur apparition dans les écoles que cinq à dix ans après la chute du mur de Berlin.

Une approche plus large de l'analyse des manuels scolaires : la construction de l'identité de groupe

Nous connaissons divers conflits graves et persistants ainsi que des controverses sur des représentations partiales dans des manuels scolaires, des omissions de faits évidents et indispensables, etc. Bien que ces questions soient parfois discutées ouvertement en public, les élèves n'en apprennent rien quand ils lisent leurs manuels.⁵⁰ A ce stade, les limites du modèle traditionnel de révision des manuels scolaires au niveau bilatéral deviennent évidentes : ce modèle ne parvient pas à proposer un moyen d'assumer les différences entre les conceptions de l'histoire ou de la société qui reposent sur l'orgueil national, des convictions idéologiques et des crédos politiques fondamentaux qui ne devraient pas être remis en cause.

Il est possible que les manuels scolaires d'histoire, en particulier, contiennent une *image de soi* qui ne soit pas moins stéréotypée que celle d'autres pays. Cette image de soi peut être identifiée directement, mais aussi à travers les images et les portraits des autres. Toute personne qui s'engage dans ce type d'analyse constatera que les stéréotypes et les préjugés tendent à être liés au besoin de la

*Connaissances
ou compétences*

50 Wolfgang HÖPKEN (ed.): *Öl ins Feuer. Schulbücher, ethnische Stereotypen und Gewalt in Südosteuropa/De l'huile sur le feu? Manuels scolaires, ethnies, stéréotypes et violence en Europe du Sud-Est*. Hanovre : Hahnsche Buchhandlung, 1996 ; Ian BURUMA : *The Wages of Guilt. Memories of War in Germany and Japan*. New York : Farrar Straus Giroux, 1994.

société en question de trouver des points de repère dans son propre processus de développement. Il en résulte que les manuels scolaires sont souvent imperméables à une information purement factuelle. Cet état de fait révèle probablement le point faible majeur de cette approche traditionnelle de combat des préjugés, à savoir fournir plus de connaissances ou des connaissances plus « exactes », dans l'idée que le simple fait de livrer des faits justes aidera à « corriger » une image « fausse ». Nous savons déjà que cette approche ne suffit pas à changer les idées dans les têtes. Les manuels scolaires, en tant qu'instruments éducatifs, offrent de plus vastes possibilités et peuvent faire plus que de transmettre simplement des faits. Ils devraient fournir des points de repère pour les élèves dont les modèles de comportement et de cognition sont en cours de formation. Les lecteurs doivent s'efforcer de trouver les points de référence clés dans un texte donné et d'examiner dans quelle mesure *le concept de soi*, rattaché aux manuels scolaires d'histoire, de géographie ou d'éducation civique, *est aussi ouvert à d'autres identités*. Généralement parlant, la conséquence en est un débat sur la *relation entre « nous » et « eux »*, quels qu'ils soient : *classe, sexe, groupe ethnique/culturel/religieux*. Nous sommes voués à une inextricable corrélation entre deux pôles : comment jugeons-nous notre propre groupe et les autres groupes ?

Les questions fondamentales de l'analyse des manuels scolaires visant la compréhension internationale sont donc :

- comment un texte présente-t-il et confirme-t-il l'identité de groupe ?
- comment la différence fondamentale entre « nous » et « eux » émerge-t-elle du portrait de différents groupes humains dans les manuels scolaires ?

*Les mythes
fondateurs*

Les notions d'identité collective sont souvent ancrées dans l'histoire et liées à un territoire qui « appartient » à la collectivité. La notion moderne d'État-nation est ainsi traduite dans le passé alors même que le sujet de cette collectivité, la nation en tant que groupe sociopolitique ou ethnique, n'existait pas à l'époque. Les histoires des populations autochtones et nomades qui ont été expulsées ou même supprimées sont souvent négligées. Le nationalisme et les mythes fondateurs donnent une légitimité aux intérêts territoriaux du moment et aux revendications de domination culturelle, de singularité et d'exclusivité. Les ouvrir à l'analyse spécialisée et débattre de leur fonction de légitimation sont parmi les tâches les plus difficiles dans les discussions sur les manuels, les questions fondamentales de fierté et de conscience nationales étant en jeu. Les mythes nationaux conflictuels emploient souvent le même concept essentialiste de collectivité et de « foyer » territorial sur de longues périodes historiques. L'histoire « nationale » débute souvent dans les temps anciens ou au Moyen-Âge, établissant ainsi un sentiment de continuité territoriale et temporelle jusqu'à l'époque actuelle. Même les États relativement nouveaux, dont les frontières ont été tracées par les puissances coloniales et/ou des accords internationaux, s'efforcent d'établir une tradition « nationale » beaucoup plus longue et de l'inscrire dans les programmes scolaires. La prise de conscience du caractère conceptuel interchangeable des mythes fondateurs peut ouvrir le débat

et convaincre les partenaires du projet qu'un concept basé sur les caractéristiques primordiales et quasi éternelles de la collectivité ne correspond plus à un monde marqué par les sociétés multiculturelles et l'interdépendance globale.

Les nations s'efforcent de développer une auto-conception positive. Comment garder en mémoire – et comment présenter dans un manuel – un passé « négatif », qui peut être associé à des massacres, des dictatures, etc., pose donc un grand problème. Ne nous étonnons donc pas si les politiciens et les auteurs s'efforcent de ne pas aborder des périodes historiques qui ne correspondent pas de manière détaillée à une image positive. Nous ne pouvons cependant nous distancer de notre propre histoire lorsqu'il s'agit d'interactions à long terme avec les peuples ou les États voisins. Ce seront alors ceux-ci, ou des générations futures de la société en cause, qui aborderont à nouveau ces points délicats, ce qui est parfois encore plus douloureux. À partir des vastes expériences d'après-guerre que les populations ont traversées au 20^e siècle, on peut dire que le fait de « traiter » un passé négatif, et de l'aborder consciemment et ouvertement, peut être une valeur en soi ; cela ne fera pas d'un passé « négatif » un passé positif, mais la manière de l'aborder prend une signification positive et contribue à « guérir » la conscience historique traumatisée qui, autrement, se refermerait sur une cicatrice cachée.⁵¹

*Impact d'un
« passé négatif »*

Le multiculturalisme : cohésion sans homogénéité

Lors des projets de révision des manuels qui ont eu lieu entre États durant les années formatrices, après la Première Guerre mondiale, les fractions internes de la société n'ont généralement pas participé aux consultations. Les États-nations se considéraient essentiellement comme des entités homogènes. Les manuels d'histoire et de géographie ignoraient ou négligeaient les minorités ; lorsque celles-ci étaient prises en compte dans les ouvrages d'éducation civique, elles apparaissaient surtout en tant que problème social, économique ou culturel. Jusqu'ici, c'est manifestement la population majoritaire qui occupait le premier plan des représentations dans les manuels, mais étant donné les actuels flux migratoires mondiaux, cette approche ne peut plus être jugée appropriée.

Les migrations et la place des minorités dans l'éducation doivent donc être intégrées dans les manuels et les projets de manuels⁵². Toutefois, on n'a pas encore trouvé de modèle généralement reconnu sur la manière de traiter des minorités. Il

Les minorités

51 Martin O. HEISLER : *Challenged Histories and Collective Self-Concepts: Politics in History, Memory, and Time*. In : *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, vol. 617 (2008), pp. 199-221.

52 La *Déclaration des Nations Unies sur les droits des personnes appartenant à des minorités nationales ou ethniques, religieuses et linguistiques* ne contient qu'une référence assez générale à l'éducation des minorités dans son article 4 : « Les États devraient, le cas échéant, prendre des mesures dans le domaine de l'éducation afin d'encourager la connaissance de l'histoire, des traditions, de la langue et de la culture des minorités qui vivent sur leurs territoires. Les personnes appartenant à des minorités devraient avoir la possibilité d'apprendre à connaître la société dans son ensemble ». www.un.org/documents/ga/res/47/a47r135.htm
Les législations nationales donnent des indications plus détaillées.

existe en fait deux approches principales. Premièrement, les minorités sont incluses dans les manuels habituels, mais cela ne laisse guère assez de place pour les traiter de manière détaillée et appropriée, et conduit souvent à marquer les différences plutôt qu'à souligner les approches intéressantes d'une situation multiculturelle. Deuxièmement, certains gouvernements ont accordé à leurs minorités le droit de produire leurs propres manuels et de les utiliser en complément des ouvrages habituels. L'avantage est que les minorités ont aujourd'hui une chance de présenter leur propre point de vue, mais sans pouvoir l'intégrer au récit général. Ce modèle a provoqué plus de problèmes car, dans leurs manuels, nombre de minorités utilisaient largement l'histoire, la géographie et la culture de leur pays d'origine et tendaient à minimiser le sentiment d'appartenance à l'État où elles vivaient et dont elles étaient ressortissantes⁵³.

Se contenter d'ajouter, dans les ouvrages concernant la population majoritaire, de brèves informations sur l'histoire, la géographie et les sociétés des pays d'origine des minorités et des immigrants ne serait d'aucune aide. Dans bien des pays où vivent nombre de minorités ou d'immigrants, cette approche additive conduirait à une régression indéfinie, gonflerait le contenu et rendrait les manuels indigestes pour les élèves. Lorsqu'une minorité réussit à s'intégrer dans le corps du récit, d'autres veulent en faire autant. Au lieu d'une intégration, c'est une *concurrence des histoires* et des revendications culturelles qui émerge et déclenche des « *guerres des manuels* » concernant la place appropriée de chaque groupe dans le programme.

C'est pour cette raison que *les méthodologies à perspective multiple et les approches orientées vers les compétences*, qui ne prescrivent pas un contenu fixe de sujets, sont mises en œuvre dans un nombre croissant de pays. Leurs manuels ont recours à une structure narrative qui intègre toutes les composantes de la société et considère le mélange et le fait de grandir ensemble comme une valeur en soi.

→ Ils appliquent un concept intégrateur et inclusif, plutôt qu'un modèle séparatiste et exclusif, d'identités collectives.

Règle
consensuelle
ou perspectives
multiples ?

C'est là que se produit un changement de paradigme, en plaçant des groupes précédemment négligés, ignorés ou considérés comme source de problèmes sur le même pied que la « société établie ». Par exemple, en Grande-Bretagne, l'approche colonialiste a évolué vers un concept intercommunautaire et « multi-racial » qui tente d'établir un nouveau processus identitaire en rompant avec l'idée que les immigrants venus des anciennes colonies doivent s'adapter aux traditions

53 *Minderheiten im Schulbuch : Südosteuropa/Les minorités dans les manuels : l'Europe du Sud-Est. Internationale Schulbuchforschung/Recherche international sur les manuels*, 23 (2001) Numéro 2.

et au patrimoine britanniques⁵⁴. Toutefois, la mise en œuvre de ce modèle se heurte souvent aux critiques de politiques et de chercheurs inquiets, qui craignent que cette approche affaiblisse la cohésion interne de la société en faisant perdre aux gens leur sentiment de tradition et de stabilité, ainsi que leur foi dans l'avenir. Certains pays européens qui sont allés relativement loin dans la mise en pratique d'une approche multiperspectives sont actuellement ébranlés par un retour en arrière, vers des programmes centrés sur l'aspect national ou vers un contenu consensuel « consistant en un choix de chiffres, d'évènements, de récits, d'idées et de valeurs, soutenus par des arguments, des perspectives et des explications »,⁵⁵ qui tendent à se concentrer sur le « texte maître » des anciennes populations majoritaires.

Les consultations internationales sur les manuels peuvent servir de forum de communication pour les échanges et pour tester les avantages et les inconvénients des diverses approches de présentation des sociétés multiculturelles et du patrimoine colonial. Elles peuvent aussi aider à développer le dialogue entre les anciens colonisateurs et les anciens pays colonisés, la violence intérieure dans les anciennes colonies étant souvent considérée comme un pesant héritage du passé colonial. De plus, si les immigrants venus d'anciennes colonies sont négligés dans les manuels ou considérés comme source de problèmes, cela sera-t-il vu comme un signe de discrimination persistante ?⁵⁶

La dimension spatiale

Même là où la nation ou l'Etat-nation est encore au centre des représentations dans les manuels scolaires, la relation entre les dimensions nationale, régionale, internationale et globale fait l'objet d'une révision. Dans quel contexte est-ce que je place « mon » pays, et à quelles traditions culturelles et valeurs politico-sociales est-ce que je me sens rattaché ? Aucun manuel scolaire ne peut traiter des différentes régions du monde de façon absolument impartiale, c'est-à-dire en leur donnant un poids égal. Cela n'est ni possible, ni souhaitable. Même la définition de « régions » particulières dépend de concepts plus généraux, qui ne sont souvent pas purement géographiques. Durant la guerre froide, nombre de manuels de

*Implications
socioculturelles
pour les cartes
géographiques*

54 FABIAN SOCIETY : *The New Britishness. Could a New Britishness Unite Us?* <http://fabians.org.uk/content/blogcategory/73/130/>. Les concepteurs de programmes doivent chercher un processus inclusif qui ne sépare pas la culture des immigrants de la société principale, et ne coupe pas les migrants de leur culture d'origine.

55 Maria GREVER/Siep STUURMAN (eds.) : *Beyond the Canon. History for the Twenty-First Century*. New York: Palgrave Macmillan, 2007 ; voir aussi Linda SYMCOX/Arie WILSCHUT (eds.) : *National History Standards. The Problem of the Canon and the Future of Teaching History*. Charlotte, NC : Information Age Publishing, 2009. En France, le débat reste vif, le gouvernement ayant tenté d'imposer aux auteurs de manuels, par la loi, d'enseigner aussi les aspects positifs de la colonisation (voir note 47). La notion égalitaire de *citoyenneté* est même devenue un obstacle pour accorder une place spéciale aux histoires des immigrants venus des anciennes colonies françaises ; pour une analyse en profondeur, voir Nicolas BANCEL/Pascal BLANCHARD (eds.) : *Culture post-coloniale 1961-2006. Traces et mémoires en France*. Paris : Edition Autrement, 2005.

56 Ussama MAKSIDI/Paul A. SILVERSTEIN (eds.) : *Memory and Violence in the Middle East and North Africa*. Bloomington : Indiana University Press, 2006.

géographie ne présentaient pas l'Union soviétique et ses États satellites comme des pays européens, leurs auteurs adhérant à un concept de *culture* d'Europe de l'Ouest. Autre exemple : dans l'esprit de beaucoup d'élèves européens, l'Afrique est une unité contingente plus ou moins monoculturelle. Les supports de représentation, comme les cartes, favorisent-ils ces images ?

→ Que pouvons-nous faire pour rendre compte de la différence des niveaux de vie, des traditions culturelles, des langues, etc. ?

Il en découle de très importantes questions analytiques :

→ A quelles différences un auteur de manuel scolaire est-il attaché ?

→ De quoi préfère-t-il donner une vue plus générale, et où met-il l'accent sur l'homogénéité plutôt que sur la multiplicité ?

Cela est particulièrement important parce que les élèves ont déjà développé une « carte mentale » intérieure qui leur dit ce qui est trop éloigné d'eux-mêmes et indifférencié en soi, et ce qu'ils ressentent comme étant plus proche d'eux et relié à leur propre mode de vie. Les distances des cartes mentales sont souvent très différentes des cartes géographiques « réelles ».

La dimension temporelle

Construire la continuité

L'enseignement de l'histoire démarre normalement à un stade où l'élève n'a encore aucune *conception d'une durée historique abstraite* s'étendant sur des siècles et des millénaires. Il contribue à développer chez l'élève la capacité de comprendre, pas à pas, le déroulement temporel. Presque tous les manuels scolaires d'histoire conçus pour la scolarité obligatoire adoptent une démarche plus ou moins strictement chronologique. Ils construisent une continuité dans le temps et l'espace qui est en réalité interrompue par des discontinuités, voire des décennies obscures, des « trous noirs ». C'est la sélection des faits et leur regroupement par l'auteur du manuel qui crée cette sensation d'unité et de continuité. Pour les élèves, cela semble être « naturel », incontestable et réel, ce qui peut les amener à surestimer les traditions auxquelles ils se sentent rattachés et à négliger ou refuser d'accepter d'autres traditions qui leur paraissent investies d'une légitimation moindre, parce qu'elles sont limitées à des régions déterminées ou ne peuvent pas revendiquer pour elles-mêmes une histoire aussi longue. Ces considérations soulèvent des questions essentielles pour l'analyse :

→ La continuité est-elle utilisée comme argument de légitimation ?

→ Quelles sont les traditions laissées de côté ou traitées seulement de manière succincte ?

Enseignement et mémoire collective

Le rôle que les manuels jouent varie d'un pays à l'autre, parfois même d'école à école. À première vue, cette question semble se rapporter uniquement à des aspects méthodologiques. Mais les matrices profondément enracinées des

mémoires historiques « officielles » sont souvent masquées par les différents modes d'utilisation des manuels scolaires.

Y a-t-il un corpus bien déterminé d'événements et de personnages que tous les élèves doivent apprendre? Dans ce cas, *un tel corpus de thèmes obligatoires peut être vu comme un code* indiquant que le passé, dans un certain sens, dicte le mode de mémoire dans un contexte culturel donné. Le contenu ainsi que l'évaluation sont généralement fixés et immuables. Allan Luke parle d'une « identification univoque des connaissances scolaires avec les idées textuellement représentées des classes dominantes » ou de groupes majoritaires au sein d'une société⁵⁷. Tout cela rend extrêmement difficile l'amélioration de la compréhension mutuelle, du fait que l'intégration de nouveaux thèmes, entraînant souvent l'exclusion de matériels anciens, et que l'étude d'interprétations divergentes, ne reflétant pas forcément l'opinion quasi officielle, tendront à être désapprouvées.

*L'histoire –
ensemble de
connaissances
ou processus
d'investigation ?*

Souvent, en tout cas, le programme d'enseignement ne décrit que très succinctement ce qui doit être enseigné, et les professeurs peuvent faire appel à d'autres ouvrages ou supports d'enseignement pour sélectionner les thèmes qui conviennent le mieux à leur plan de travail. Dans ce cas, une simple comparaison des contenus de manuels ne suffit pas à définir un « noyau » de mémoire nationale.

Les deux types de cultures ont développé des méthodes presque incomparables de mémorisation du passé. Dans le dernier cas, on peut décider de considérer ces contenus communs à tous les manuels analysés comme formant précisément un tel noyau. Cette approche est applicable, mais les professeurs n'enseigneront probablement que quelques-uns de ces thèmes. De plus, la mémoire collective d'une société donnée semble subir des changements constants, passant d'un sujet à un autre selon les intérêts du moment et les questions faisant l'objet d'un débat public. Cela dépend probablement plus des autres médias que des manuels scolaires et des institutions ou groupes qui les influencent. Dans les sociétés où les médias ont encore une moindre influence, l'histoire orale, le théâtre, etc., peuvent jouer un rôle significatif.

Si la tradition historique revêt tant d'aspects divergents, l'analyse comparée se voit confrontée à un immense problème. Avant de commencer l'analyse des manuels proprement dite, il est souvent utile d'explorer le contexte dans lequel s'est développée la conscience historique, ainsi que les modèles culturels prédominants et les progrès scientifiques des cultures concernées. Négliger cet aspect pourrait entraver l'élaboration de critères acceptables d'interprétation des résultats découlant de l'analyse des manuels scolaires.

57 Allan Luke : *Literacy, Textbooks and Ideology: Postwar Literacy Instruction and the Mythology of Dick and Jane*. Falmer Press : Londres 1988, p. 29.

« Ce glissement d'un traitement de l'histoire comme corpus de connaissances devant être mémorisées vers une perception de l'histoire comme processus d'investigation rationnelle du passé, reposant sur la référence à un grand nombre de témoignages de différents points de vue, peut avoir un profond impact sur le système de valeurs des élèves.

La mise en route du processus de considération des problèmes à partir d'autres perspectives peut se répercuter sur les attitudes et les positions quotidiennes [...] – pas seulement en histoire, mais dans tous les aspects de la vie. » (Gallagher, p. 52)

Avec ces principes pour base, la *révision* internationale des manuels scolaires est devenue une discipline scientifique : la *recherche* sur les manuels scolaires. Son but est de fournir un meilleur aperçu des corrélations qui existent entre l'enseignement de l'histoire, de la géographie et de l'éducation civique et les préjugés et conceptions erronées véhiculées dans la vie quotidienne des élèves par la culture politique générale, à laquelle contribuent de plus en plus les médias. La recherche sur les manuels scolaires est donc devenue une activité interdisciplinaire à laquelle participent à part égale historiens, géographes, sociologues et pédagogues.

Études importantes sur les manuels ...

À partir des années 1970, plusieurs études novatrices sur les images collectives, telles qu'elles sont transmises par les manuels scolaires, sont apparues dans plusieurs pays, en particulier en Allemagne, en France et aux États-Unis. Ces études explorent de manière stimulante le concept de l'histoire tel qu'il se retrouve dans les manuels – concept qui ne devient pleinement visible que par une étude diachronique sur une période plus longue. Malgré leur portée limitée du fait qu'elles ne traitent que d'un pays à la fois, ces études ont beaucoup contribué à faire de la recherche sur les manuels scolaires une discipline académique reconnue.

Un débat très vif, très engagé et qui se poursuit, sur les manuels scolaires a surgi dans les années 1980 aux États-Unis. Il est centré sur les politiques d'admission, leur influence sur la qualité des manuels et les problèmes d'évaluation. Si les publications traitant de ce sujet sont essentiellement liées aux débats politiques et aux travaux de recherche sur les manuels à l'intérieur des États-Unis, une bonne part de ce qu'elles décrivent peut aussi s'appliquer à d'autres régions.

HERLIHY 1992; ALTBACH *et al.* 1991; CASTELL *et al.* 1989; *The International Journal of Social Education* a consacré un numéro spécial aux *High School Social Studies Survey Textbooks*, 4 (1989-90) ; cf. aussi David L. ELLIOT/Arthur WOODWARD (eds.) : *Textbooks and Schooling in the United States*. In : *Eighty-ninth Yearbook of the National Society for the Study of Education*, Chicago : University of Chicago Press, 1990 ; Gerard GIORDINO : *Twentieth-Century Textbook Wars. A History of Advocacy and Opposition*. New York : Peter Lang, 2003 ; Kyle WARD : *History in the Making. An Absorbing Look at how American History Has Changed in the Telling over the Last 200 Years*, New York : New Press, 2006 ; Ward combine une analyse rationnelle et très sobre du contenu avec une impulsion pédagogique qui fait de son livre un excellent exemple de recherche sur les manuels scolaires orientée vers la pratique. Arthur WOODWARD *et al.* : *Textbooks in School and Society. An Annotated Bibliography and Guide to Research*. New York : Garland Publishing, 1988. Un classique pour le réexamen des manuels d'histoire quant au concept de l'identité et de la fierté nationales est l'ouvrage de FITZGERALD : *America Revised: History Schoolbooks in the Twentieth Century*. Boston : Little, Brown & Co, 1979.

... centrées sur les États-Unis

William E. MARSDEN : *The School Textbook: Geography, History and Social Studies*. Londres : Woburn Press, 2001 ; l'intention explicite de Marsden était de poser les fondations d'une recherche plus détaillée sur la production aux facettes multiples des manuels scolaires en Grande-Bretagne, où ce n'est que par l'introduction du « Programme national » dans les années 1990 qu'a pu être établi un marché bien défini des manuels scolaires, comparable à celui d'autres pays d'Europe occidentale. Le livre de Marsden mérite même l'attention des lecteurs qui ne sont pas particulièrement intéressés par ce qui se passe en Grande-Bretagne, car il examine avec beaucoup de lucidité la situation générale avant d'étudier le cas national. Il développe une « structure analytique » révélant trois éléments cruciaux de tout manuel : le contenu, la méthode et la « mission ». De plus, il éclaire les problèmes de censure tels qu'ils sont apparus dans les régimes totalitaires d'Europe ; voir aussi Norman J. GRAVES : *School Textbook Research: the Case of Geography 1800-2000*. London : University of London, Institute of Education, 2001 (qui traite aussi des États-Unis).

... la Grande-Bretagne ou la France

CHOPPIN, 1992, traite de l'évolution des manuels scolaires en France sous un aspect général complété par d'utiles extraits de récents travaux de recherche internationale; Nicole GAREL-LUCAS : *Enseigner l'histoire dans le secondaire : manuels et enseignement depuis 1902*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 2001.

... et d'autres
régions

Augusta DIMOU (ed.) : « Transition » and the Politics of History Education in Southeastern Europe. Göttingen : V&R unipress, 2009 ; Christina KOULOURI (ed.) : *Clio in the Balkans : the politics of history education*. Thessaloniki : Center for Democracy and Reconciliation in Southeastern Europe, 2002 ; *Textbook Controversies in India and Pakistan/Schulbuchkontroversen in Indien und Pakistan*. In : *Internationale Schulbuchforschung/International Textbook Research*, 29 (2007) n°4 ; Lindo-Fuentes offre une vision de la situation complexe à laquelle un manuel est confronté dans des conditions post-conflit : Héctor LINDO-FUENTES : *Balancing Memory and « Culture of Peace » : Writing a History Textbook in El Salvador after a Civil War*. In : *Internationale Schulbuchforschung/International Textbook Research*, 21 (1999), pp. 339-352.

Durant la même période, de nombreuses monographies ont été consacrées aux manuels scolaires ; elles traitent non seulement des questions de contenu mais aussi de la structure générale et de la composition des manuels en tant que moyen didactique. Les auteurs scandinaves en particulier ont beaucoup contribué à ce domaine. Ils ont derrière eux une longue tradition de comparaisons de manuels et semblent plus ouverts aux expériences de conception et de production de ces ouvrages que les auteurs d'autres parties du monde.

Études centrées
sur les manuels
en tant que moyen
d'éducation

JOHNSON, 1993, traite pratiquement de tous les aspects des manuels scolaires et résume la voie adoptée par la recherche jusque dans les années 1990 ; SKYUM-NIELSON, 1995, apporte une collection d'essais sur les textes éducatifs ; OLECHOWSKI 1995, est centré sur les questions méthodologiques : voir aussi *Водч за добар уџбеника. Општи стандарди квалитета џбеика*. Eds. Иван Ивић/Ана Пешиќан/Спободанка Антић, Нови Сад: Платонеум, 2008 [*Vodič za dobar udžbenik: opšti standardi kvaliteta udžbenika*. Ed. Ivan Ivić/Ana Pešikan/Slobodanka Antić. Novi Sad: Platoneum – *A Guide for Good Schoolbooks: General Quality Standards*] ; François-Marie GERARD/Xavier ROEGIER : *Des manuels scolaires pour apprendre. Concevoir, évaluer, utiliser*. Bruxelles : De Boeck, 2003 ; *Le manuel scolaire*. In : *Rapport de l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale France*. Paris : Inspection Générale de l'Éducation Nationale, 1999, pp. 59-100 (fournit une étude des manuels scolaires français) ; KETELE/ROEGIER 1993 ; FRITZSCHE 1992 ; BOURDILLON 1992.

Les publications concernant la recherche sur les manuels scolaires sont : *Internationale Schulbuchforschung/Internationale Textbook Research* (1980-2008) ; *Paradigm : Journal of the Textbook Colloquium* (1989-2006) ; *Bulletin d'information sur les manuels scolaires. La société pour l'information sur les manuels scolaires et les moyens d'enseignement* : Paris ; *Journal of Educational Media, Memory and Society* (voir note 83) ; pour une bibliographie, voir Alison WOODS/David LAMBERT : *What We Know about Textbooks: a research bibliography*. Londres : The British Library, 1999.

Les manuels scolaires ont des fonctions multiples

Durant les premières années d'analyse des manuels scolaires, ceux-ci ont été souvent considérés comme des entités quasiment indépendantes. L'examen a porté presque exclusivement sur les contenus et les textes écrits. *Les manuels scolaires sont cependant conçus comme des instruments éducatifs*. Comment professeurs et élèves les *utilisent-ils* ? Les manuels scolaires occupent-ils une place centrale dans les classes ? Les élèves apprennent-ils par cœur certains passages de textes ? Les professeurs doivent-ils suivre les textes chapitre par chapitre ou sont-ils libres de choisir ce qui s'accorde avec les intérêts et les désirs des élèves ?

Nous n'avons jusqu'ici qu'une vague connaissance du rôle des manuels en classe. Nous manquons d'études empiriques comparatives au niveau international. Les cultures d'enseignement et d'apprentissage diffèrent énormément d'un pays à l'autre et parfois même au sein du même pays. Tout au moins pour les sujets à l'examen, on peut dire que, à peu près dans le monde entier, les enseignants utilisent les manuels essentiellement pour préparer et structurer leurs cours ; cela n'implique pas nécessairement qu'ils y fassent aussi référence en classe. Tout dépend de la rigidité éventuelle du programme. Si le manuel doit refléter exactement ce programme, l'enseignement suivra aussi le manuel chapitre par chapitre, voire paragraphe par paragraphe, et les élèves auront à lire à voix haute certaines parties du livre pendant les cours. Si le programme laisse de la liberté aux professeurs, en particulier en ce qui concerne les méthodes d'enseignement, ils auront tendance à modifier la disposition du matériel et ne suivront pas exactement le manuel. Dans ce dernier cas, les élèves utiliseront surtout leur manuel pour les devoirs à la maison.

David LAMBERT : *The Choice of Textbooks for Use in Secondary School Geography Departments: Some Answers and Some Further Questions for Research*. Education, Environment and Economy Group : <http://faculty.ed.uiuc.edu/westbury/paradigm/Lambert.html> ; David LAMBERT : *Textbook Pedagogy: Issues on the Use of Textbooks in Geography Classrooms*. In : Chris FISHER/Tony BINNS : *Issues in Geography Teaching*. Londres : Routledge, 2000, pp. 108-119 ; Mike HORSLEY/Richard WALKER : *Video Based Classroom Observation Systems for Examining the Use and Role of Textbooks and Teaching Materials in Learning*. In : BRUILLARD *et al.* 2006, pp. 263-268 ; Susan BLISS : *Research on how Innovative Geography Multimedia Textbooks Incorporate Transdisciplinary Global Education 'Perspectives'*. In : BRUILLARD *et al.* 2006, pp. 421-429, confirmations d'études préalables effectuées en Australie. Voir Mike HORSLEY/Kevin LAWS : *An Expert Teacher's Use of Textbooks in the Classroom*, 1990 http://alex.edfac.usyd.edu.au/Year1/cases/Case%2014/Expert_teacher%27s_use_of_te.html

*Études sur
l'utilisation des
manuels en classe*

En résumé, *d'un côté* :

- les enseignants se fient aux manuels scolaires,
- « les manuels scolaires transmettent des connaissances, permettent de gagner du temps et indiquent aux professeurs et aux élèves les grandes lignes des contenus, leur portée et leur enchaînement »⁵⁸.

De plus, là où ils sont le seul ou le principal support d'enseignement,

- les manuels scolaires « contiennent le sujet »⁵⁹.

*Évaluation de
l'utilisation des
manuels*

D'un autre côté, résumer la fonction principale des manuels scolaires en une formule si courte provoquerait certainement la protestation de nombreux enseignants, qui ne se sentent pas dépendants des manuels scolaires car ceux-ci fournissent « essentiellement [...] une source d'information plutôt que [...] la structure d'un cours »⁶⁰. Ces trois prises de position ne doivent pas forcément être considérées comme contradictoires : dans la pratique, elles se complètent souvent l'une l'autre. Les chercheurs ont mis au point des questionnaires pour étudier le rôle que jouent les manuels scolaires en classe. L'exemple qui suit est tiré d'un projet réalisé en Australie⁶¹.

Questions pour l'analyse de l'utilisation des manuels scolaires dans le secondaire

- Description et état du matériel utilisé
- Temps pris pour fournir et rassembler les textes
- Comment les élèves ont-ils eu accès aux textes ?
- Durée d'utilisation des textes par les professeurs et les élèves
- Une pré-lecture a-t-elle été faite ?
- Comment les élèves ont-ils lu le texte ?
- Quels devoirs le professeur a-t-il donnés ?
- Les élèves se sont-ils servis des textes pour faire leurs devoirs à la maison ?
- Comment les élèves se sont-ils servis des textes ?
- Dans quel but le professeur a-t-il utilisé les textes en classe ?

L'analyse comparée des manuels scolaires peut même devenir une activité poursuivie par les élèves plutôt que d'être exclusivement le domaine des chercheurs. Pour encourager la discussion en classe, la conférence de l'UNESCO, tenue à Brunswick en 1988, a recommandé que les auteurs

→ « incluent, sur un sujet donné, des points de vue exprimés dans d'autres manuels scolaires ».

58 Elliot. W. EISNER : *Why the Textbook Influences Curriculum*. In : *Curriculum Review*, 26 (1987) 3, pp. 11-13.

59 Nils Aage JENSEN : *The Rooms around Educational Texts*. In : skyum-nielsen 1995, pp. 11-21.

60 Kevin LAWS/Mike HORSLEY : *Educational Equity? Textbooks in New South Wales Government and Non-Government Secondary Schools*. In : *Curriculum Perspectives*, 12 (1992) p. 15.

61 Conçu comme instrument d'observation (textor=textbook observation record) par Mike HORSLEY/Kevin LAWS : *An Expert Teacher's Use of Textbooks in the Classroom*, 1990.

Une telle pratique permet aux élèves de « se mettre à la place des autres ». Les élèves peuvent également effectuer une évaluation linguistique de base et détecter si les images qu'ils ont des autres sont préconçues ou non⁶².

Travaux pratiques en classe avec les manuels scolaires

1. Demandez aux élèves d'écrire quelques mots décrivant des attitudes, conduites et autres caractéristiques des garçons/hommes en comparaison avec celles des filles/femmes (ou d'autres groupes).
2. Invitez les élèves à consulter leurs manuels scolaires : comment caractérisent-ils les mêmes groupes (identification des termes utilisés, des attitudes qu'on leur attribue, du contexte dans lequel ils sont présentés: travail, loisirs, environnement familial). Demandez-leur de dresser une liste des mots utilisés pour caractériser chacun des groupes ou pays et d'évaluer si ces mots ont des connotations plutôt négatives ou positives.
3. Engagez une discussion sur les images, idées préconçues et stéréotypes projetés sur son propre groupe et sur les autres. L'accent devrait être mis sur les « messages cachés » : le portrait des autres nous dit quelque chose sur la perception que l'on a de soi.
4. Introduisez de nouvelles informations sur les groupes traités. Cela change-t-il l'image décrite plus haut ?
5. Conclusion possible : pour surmonter les préjugés que l'on a envers les autres, il semble essentiel de réviser parallèlement l'image que l'on a de soi-même.

Vers une diversité de conception des manuels scolaires

Par le passé, les manuels d'histoire étaient centrés sur la *narration* et les manuels de géographie sur la description des caractéristiques géographiques d'un pays ou d'une région. Mais la *conception* des manuels scolaires a considérablement changé. Beaucoup d'entre eux comportent désormais un grand nombre d'*illustrations, de cartes, de caricatures, de photos et de dessins*. Nos enfants sont de plus en plus influencés par la télévision, les vidéos et les ordinateurs ; les images sont comme des slogans et servent de clés d'accès permettant la mémorisation d'un chapitre. La *fonction des illustrations* est donc un thème important :

Le sens n'est pas seulement dans le texte

- Ajoutent-elles de nouvelles perspectives?
- Changent-elles l'angle d'approche ?
- Complètent-elles le texte ?

Les illustrations affectent souvent les *émotions* des lecteurs et les incitent à exprimer leurs *sentiments*, ce que la seule lecture d'un texte ne parvient pas à

62 Dans de nombreux pays, il existe des « livres du maître » fournissant des conseils sur la façon de traiter les questions controversées en classe. Du point de vue d'une éducation globale pour la compréhension internationale, voir Robert STRADLING *et al.* : *Teaching Controversial Issues*. Edward ARNOLD : Londres 1984 ; GALLAGHER 1996.

faire. Elles favorisent la libre expression, bien que de façon probablement moins contrôlée, surtout quand des questions sensibles sont abordées et mettent des émotions en jeu. Il en résulte que les illustrations contribuent probablement plus à entretenir des préjugés profondément enracinés, à créer dans l'esprit des élèves des images plus persistantes que le texte écrit. Par exemple, si un texte plaide pour les droits des femmes et l'égalité entre les sexes, mais que les illustrations montrent seulement des hommes, le texte n'aura probablement aucun effet. Cela est valable aussi pour les groupes minoritaires, qui sont souvent négligés dans les illustrations ou dépeints moins avantageusement, ce qui signifie que

→ *l'analyse de texte devrait être complétée par l'examen des illustrations*⁶³.

Certains manuels ont tendance à privilégier les *portraits de caractère*, ce qui reflète l'importance que les auteurs attachent aux personnages célèbres de l'histoire. Il est intéressant d'analyser les types de personnages qu'ils mettent en scène: hommes politiques, soldats ou personnes ordinaires ? Hommes ou femmes, adultes ou enfants ? Les voit-on en action ou bien leur portrait est-il statique ? L'examen de toutes les illustrations d'un manuel montre que dans bien des cas, celles-ci ne sont pas utilisées arbitrairement, mais transmettent un message qui n'est pas évident à première vue.

Comme le montre ce paragraphe, la gamme des méthodes offertes aux élèves et aux enseignants par les manuels s'est beaucoup élargie dans de nombreux pays au cours des dernières décennies. Cette évolution implique une redéfinition du rôle du professeur. Les cours où les élèves sont au centre de la procédure d'enseignement remplacent la classe traditionnelle centrée sur le professeur. Les matériaux et les méthodes fournis par les manuels servent à amener les élèves à poser des questions et à chercher des moyens d'y répondre. En fait, les manuels changent souvent vite que le comportement des enseignants et de leurs élèves. Une analyse basée uniquement sur les manuels pourrait donc facilement donner l'impression que différentes formes d'enseignement sont mises en pratique et que les élèves sont en mesure de discuter ouvertement de leurs diverses interprétations d'un événement particulier, par exemple. Mais il se peut aussi que ce soit l'inverse : que les manuels ne fournissent qu'une seule interprétation de chaque événement et que les élèves aient toutefois la possibilité d'apporter à la classe, de manière autonome, leurs opinions – non soutenues par le manuel. C'est pourquoi, afin de connaître le plus précisément possible la situation réelle en classe, nous devons aussi consulter les études empiriques sur l'usage des manuels. Si elles ne sont pas suffisamment disponibles et si la portée du projet en question ne tient pas compte de telles études, il faudrait – à tout le moins – demander à des enseignants expérimentés de parler

63 Philip J. Brody : *Research on Pictures in Instructional Texts: the need for a broadened perspective*. In : *Educational Communication and Technology*, 29 (1981) pp. 93-100; Theo Van Leeuwen : *The Schoolbook as a Multimodal Text*. In : *Internationale Schulbuchforschung*, 14 (1992) pp. 35-58 ; Gunther Kress/Theo Van Leeuwen : *Reading Images*. Deakin University : Victoria 1990.

de leurs méthodes d'enseignement afin d'obtenir une meilleure évaluation de la pertinence du contenu des manuels par rapport aux pratiques réelles.

La conception moderne et variée des manuels scolaires semble contradictoire avec l'« autorité » dont bénéficiaient ces ouvrages dans le passé, en tant que point de référence suprême pour la validité de l'information et de l'interprétation (CASTELL *et al.* 1989). Selon des études antérieures de Castell, Apple et d'autres, c'est l'« impersonnalité »⁶⁴ qui garantit l'« objectivité » du manuel scolaire. « La notion du texte scolaire en tant que prose idéalisée (explicite) ne tient pas compte de la structure du discours de nombreux ouvrages de lecture de base et livres de cours prescrits, actuellement en usage » (CASTELL *et al.* 1989, p. 250). Précédemment, les auteurs des manuels dissimulaient tout élément de subjectivité ou d'intérêt personnel dans la conception, l'ouvrage et le choix de son contenu. Mais depuis lors, les manuels d'histoire, de géographie et d'éducation civique ont changé et utilisent aujourd'hui bien souvent ce style discursif que, jusque-là, les chercheurs ne trouvaient pas. Entre-temps, chose ironique, les études empiriques ont montré que les étudiants considéraient leurs manuels comme l'autorité la plus fiable, avant même le professeur, lequel peut être influencé par son opinion subjective⁶⁵.

De ce fait, les étudiants ne pourront comprendre les perspectives multiples et la construction discursive de leurs manuels que s'ils comprennent que ces livres sont faits aussi pour développer leurs talents d'argumentation et d'évaluation, et pas seulement de production et de répétition de connaissances. Ils doivent savoir que les manuels scolaires modernes sont le résultat d'un travail d'équipe auquel ont contribué de nombreux acteurs compétents et puissants, ainsi que d'une procédure contrôlée de sélection (et souvent aussi d'approbation). Dans la pratique, toutefois, la structure discursive du processus moderne d'apprentissage est mise en péril par des procédures d'examen rigides, orientées vers les faits et fondées sur les connaissances, qui simplifient la procédure d'apprentissage et ne tirent pas parti des principes didactiques qui peuvent avoir présidé à la conception des outils. Pour se rapprocher de ce que demandent en réalité les étudiants, il peut être utile et révélateur d'inclure dans le processus de réexamen ce que l'on appelle les livres d'examen, qui condensent toute la gamme des contenus et des compétences en éléments fondamentaux, que l'on peut considérer comme le critère de ce qui est en fait nécessaire pour obtenir de bonnes notes.

*Structure
d'autorité ou
discursive*

64 David R. OLSON : *Sources of Authority in the Language of the School: A Response to 'Beyond Criticism'*. In : CASTELL *et al.* 1989, pp. 261-283.

65 Magne ANGVIK/Bodo v. BORRIES (eds.) : *Youth and History: a comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents*. Hamburg: Körber-Stiftung, 1997.

IV. L'enjeu des nouveaux médias

« Ce qu'on attend de nous aujourd'hui est que nous servions de médiateurs entre les élèves et les différentes sources d'information, et que nous agissions en tant qu'experts-conseils. »⁶⁶

Les élèves d'aujourd'hui sont exposés à une vaste gamme de médias électroniques. Travailler avec d'attrayants CD-ROM et l'Internet permet aux élèves de voyager à travers le temps et l'espace et d'obtenir rapidement des informations sur d'importants personnages historiques, des données sur les populations, les conditions physiques, etc. d'une région ou d'un pays. L'avantage majeur des médias électroniques par rapport aux médias imprimés est qu'ils permettent d'*illustrer visuellement les changements* : par exemple, comment des frontières ont été modifiées, quel impact ces modifications ont eu sur les mouvements de population, la répartition des groupes ethniques et linguistiques dans une région donnée. En complément des manuels imprimés, les éditeurs mettent au point des sites Internet qui offrent une plus grande variété de matériaux source et de devoirs ; en particulier, les développements les plus nouveaux peuvent être pris en compte pour l'enseignement avant la sortie d'une nouvelle édition mise à jour d'un manuel. Toute la gamme des informations sur les pays et les cultures étrangères, etc., accessibles par l'Internet peuvent servir à enrichir l'enseignement de questions dont les manuels ne traitent normalement que dans le contexte national. Par exemple, l'enseignement de l'holocauste peut être relié à d'autres massacres commis par des États dans des régions et des périodes différentes afin de comprendre l'impact d'un génocide sur le sentiment de persécution, qui peut surgir dans une classe multiculturelle. En particulier, les renseignements sur les pays d'origine des élèves immigrés peuvent faire l'objet d'une recherche et venir compléter la vision centrée sur une nation qui prévaut le plus souvent dans les manuels normaux. Le matériel d'apprentissage provenant d'Internet a également été utilisé (du moins temporairement) pour combler le vide lorsqu'on ne dispose pas d'un nombre de manuels correspondant au nombre d'élèves.

*Accès non
contrôlé à
l'information ?*

Les *médias électroniques* offrent aux enseignants et aux élèves des possibilités nouvelles pour structurer leurs cours et collecter leur propre matériel. Les élèves peuvent échanger des informations sur des sources, des énoncés, des expériences personnelles, et les mettre à la disposition d'autres classes, dans des pays lointains qu'ils n'ont jamais visités. Dans les *projets Internet*, les élèves peuvent dialoguer avec leurs pairs sur de longues distances, échanger par exemple leurs expériences vécues de coutumes culturelles, de jours fériés et de fêtes commémoratives, s'exprimer sur tout ce qu'ils trouvent important, ce qu'ils aiment ou non dans les cours d'histoire, de géographie et d'éducation civique, comme dans le projet

⁶⁶ Julieta Savova : *Education and Teachers in Central and Eastern European Countries: 1991-1995*. UNESCO, Bureau International de l'Éducation : Genève 1996, p. 21.

Hambourg-Chicago, où les élèves travaillent ensemble à un livre sur les deux villes dans lesquelles ils vivent⁶⁷. Ils peuvent ensuite chercher les différences entre un texte « officiel » et leur propre texte – quels termes utilisent-ils, quelles valeurs trouvent-ils importantes, partagent-ils ces valeurs avec les professeurs et les auteurs de manuels scolaires ?

Les élèves travaillent avec leurs propres « scripts », qui sont des interprétations-modèles d'une situation souvent en rapport avec leurs expériences quotidiennes et non basées sur une compréhension historique ou géographique plus profonde. Il est très rare de trouver une trace de tels « scripts » dans un enseignement centré sur les textes.

L'ordinateur peut contribuer à développer un discours « centré sur l'apprenant », ce qui est un moyen adéquat de mettre en relief les questions conflictuelles. En Irlande du Nord, par exemple, les élèves communiquent par courrier électronique et sur Internet avec leurs pairs de Dublin et d'ailleurs, les informant sur la manière dont ils vivent le conflit au quotidien⁶⁸.

Au lieu de lire des informations sur les concepts du comportement politique des Américains, imaginez un problème qui permettrait à un élève de faire l'expérience du processus politique en temps réel. L'élève peut participer en tant que chef de parti politique d'un « groupe virtuel d'intérêt », entraînant ses capacités à [...] cerner et à soutenir la participation, à adapter les activités aux ressources et à former des coalitions avec d'autres élèves. L'expérience pourrait inclure l'utilisation d'une base de données informatisées, de groupes de travail en collaboration sur Internet, et la pratique de sondages d'opinion avec différents critères de mesures politiques et d'outils d'analyse de données⁶⁹.

Les médias électroniques peuvent réduire aussi bien qu'élargir les différences d'accès à une éducation de qualité entre pays en développement et pays industrialisés. L'éducation à distance par Internet peut aider à reconstruire l'infrastructure éducative dans les zones ayant subi des conflits ; partout où les ordinateurs et Internet sont disponibles, professeurs et étudiants peuvent accéder aux toutes dernières informations. Ils peuvent même télécharger des manuels ou des éléments d'enseignement, à condition d'avoir déjà acquis les talents nécessaires. En général, les mesures d'urgence à court terme exigent au moins un peu de support informatique. Toutefois, dans beaucoup de régions du globe, les élèves ne sont pas tous équipés de manuels, sans même parler d'ordinateurs ou

67 Pour plus d'informations : transatl-book@dkrz.d400.de

68 Roger Austin : *Britain, Ireland and Europe: Steps to Historical Understanding ?* In : *Teaching History* No. 67 (1992) pp. 28-31.

69 Martin A. Siegel/Gerald A. Sousa : *Inventing the Virtual Textbook*. In : *Newsletter UNESCO International Textbook Research Network*, 3 (1994) pp. 14-20. Pour une information d'ordre général, voir Robin Phillips : *The Handbook of Interactive Multimedia*. Kogan Page : Londres 1997.

d'Internet. Là, le fossé numérique se creuse vu que l'illettrisme dans le domaine du numérique renforce le royaume déjà restreint de la connaissance et des capacités d'apprentissage.

Les enseignants et les autorités de l'Éducation doivent relever le défi des nouveaux médias électroniques. Il est à présent plus difficile de contrôler le matériel utilisé en classe. En surfant sur Internet pour le temps d'un projet, les élèves peuvent trouver des sources, des illustrations et d'autres informations que les enseignants ne connaissent pas. Les élèves peuvent être confrontés à des contenus offensants, à des expressions insidieuses ou des slogans partiels exprimés sur d'autres peuples et cultures.

Il y aura toujours quelque chose de spontané dans tout processus éducatif, mais l'enseignement reste dans son ensemble plus ou moins une activité contrôlée et planifiée. L'acquisition de données, d'illustrations et d'autres éléments informatifs via l'ordinateur représente une activité arbitraire et parfois chaotique, mais le vrai processus d'apprentissage commence lorsque l'élève essaye de construire une structure, rassemblant le matériel pour en former une entité cohérente. Il nous faut vérifier la fiabilité et la justesse des données ; nous devons être conscients du fait que les informations obtenues sur Internet ou les banques de données informatiques ont été délibérément présélectionnées – ce n'est qu'alors que nous pourrions commencer à appliquer tous les procédés que nous avons déjà utilisés pour l'analyse comparée des manuels scolaires.

Tout cela peut conduire à la question : *l'ère du manuel scolaire en tant que principal instrument éducatif est-elle achevée ?* Pourquoi comparer des manuels alors que ce royaume presque illimité de la réalité virtuelle vient de s'ouvrir ? Toutefois, les experts en utilisation des médias électroniques pour l'éducation sont d'avis que les nouveaux médias ne remplaceront pas les manuels imprimés, même si les gouvernements de nombreux pays soutiennent le développement du matériel d'apprentissage électronique et fournissent des ordinateurs aux écoles ; bien au contraire, les médias électroniques vont modifier le matériel imprimé et tous deux se compléteront mutuellement. Les médias éducatifs sont « dotés d'une efficacité pratique et d'une légitimité symbolique », comme le dit Pierre Mœglin, et la dernière semble manquer aux médias électroniques. Même si les écoles sont bien équipées en ordinateurs, leur usage n'est pas en général inclus de manière régulière et systématique dans le programme scolaire. Ils sont plus souvent utilisés par les enseignants à des fins de démonstration que par les élèves en tant qu'outil d'apprentissage actif. Les fonds gouvernementaux sont en général destinés à acheter du matériel plutôt que du logiciel. Les chiffres disponibles pour l'Union européenne montrent que même les pays les mieux équipés consacrent au matériel multimédia moins de 10% du montant affecté aux manuels⁷⁰. De plus, le marché des médias électroniques semble encore limité ; les CD-ROM et le matériel Internet se vendent moins que les livres, et les éléments imprimés sont encore plus rentables pour les éditeurs du domaine de l'éducation que les médias électroniques. Ces derniers sont utilisés de manière

70 Pierre Mœglin : *The Textbook and after ...* In : Bruillard *et al.* 2006, pp. 15-33, citation p. 21.

aléatoire et ne représentent pas encore le moyen principal de transmission de contenu et de méthodologie. Ce fait est corroboré par les études montrant que les manuels scolaires sont toujours considérés, même par les étudiants, comme l'outil didactique le plus fiable.

→ « La révolution de la production de connaissance » par l'Internet ne conduira pas automatiquement à une révolution dans l'acquisition des connaissances⁷¹.

Il n'y a eu jusqu'ici que de rares tentatives pour étudier l'attitude des élèves en ce qui concerne l'utilisation des médias imprimés traditionnels et des nouveaux médias électroniques à des fins éducatives. En dehors des CD-ROM et des programmes Internet adaptés aux utilisations en classe, les dessins animés, jeux sur ordinateurs, séries télévisés et nouvelles ou documentaires télévisés, ainsi que les magazines pour la jeunesse, transmettent aussi des images d'histoire et de géographie, et traitent donc les problèmes de patrimoine commun. Il est presque impossible d'influencer la production des séries TV ou des dessins animés par des recommandations selon le modèle des consultations sur les manuels scolaires. Toutefois, des projets peuvent être entrepris afin de comparer l'imagerie des différents médias, mais ils ne sauraient être traités que par un groupe interdisciplinaire et seront coûteux⁷². Quoi qu'il en soit, nous devons acquérir une compréhension plus totale du marché des médias auxquels les étudiants sont exposés et qui font concurrence aux outils éducatifs formels tels que les manuels. Sans cela, un écart croissant entre l'histoire populaire et l'histoire scolaire (et académique) pourrait marginaliser l'impact de cette dernière ; par conséquent, les professeurs doivent inclure dans leur enseignement l'analyse des films et des séries TV qui sont reliés à des questions se rattachant à l'enseignement de l'histoire, de la géographie et de l'éducation civique afin d'aborder en classe les schémas concurrentiels d'utilisation des sciences sociales.

La révolution médiatique a des conséquences pour la conception moderne de la recherche sur les manuels scolaires. L'idée du manuel en tant qu'instrument d'enseignement unique et essentiel débouche sur le concept plus vaste de « média éducatif ». Le manuel n'est qu'un des instruments de la « culture officielle » qui constitue l'éducation formelle émanant de l'autorité. Les approches normatives

Contextualiser les manuels scolaires

71 David Lambert/Mike Horsley/Keith Nettle/Falk Pingel (eds.): *The Future of Textbooks? International Colloquium on School Publishing: Research about Emerging Trends*. Sydney: Treat/APA, 2001, p. 49. Cette petite brochure publiée à l'occasion d'un atelier international sur les manuels scolaires, réuni au cours de la Foire du livre de Francfort en 2001, traite de trois questions importantes qui n'avaient guère été traitées jusque-là : les investissements publics en manuels, les relations entre manuels scolaires et nouveaux médias, et la recherche empirique sur l'utilisation des manuels dans les classes. Voir aussi *Virtuelle Geographische Texte/Virtual Geography Text (VGT)*. In : *Internationale Schulbuchforschung/International Textbook Research*, 22 (2000) No 2 ; *OECD Education at a Glance*. Paris : OECD, 2004 ; Ülle Lüiber/Jüri Roosaare : *The Role of the Electronic Textbook in the Use of Active Teaching Methods*. In : Mike Horsley/Susanne V. Knudsen/Staffan Selander (eds.): *'Has Past Passed?' Textbooks and Educational Media for the 21st Century*. Stockholm : Stockholm Institute of Education Press, 2005, pp. 106-112 ; Byong-Sun Kwak/Chae-Chun Gim (eds.): *Internet and Textbook. 2006 IARTEM Seoul Mini-conference Volume*. Seoul : KyoyookKwahaSa Publishing, 2007.

72 Voir les contributions sur « Popular Culture ». In : Richter 2008.

traditionnelles de l'analyse et de la révision des manuels scolaires ont toujours cherché à identifier et à « rectifier » les erreurs, les omissions, les visions subjectives, etc. L'hypothèse était que si le contenu d'un manuel n'est pas ambigu, tous les élèves le comprendront de la même manière. Mais pour un nombre croissant d'étudiants actuels, les textes ne revêtent plus une telle autorité (s'ils l'ont jamais eue). C'est au contraire l'ensemble de l'« environnement de formation » avec sa diversité de médias, sa pluralité d'acteurs et d'interprétations qu'il faut prendre en compte. Le manuel n'est qu'« un élément d'une chaîne de médias ». Il ne faut donc pas l'analyser comme un élément d'éducation isolé qui – après une révision conforme aux seuls critères de précision des faits et d'« objectivité » – servirait plus efficacement ses objectifs. La révision des manuels scolaires ne peut être restreinte au « texte », car le texte lui-même est le résultat d'un processus sociétal négocié⁷³.

Le rôle du professeur dans un projet basé sur l'ordinateur est de travailler avec les élèves pour évaluer le matériel. Les experts parlent d'« acquisition de connaissances fondée sur le discours ». Cela ne rend pas les manuels scolaires superflus. Après la phase terminale de projets réalisés au moyen d'ordinateurs et d'Internet, les classes rédigent normalement leur propre rapport ou une petite brochure sur les informations collectées. Les élèves doivent présenter un résultat accessible à tous les participants au projet.

En règle générale, les logiciels ne sont pas produits pour un seul marché national, ni non plus conçus pour les écoles d'un pays particulier. Cependant, ils reflètent certains modèles culturels, du moins ceux de leurs concepteurs.

*Nouveaux
médias –
anciennes
partialités ?*

Souvent, la présentation d'autres pays et cultures sur CD-ROM est aussi partielle que celle des manuels scolaires : elle est centrée sur des personnalités célèbres, se concentre plus sur les guerres que sur la paix. Il n'y a eu pratiquement encore aucune recherche sur la question de savoir dans quelle mesure le contenu des CD-ROM suit certains modèles culturels, ce qui pose des problèmes dans un contexte pédagogique. Seuls quelques instituts pédagogiques ont mis en place des services de contrôle pour permettre aux enseignants de décider du logiciel qui se prête à l'enseignement en classe.

Il est urgent d'élaborer des normes internationales pouvant être appliquées aux médias électroniques utilisés pour l'éducation à la compréhension internationale.

La communication par Internet peut aussi faciliter le travail des groupes travaillant à la révision des manuels. Les sites Internet interactifs permettent des échanges rapides de résultats, de commentaires et de matériel ; cela peut être crucial pour un projet où les groupes ont du mal à se réunir pour des raisons de sécurité. De plus, les manuels à réviser peuvent être numérisés et analysés par ordinateur (voir l'Annexe).

73 C'est à partir de ces hypothèses que Höhne a mis au point une « théorie du manuel » : Thomas Höhne : *Schulbuchwissen. Umrisse einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuches*. Frankfurt am Main : Verlag Goethe-Universität, 2003.

V. Vers une coopération internationale : évolution et perspectives

Information et communication transnationales dans le domaine de l'éducation

« Les multinationales ayant établi une culture mondiale des manuels scolaires, les concepts présidant à l'élaboration des manuels qui sont répandus dans les pays occidentaux prédominent au plan international. Étant donné que les manuels scolaires fournissent aux élèves une « carte » intellectuelle du monde et du savoir, les concepts qui les sous-tendent ont une importance considérable non seulement pour les manuels eux-mêmes, mais aussi pour les programmes d'enseignement. »⁷⁴

Des études récentes ont confirmé l'affirmation d'Altbach et vérifié une tendance à une *standardisation mondiale* de l'éducation scolaire⁷⁵. Cette standardisation concerne surtout les sujets enseignés le plus souvent et le nombre moyen d'heures d'enseignement qui leur est consacré, ainsi que, de plus en plus, la présentation structurelle du matériel et les exigences formelles d'examen. Des tests internationaux, tels que PISA (Programme for International Student Assessment), TIMSS (Third International Mathematics and Science Study) et, tout particulièrement important pour la question dont nous traitons ici, IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement)⁷⁶ et CivED (Civic Education Study), se fondent sur ces tendances à la standardisation tout en les renforçant.

Tous les pays qui participent à ces tests acceptent que la qualité de leurs systèmes éducatifs soit évaluée selon des critères mondiaux standardisés. Toutefois, les études citées indiquent bien que les résultats sont surtout pertinents pour les sujets de base tels que les sciences naturelles, les mathématiques et les langues, tandis que les sujets liés de manière plus intense aux valeurs, tels que la littérature, l'éducation civique et la religion, peuvent se voir attribuer des niveaux d'importance différents par les programmes nationaux. L'histoire, la géographie et l'éducation civique sont souvent regroupées par ces études sous

74 Philip G. Altbach : *Textbooks: The International Dimension*. In : Apple/Christian Smith 1991, p. 244.

75 John W. MEYER/ David H. KAMENS/Aaron BENAVIDOT *School Knowledge for the Masses: World Models and National Primary Curricula in the Twentieth Century*. Washington, D.C. : Falmer Press, 1992; BENAVIDOT/BRASLAVSKY 2006.

76 Judith TORNEY-PURTA : *Patterns in Civic Knowledge, Engagement and Attitudes of European Adolescents: The IEA Civic Education Study*. In : *European Journal of Education*, 77 (2002), pp. 129-141; Judith TORNEY-PURTA/Wendy KLANDL RICHARDSON : *Anticipated Political Engagement Among Adolescents in Australia, England, Norway and the United States*. In : Jack DEMAINÉ (ed.): *Citizenship and Political Education Today*. Basingstoke : Palgrave Macmillan, 2004, pp. 41-58.

les « sciences sociales », ce qui est surtout dû au fait que ces sujets sont bien souvent intégrés et non pas enseignés en tant que disciplines distinctes, surtout pour les élèves les plus jeunes. Une comparaison internationale des programmes et des manuels scolaires est donc plus difficile à effectuer à cet égard car il lui faudrait tenir compte de structures de programmes diverses. De toute manière, le contenu et les valeurs explicites ou implicites attribuées à ces sujets par les programmes et les manuels peuvent être très différents, même s'ils font l'objet de structures formelles apparemment similaires. En dépit de l'évolution vers une harmonisation des formes d'éducation et une prise en compte plus prononcée des questions internationales dans les cours d'histoire, l'importance attribuée à certains thèmes et appréciations de processus, d'événements et de personnalités historiques continue de revêtir un caractère national et culturel.

*Structures
formelles
standardisées
– diversité des
interprétations*

Il vaut donc certainement la peine d'effectuer une comparaison internationale en vue d'approfondir notre compréhension mutuelle. Par exemple, si des objectifs de programme supérieurs tels que le respect des droits de l'homme ou le développement de la pensée critique peuvent fort bien se correspondre, d'autres objectifs peuvent entrer en concurrence dans la pratique concrète de l'enseignement, par exemple inculquer la fierté à l'égard de son pays ou glorifier les héros nationaux. La standardisation internationale des objectifs généraux de l'enseignement ainsi que de la structure des disciplines présente donc fort peu de ressemblance avec la dissémination effective du matériel dans les domaines sur lesquels porte la réforme internationale des manuels scolaires.

Les études effectuées par le Bureau international d'éducation (BIE) de l'UNESCO sur l'éducation civique, religieuse et historique, ainsi que sur l'éducation morale dans les pays dotés de systèmes politiques différents, ont révélé que les études des données formelles telles que le nombre de sujets enseignés ou le nombre d'heures d'enseignement n'apportent pratiquement aucune information sur le contenu des cours. Même si le nombre d'heures d'enseignement et la structure des programmes ne varient pas beaucoup dans une comparaison internationale, le contenu de ce qui est effectivement diffusé peut différer de manière importante. Dans beaucoup de pays arabes, par exemple, les manuels d'histoire, les manuels d'apprentissage de la langue et les livres de littérature, en particulier, comportent un mélange de maximes religieuses explicites et implicites, alors que dans un système strictement laïc, comme en France, les limites entre les disciplines sont plus scrupuleusement respectées. De ce fait, le nombre d'heures affectées à un sujet nous fournit une image insuffisante de l'importance attribuée à ce sujet lorsque le contenu d'autres thèmes peut se mélanger à celui du sujet en question.⁷⁷

⁷⁷ Rukhsana ZIA : *Transmission of Values in Muslim Countries: Religious Education and Moral Development in School Curricula*. In : BENAVIDOT/BRASLAVSKY 2006, pp. 119-134; DOUMATO/STARRETT: *Teaching Islam*, 2007 (voir note de bas de page 25) ; Ruth FIRER/Sami ADWAN : *The Israeli-Palestinian Conflict in History and Civics Textbooks of Both Nations*. Ed. Falk PINGEL, Hanovre : Verlag Hahnsche Buchhandlung, 2004.

Dans le passé, les éditeurs de manuels scolaires avaient tendance à exercer leur activité à l'intérieur de leurs frontières nationales, exception faite du Royaume-Uni et de la France, où plusieurs grandes maisons d'édition approvisionnent un vaste marché étranger, composé principalement des anciens territoires coloniaux où ces deux pays ont exercé leur influence culturelle et linguistique. Si les éditeurs de manuels scolaires se regroupent de plus en plus en vastes conglomérats internationaux, le marché reste largement nationalisé. Cela est même vrai dans l'Union européenne, où il existe un marché libre intérieur et international. Bien que des acteurs internationaux, voire mondiaux, se tournent de plus en plus vers la production de manuels dans l'Union européenne, les ouvrages produits ne correspondent normalement qu'à une seule zone particulière, nationale ou régionale. L'Union européenne ne dispose que d'un mandat très limité en matière d'enseignement primaire et secondaire, et les cadres légaux et de programmes pour la production de manuels sont très décentralisés⁷⁸.

Toutefois, le développement de la mondialisation et la nécessité de rationaliser pour faire face à la concurrence sont deux facteurs qui obligent de plus en plus les maisons d'édition nationales à rechercher des partenaires au niveau international. La conception de cartes et la production de statistiques à jour coûtent cher. Au moyen des médias électroniques, ces données peuvent être aisément modifiées et adaptées à l'usage de différents pays, dans plusieurs langues, et conduisent à un renforcement de la coopération internationale dans ce domaine. La situation est assez différente pour les manuels scolaires d'histoire ou d'éducation civique, pour lesquels il est difficile de construire un contenu de base commun. Mais trouver des points communs pour des chapitres sur la participation démocratique et le respect des droits de l'homme représente un défi qui devrait être relevé. La création de modules d'enseignement multimédias, sous la forme d'unités distinctes ou en complément du manuel scolaire, est un secteur en expansion qui encouragera très probablement le développement de coentreprises.

L'effondrement du système communiste a déjà favorisé la coopération en Europe. Exemple: sous la direction de la maison d'édition française Hachette, une équipe internationale d'auteurs a écrit un «*Manuel d'histoire européen*», qui a été publié dans 18 pays. Même au Japon, ce manuel a provoqué un vif débat⁷⁹.

À cet égard, le projet UNESCO «*Utilisation pédagogique de l'Histoire générale de l'Afrique*» (2008-2012), qui vise à rénover l'enseignement de l'histoire dans toute l'Afrique, se concentrera sur la production de trois manuels d'histoire, d'un

78 Catherine MACKENSEN: *Schulbücher im Binnenmarkt. Die rechtlichen Rahmenbedingungen für den europäischen Schulbuchhandel im Spannungsfeld von wirtschaftlicher Integration und nationaler Bildungsautonomie*. Berlin: Berlin-Verlag, 2001.

79 *Das europäische Geschichtsbuch von den Anfängen bis heute*. Ed. Frédéric DELOUCHE, Stuttgart: Klett-Cotta, 2^e ed., 1998 ; «*History of Europe*» *An Anatomy*. Center for the Education of Children Overseas: Université Tokyo Gakugei, 1997 (en japonais avec des résumés en anglais) ; cf. Joke van der LEEUW-ROORD : *Could the « History of Europe » Avoid the Traditional European Mirror of Pride and Pain?* In : *Internationale Schulbuchforschung/International Textbook Research*, 18 (1996), pp. 85-95.

atlas historique et de CD-ROM basés sur l'*Histoire générale de l'Afrique*. Le projet impliquera des institutions panafricaines, y compris des éditeurs.

La coopération transnationale entre organisations internationales et agences d'éducation locales peut également contrer cette tendance à l'harmonisation et à la standardisation et peut être d'un grand soutien pour *les pays en développement, en préservant et en améliorant la production des manuels dans ces pays* pour leur permettre de résister à l'influence de grandes entreprises opérant au plan mondial. Des programmes de stabilisation de la production locale de manuels sur une base régionale ont déjà été mis en place, par exemple en Afrique australe. Bien que ces programmes concernent actuellement les sciences en particulier, ils ne devraient pas exclure les manuels d'histoire, d'éducation civique, de géographie et de langues étrangères. Les toutes nouvelles évolutions peuvent être rapidement diffusées à travers un échange d'expériences sur les innovations en matière d'écriture et d'impression des manuels scolaires (qui sont quelquefois encore empruntées aux anciennes puissances coloniales).

Tout cela permet d'économiser de l'argent, et les pays en développement ne deviennent pas dépendants du transfert des connaissances et des ressources des entreprises étrangères tant que cet échange se déroule sous les auspices d'organisations internationales (y compris des ONG). En plus, ce type de coopération évite que la conception des manuels scolaires ne devienne trop schématique :

→ *Cet échange mutuel d'informations peut déboucher sur la pluralité plutôt que sur l'uniformité.*

« Les manuels scolaires représentent sans aucun doute un élément dans la lutte pour l'indépendance culturelle et éducative dans de nombreux pays, aussi bien dans le Tiers-Monde que dans les petits pays industrialisés. »⁸⁰

Manuels scolaires multinationaux ou transnationaux

En 2006, le manuel d'histoire franco-allemand pour le secondaire supérieur a été publié, en Allemagne comme en France, avec un contenu identique, rédigé par une équipe d'auteurs franco-allemande⁸¹. La création de cet ouvrage a été inspirée par le Parlement franco-allemand de jeunes, une institution du programme franco-allemand d'échange de jeunes. Les gouvernements des deux pays ont suivi les idées

80 Philip G. Altbach : *Textbooks: The international Dimension*. In : Apple/Christian-Smith 1991, p. 256.

81 *Histoire/Deutsch-französisches Geschichtsbuch* ; Eds. Guillaume LE QUINTREC/Peter GEISS/Ludwig BERNLOCHNER ; déjà publié vol. 3 : *Europa und die Welt seit 1945*. Stuttgart : Klett, 2006 ; vol. 2 : *Europa und die Welt vom Wiener Kongress bis 1945*. Stuttgart : Klett, 2008. *Histoire. Classes de Terminales*. Ed. Peter GEISS/Guillaume LE QUINTREC ; vol. 3 : *L'Europe et le monde depuis 1945*. Paris : Nathan, 2006 ; vol 2 : *L'Europe et le monde du congrès de Vienne à 1945*. Paris : Nathan, 2008.

de ces jeunes et nommé une commission d'experts pour lancer un appel d'offres stipulant le cadre thématique et méthodologique de ce manuel. À la suite de ce concours ouvert, la commission d'experts a attribué le contrat à l'équipe d'éditeurs franco-allemande qu'elle considérait comme la plus appropriée au regard des conditions de l'appel d'offres. Il s'agissait d'un produit commun franco-allemand, mais le manuel ne présente pas seulement l'histoire franco-allemande. Il traite aussi de l'histoire européenne et mondiale comme l'exigent les programmes scolaires des deux pays. Produit et vendu par des éditeurs privés, l'ouvrage doit à présent trouver sa place face aux autres séries de manuels sur le marché. La société civile, l'État et le secteur privé ont ainsi contribué à sa production et à sa distribution. La Commission des manuels franco-allemande, établie depuis plus de 60 ans, et l'étroite coopération entre les historiens des deux pays ont très certainement posé les bases de ce projet. Ce manuel est un exemple de coopération internationale dont l'influence s'exerce déjà dans d'autres régions⁸². Un groupe d'universitaires japonais, coréens et chinois, constitué après des années de consultations, a aussi collaboré activement à la production d'un manuel d'histoire commun pour aider à atténuer les débats entourant les évaluations controversées de la Seconde Guerre mondiale en Asie de l'Est⁸³. À la différence de l'ouvrage franco-allemand, celui-

82 La traduction en coréen de cet ouvrage est déjà disponible. La version japonaise est en cours. Une équipe germano-polonaise dirigée par la Commission du manuel germano-polonaise et l'Institut Georg Eckert établit actuellement les bases d'un manuel d'histoire germano-polonais.

83 DONG-ASIA YEOKSA INSIK-GWA PYEONGHWA FORUM [Historical Perspectives and Peace Forum of East Asian] : *Irae-reul Yeo-neun Yeoksa [History that Opens the Future]*. Hankyoreh, 2005 (Korean ed. ; disponible aussi en japonais et en chinois ; 2^e rev. Korean ed. 2006) ; Minoru IWASAKI/Ryūichi NARITA : *Writing History Textbooks in East Asia: The Possibilities and Pitfalls of 'History that Opens the Future'*. In : RICHTER, 2008, pp. 271-283. Le volume de Richter nous informe aussi sur d'autres initiatives actuelles et passées en Asie de l'Est ; voir aussi Soon-Won PARK : *A History That Opens the Future: The First Common East Asian History Teaching Guide*. In : Falk PINGEL/Unsook HAN/Yang BIAO/Takahiro KONDO (eds.) : *History Education and Reconciliation – comparative perspectives on East Asia.*, 2010 (à paraître) ; en ce qui concerne la controverse sur l'enseignement de l'histoire en Asie de l'Est, voir Andrew HORVAT/Gebhard HIELSCHER : *Sharing the Burden of the Past. Legacies of War in Europe, America and Asia*. Tokyo : The Asia Foundation/Friedrich Ebert Foundation, 2003 ; Nitani SADAŌ (ed.) : *21-seiki no rekishi ninshiki to kokusai rikai. Kankoku, Chūgoku, Nihon kara no teigen [Geschichtsbilder im 21. Jahrhundert und internationale Verständigung. Vorschläge aus China, Korea und Japan]*. Tokyo : Akashi Shoten, 2004 ; Sven SAALER : *Politics, Memory and Public Opinion: The History Textbook Controversy and Japanese Society*. Munich : Iudicium, 2005 ; Edward VICKERS/Alisa JONES (eds.) : *History Education and National Identity in East Asia*. New York : Routledge, 2005 ; REKISHI JYŌIKUSHA KYOGIKAI (JAPAN)/ZENKOKU REKISHI KYOSHI NO KAI (KOREA) [History Educationalists Conference of Japan/Association of Korean History Teachers] : *Mukaiau Nihon to Kankoku-Chosen no Rekishi [Japanese and Korean History Looking at Each Other]*. Tokyo : Aoki Publishing, 2006 ; Takahiro KONDO (ed.) : *Higashi Ajia no Rekishi Seisaku – Nicchukan Taiwa to Rekishininshiki [History Policies in East Asia – Dialogues on Historical Understanding among Japan, China and Korea]*. Tokyo : Akashi Publishing, 2008 ; Marie LALL/Edward VICKERS (eds.) : *Education as a Political Tool in Asia*. Londres : Routledge, 2009 ; le cas particulier de Taiwan est étudié par Jyh-Jia CHEN : *Reforming Textbooks, Reshaping School Knowledge: Taiwan's textbook deregulation in the 1990s*. In : *Pedagogy, Culture and Society*, 10 (2002) pp. 39-72.

ci n'est pas un manuel régulier mais simplement un ouvrage complémentaire. Il peut toutefois apporter aux enseignants une orientation pour la réinterprétation de l'histoire de l'Asie de l'Est. La plus grande valeur des initiatives de ce type est peut-être leur contribution au développement d'une conscience historique transnationale autorisant un dialogue transfrontière sur les diverses interprétations de l'histoire. Alors que le manuel tri-national sur l'Asie de l'Est a été produit par une ONG, des commissions historiques officielles bilatérales entre le Japon et la Corée ainsi qu'entre le Japon et la Chine travaillent actuellement sur la question des manuels scolaires⁸⁴.

*Implication des
acteurs de la
société civile*

De telles entreprises ne peuvent pas toujours bénéficier du soutien de l'État. Là où une action de la part de l'État s'était révélée impossible, des associations d'enseignants, des syndicats et des organisations d'éducation pour la paix ont elles-mêmes pris l'initiative pour produire un matériel d'enseignement novateur par des projets transfrontières conduits sous leur propre responsabilité.

Les manuels scolaires multinationaux adoptent certains styles pédagogiques qui doivent s'accorder avec des environnements pédagogiques différents, et représentent les normes moyennes en ce qui concerne les caractéristiques d'un pays donné. Plus l'éducation respectera les normes universelles de conception et de structure, avec une simple différence de contenu, plus les éditeurs internationaux auront une chance d'adapter leurs produits afin de couvrir des marchés nationaux différents. On peut espérer que ce qui paraît acceptable sur le plan international ou se vend dans différents pays pourra représenter le modèle le plus avancé et le plus réussi d'élaboration de manuels scolaires⁸⁵.

Le succès de tels projets dépend d'une multitude de facteurs. L'accord est difficile à atteindre si les consultations doivent aborder des questions matérielles telles que les revendications territoriales ou les compensations. Les efforts de réconciliation entre la Corée et le Japon ont souvent pâti de nouveaux conflits territoriaux – même quand ils avaient pour objet de petites îles presque inhabitées – qui ont attiré l'attention des médias et rendu le public moins enclin à un rapprochement historique. De ce fait, les travaux des commissions d'État conjointes en histoire étaient facilement entravés par ces discussions, et la réputation des agents de la société civile ou des groupes d'experts n'était pas assez forte pour faire face aux courants politiques dominants et à l'opinion publique. Si la commission coréo-japonaise pour l'étude conjointe de l'histoire créée en 2002 s'est accordée sur un certain nombre de questions et a pu produire 40 thèses communes, la poursuite des controverses politiques a restreint les domaines où une interprétation commune

84 Cette évaluation est également vraie pour d'autres travaux tels que le projet de manuel sur l'histoire de la Baltique, développé par des universitaires et des experts en éducation et soutenu par le Conseil de l'Europe : *The History of the Baltic Countries*. Eds. Zigmantas KLAUPA *et al.*, Tallinn : Avita, 1999 (également disponible dans les langues des pays baltiques et en allemand).

85 Une vision sceptique des éditeurs internationaux a été présentée dans Michel APPLE : *The Political Economy of Text Publishing*. In : CASTELL *et al.* 1989, pp. 155-169, car il estime que l'édition internationale contribuera au nivellement des normes.

pouvait être atteinte⁸⁶. Les commissions d'État conjointes ainsi que les ONG doivent renforcer leur poids dans le débat public par une action continue prouvant qu'elles sont capables d'établir un discours rationnel à long terme, appuyé par les experts, qui ne suive pas les manœuvres à orientation politique et à court terme. En dehors du manuel tripartite mentionné plus haut, des projets bilatéraux en cours ont produit une gamme de nouveaux matériaux d'enseignement commun pour les écoles coréennes et japonaises⁸⁷. Le développement de leur gamme sociétale et pédagogique correspond généralement à la variété des dimensions que peut couvrir un projet dans le réseau des relations au sein duquel un manuel sera produit et distribué.

- L'implication d'enseignants et d'auteurs de manuels imaginatifs – sans être considérée comme acquise – garantit le lien avec les pratiques d'enseignement et peut conduire à l'utilisation du produit en classe, même en l'absence de soutien politique.
- Les idées novatrices bénéficient du soutien des apports ou des évaluations d'origine universitaire. C'est particulièrement important lorsque des sujets sensibles concernant l'image nationale sont en jeu.
- Le soutien sociétal des associations de parents d'élèves, des syndicats d'enseignants, etc., est important chaque fois qu'un projet suscite ou contient une déclaration directe sur des débats politiques controversés.
- Le soutien politique, ou du moins la tolérance, des ministères de l'Éducation ou des institutions d'État chargées de la formation des enseignants et de l'approbation des manuels est toujours désirable ; un groupe de travail fondé sur la structure d'une ONG peut alors avoir au moins accès à des contacts informatifs, même si aucune administration n'est officiellement impliquée.

Le gouvernement peut aussi contribuer, par la nomination de commissions officielles ou de groupes de travail, au développement d'une proposition présentée par un comité d'experts indépendamment de l'influence gouvernementale ; le gouvernement pourra alors décider à son tour d'accepter, de rejeter ou de modifier la proposition. Cette procédure permet une distinction claire entre le travail des experts et la décision politique.

86 HAN-IL YEOKSA GONGDONG YEONGU WIWONHUI [Korea-Japan Commission for the Joint Study of History] : *Han-il Yeoksa Gondong Yeongu Bogo [Report on the Joint Study of the History of Korean-Japanese Relations]*. VI vols., 2005.

87 Par exemple YEOKSA GYOGWASEO YEONGUHUI (HANGUK) WA YEOKSA GYOYUK YEONGUHUI (ILBON) [The association of History Textbook researchers (of Korea) and the Association of Historical Education Researchers (of Japan)] : *Han-il Yeoksa Gontong Gyojae Han-il Gyoryu-ui Yeoksa : Seonsa-eseo Hyundaekkaji [Historical Education Material for Joint Use in Korea and Japan. The History of Mutual Exchanges – From Prehistoric Times to Modern Times]*. Hyeon Publishing, 2007 [édition coréenne disponible aussi en japonais] ; voir aussi Jaejeong CHUNG : *Han-ilui Yeoksa Daehwa : Hwahaewa Sangsaeng-eul Wihan Odyssey [Historical Dialogues between Korea and Japan – An Odyssey for Reconciliation and Coexistence]*. In : *Ilbonhak Yeongu [Japanese Studies]*, 19 (2006) pp. 14-58.

Dans de nombreuses zones de conflits, les ONG, les commissions gouvernementales et les groupes de pression s'occupent simultanément des questions liées aux manuels scolaires. Pour renforcer l'efficacité de ces travaux tout en maintenant leur autonomie, il peut être utile, dans ce genre de cas, d'exploiter des ressources coordonnées fournies par des organisations et des institutions reconnues sur le plan international telles que l'UNESCO et l'Institut Georg Eckert. Ces institutions peuvent contribuer aux discussions comparatives des résultats des différents groupes de travail, à l'identification des zones de chevauchement et à la proposition de solutions pour résoudre des divergences durables.

L'Éducation pour une responsabilité globale

« Les manuels scolaires d'histoire, de géographie et d'éducation civique cherchent-ils seulement à *refléter* la société, ou à la changer ? Veulent-ils *garantir* certaines attitudes et valeurs ? Ou leur intention est-elle, plus modestement, de permettre aux jeunes, sur la base de connaissances et d'aptitudes, de choisir eux-mêmes entre plusieurs attitudes et valeurs ? » (John Slater, In : BOURDILLON 1992, p. 17.)

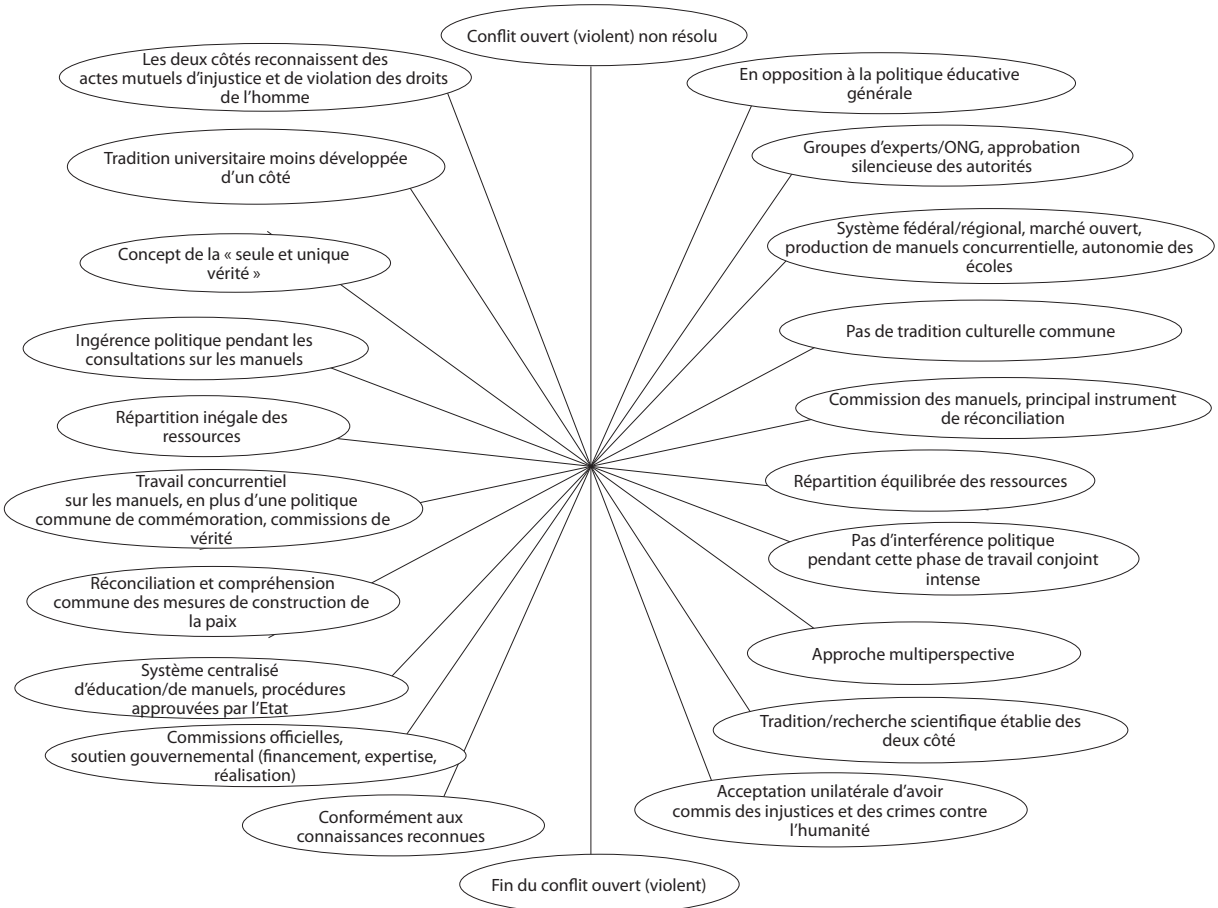
Éducation et politique

Au début de ce guide, il a été souligné que le climat politique joue un grand rôle pour toute modification éventuelle de contenu des manuels scolaires concernant la compréhension internationale. En particulier, les manuels d'histoire et d'éducation civique ne peuvent pas être isolés du contexte politico-social qui façonne la conscience historique et la conception de la citoyenneté au sein d'une société donnée. Il est impossible, à long terme, de diffuser, à travers les manuels scolaires, des connaissances qui ne correspondent pas au contexte politique général. Cependant, *la relation entre la politique et l'éducation n'est pas à sens unique*. Il s'agit d'une influence réciproque, et l'éducation peut fournir de nouveaux objectifs qui seront propagés dans les écoles et les manuels scolaires avant qu'ils ne soient mis en œuvre et pleinement réalisés au niveau politique. *L'éducation peut aider à former des attitudes et des opinions essentielles aux mesures politiques visant à promouvoir la paix et la compréhension internationale*. Par l'éducation, nous pouvons légitimement enseigner aux élèves le sens de la responsabilité globale, bien que dans la réalité, ceux-ci soient confrontés presque chaque jour à des violations de ce principe.

L'analyse internationale comparée des manuels scolaires peut contribuer à l'analyse et à l'interprétation de ces outils, que les auteurs de manuels scolaires devraient concevoir en y incluant non seulement les dimensions locale, régionale et nationale, déjà bien assises, mais aussi la dimension globale en histoire, géographie et éducation civique⁸⁸.

88 Un excellent compte rendu de l'impact de la mondialisation sur l'éducation nous est offert par Hanna SCHISSLER: *Navigating Globalizing World: Thoughts on Textbooks, Teaching, and Learning*. In : *Journal for Educational Media, Memory, and Society*, 1 (2009), pp. 203-226.

Concurrence entre les cadres des projets de manuels scolaires



VI. L'Institut Georg Eckert pour la recherche internationale en matière de manuels scolaires et le Réseau international UNESCO de recherche sur les manuels scolaires

Fondateur du premier institut de recherche internationale sur les manuels scolaires

Georg Eckert, professeur d'histoire à l'École normale de Brunswick, établit des contacts avec d'autres historiens étrangers après la Deuxième Guerre mondiale en vue de développer l'analyse comparée et la révision des manuels scolaires afin d'aider à éradiquer les images partiales, conformistes et nationalistes. *L'Institut International pour la Révision du Manuel Scolaire*, fondé par Georg Eckert en 1951 et devenu l'Institut Georg Eckert pour la recherche internationale en matière de manuels scolaires après le décès de son fondateur, a réalisé bon nombre de projets en coopération avec l'UNESCO. Suivant les grandes tendances des projets internationaux sur les manuels scolaires, Eckert organisa des colloques bilatéraux et multilatéraux auxquels enseignants et chercheurs des pays qui avaient combattu l'Allemagne nazie pouvaient participer pour discuter. Depuis sa création, l'Institut s'est consacré particulièrement aux problèmes concernant la présentation dans les manuels scolaires des périodes sensibles du passé de son pays, ou des autres.

- Comment assumer un passé qui nous inspire plutôt des sentiments de honte que de fierté ?
- Comment assumer le constat que des communautés sont souvent divisées bien que, ou même précisément, du fait qu'elles partagent un passé commun ?

Médiateur entre les parties en conflit

Grâce à l'expérience acquise lors de colloques internationaux sur les manuels scolaires, l'Institut Georg Eckert est de plus en plus sollicité pour prêter son concours à la réalisation de projets qui n'ont aucun rapport avec les manuels scolaires et les programmes d'enseignement allemands. Le rôle de l'Institut est non seulement de *garantir le haut niveau scientifique* des colloques, mais aussi de créer une *atmosphère de confiance* sans laquelle il y a peu d'espoir d'arriver à de fructueux résultats. Dans ces cas, l'Institut joue le rôle de *médiateur « neutre » entre des groupes en conflit*. En 1988, le Conseil de l'Europe a invité l'Institut à servir d'organisme central pour les échanges d'informations sur les manuels d'histoire et de géographie.

L'Institut coopère avec des experts issus des universités, d'instituts de formation des maîtres et de maisons d'édition de livres scolaires. Pour réaliser ses projets, *l'Institut organise les rencontres entre représentants de différents secteurs de la recherche et de la pratique pédagogique afin d'amorcer ou de stimuler le dialogue*. L'Institut est un centre de conférence et de recherche, au cœur duquel se trouve sa bibliothèque de manuels scolaires, unique au monde, complétée par une bibliothèque plus réduite d'ouvrages universitaires de référence. Au fil des années, d'autres centres de recherche sur les manuels scolaires ont été créés de par le monde. Ils donnent des conseils sur la façon de mener à bien des projets sur les manuels scolaires, mettent à disposition des publications et des renseignements sur les centres de documentation et bibliothèques de manuels scolaires utiles (cf. annexe).

Après la conférence de Brisbane (voir p. 14), l'UNESCO a chargé l'Institut Georg Eckert d'établir un réseau international de centres de recherche et d'élaboration des programmes d'enseignement afin d'échanger des informations sur l'actualisation de ces derniers, des manuels scolaires et des programmes de formation des maîtres en matière de paix, de droits de l'homme et de démocratie. La banque de données du réseau sera intégrée au nouveau portail de l'Institut sur la recherche sur les médias éducatifs www.edumeres.net. Elle donne des informations sur les projets en cours et les activités des institutions et des chercheurs travaillant sur les manuels scolaires. Elle contient aussi des articles (travaux de recherche et analyses) et une banque de données fournissant des informations sur les systèmes d'éducation, les structures des programmes d'histoire, de géographie et d'éducation civique ainsi que les systèmes de production et d'approbation des manuels scolaires. Elle sera étroitement liée à la page Internet de l'UNESCO.

Dès le départ, le réseau de recherche sur manuels a été conçu comme un moyen permettant d'échanger des opinions, de diffuser des connaissances sur un grand nombre d'approches méthodologiques et conceptuelles, et d'enregistrer une base commune pour les recherches futures. Dans bien des pays, l'attribution de fonds à la recherche sur les manuels scolaires est plutôt réduite, de sorte que l'information et la communication par Internet constitue une alternative peu coûteuse pour satisfaire les demandes d'informations complémentaires et d'idées stimulantes sur l'éducation pour la paix et les droits de l'homme.

Les activités de l'Institut Georg Eckert visent à ouvrir la voie à la résolution pacifique des conflits, à promouvoir la compréhension internationale et à renforcer la dimension interculturelle dans les manuels scolaires d'histoire, de géographie et d'éducation civique. L'Institut examine le rôle des manuels dans le processus d'enseignement ; il aborde la question des relations que les interprétations transmises par les manuels peuvent avoir avec les concepts identitaires proposés par d'autres médias éducatifs.

À cet effet, l'Institut

- organise des conférences internationales sur les manuels scolaires ;
- élabore et publie des recommandations sur les manuels ;
- conseille les auteurs et éditeurs de manuels scolaires, les enseignants et institutions de formation des maîtres ;
- offre des bourses de recherche à l'Institut ;
- mène des projets de recherche.

Les bibliothèques de l'Institut sont ouvertes aux visiteurs et aux chercheurs.

- La bibliothèque de manuels scolaires contient près de 171 000 volumes provenant de 157 pays ; la majorité de ces ouvrages ont été publiés après 1945. Pour les pays de langue allemande, la collection remonte même au 16^e siècle. La bibliothèque est une source inépuisable de données, en particulier pour tous les chercheurs travaillant selon une approche comparative.

- La bibliothèque de recherche réunit environ 70 000 volumes (revues comprises) concernant la recherche et la didactique sur les manuels scolaires dans les matières susmentionnées.
- Les catalogues en ligne assurent un accès facile aux collections de la bibliothèque : <http://www.gei.de/index.php?L=1&id=bibliothek> (Informations sur la bibliothèque et accès aux catalogues) <http://sunny.biblio.etc.tu-bs.de:8080/DB=6/> (catalogue).

Les publications de l'Institut comprennent :

- une série d'actes de conférences, d'analyses, de manuels, de recommandations, de monographies et d'ouvrages sur les manuels scolaires ainsi que des matériels d'enseignement⁸⁹ ;
- la revue *Journal of Educational Media, Memory, and Society*⁹⁰. Cette publication couvre l'ensemble du domaine de la recherche comparée sur les médias, de l'étude des stéréotypes et des préjugés, de la construction de la mémoire collective et des concepts d'espace ; au-delà des manuels, cette publication traite des musées, des mémoriaux, des films, etc. Elle présente des approches théoriques et donne des indications pratiques.

⁸⁹ La série des publications *Studien zur internationalen Schulbuchforschung* se poursuivra sous le titre Eckert. Die Schriftenreihe. Studien des Georg-Eckert-Instituts zur Internationalen Bildungsmedienforschung; pour une liste complète des publications, consulter le site www.gei.de. Voir aussi Ursula A.J. BECHER et Rainer RIEMENSCHNEIDER (eds) : *Internationale Verständigung. 25 Jahre Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung*, Hanovre, Verlag Hahnsche Buchhandlung, 2000.

⁹⁰ Cette revue remplace l'*Internationale Schulbuchforschung/International Textbook Research*, publié de 1978 à 2008.

ANNEXE : Conseils pratiques à l'intention des évaluateurs de manuels scolaires

A. Méthodes et catégories d'analyse

Les méthodes de recherche sur les manuels scolaires ont évolué pour répondre aux différents objectifs d'analyse notamment : identifier la portée du *contenu explicite*, les *approches didactiques* ou *découvrir le curriculum implicite*, les *présupposés sous-jacents* et les *connotations* qu'un texte peut évoquer dans l'esprit des élèves.

Presque tout débat sur les problèmes méthodologiques d'interprétation de textes débute par une discussion sur le pour et le contre d'*une approche quantitative par opposition à une approche qualitative*⁹¹. Bien sûr, chaque approche apporte des réponses à des questions différentes :

Les **méthodes quantitatives**, comme l'analyse de la *fréquence et celle de l'espace* mesurent le texte et déterminent :

- combien de fois un terme revient, une personne ou un peuple sont mentionnés ;
- la place réservée à un pays ou un thème, etc.

Cela peut nous apprendre beaucoup de choses sur les thèmes centraux, les critères de sélection, mais ne révèle rien sur les valeurs et l'interprétation. L'avantage de l'analyse quantitative est que d'autres chercheurs peuvent l'approuver si la méthodologie et les termes de l'analyse sont distincts et bien définis. Elle comporte des limites portant sur la pertinence des constatations, les critères d'évaluation étant généralement de nature formelle. Une simple analyse de fréquence peut toutefois nous en dire beaucoup, par exemple, sur la marge de manœuvre dont les auteurs ont disposé pour concevoir leurs manuels.

Prenons par exemple un projet d'étude de l'importance de la dimension européenne dans les manuels scolaires espagnols. Tous les ouvrages analysés étaient largement utilisés et correspondaient au même programme.⁹² Toutefois, l'espace consacré à la dimension européenne variait d'environ 40 % à 57 %. La série de manuels comportant le plus faible pourcentage de contenu européen accordait plus d'importance à l'histoire nationale espagnole (43,5 %) que les autres ouvrages, tandis que la série comportant la plus faible part d'histoire nationale (26,6 %) soulignait également, en dehors de la dimension européenne, le contexte mondial, qui n'était mentionné qu'en passant dans les autres livres. Cet exemple prouve que les auteurs espagnols ont bénéficié d'une très grande liberté quant à l'importance accordée à l'histoire, nationale, européenne ou mondiale. Cette liberté de choix avait pourtant aussi ses inconvénients : l'accent mis sur

Appliquer les méthodes quantitatives et qualitatives

91 Ludek HREBICEK/Gabriel VON ATMANN : *Quantitative Text Analysis* Wissenschaftlicher Verlag Trier: Trèves 1993; Matthew B. MILES/A. Michael HUBMAN : *Qualitative Data Analysis. An Expanded Source Book*. Sage Publications: Thousand Oaks, CA. 1994, 2^e édition.

92 Rafael VALLS : *Spanische Dimensionen des Citoyen : Europa, Nation, Region*. In : Falk PINGEL (ed.) : *Macht Europa Schule ? Die Darstellung Europas in Schulbüchern der Europäischen Gemeinschaft*. Francfort-sur-le-Main : Diesterweg, 1995, pp. 193-216, citation p. 195.

l'histoire nationale réduit nécessairement la place disponible pour la dimension européenne ou mondiale, et vice versa. Une telle analyse peut révéler le niveau de la conception historiographique des auteurs mais n'indique nullement que l'importance accordée à l'histoire *nationale* correspondrait aussi à un point de vue *nationaliste*. Seule une analyse qualitative du contenu permettrait de porter pareil jugement.

Tout portrait historique ou géographique d'un pays est intégré dans un cadre plus vaste, régional ou même mondial. Ce processus de classification reflète un facteur significatif de la position que se donne un pays. Il fournit des indications sur la mesure dans laquelle un pays se voit dans une situation d'échange avec d'autres entités politiques et économiques ; il conduit à conclure si un pays ou une nation se considère comme doté de frontières claires et de qualités uniques, et/ou souligne son appartenance à une communauté culturelle plus vaste. Une analyse quantitative de l'espace (par exemple l'espace qu'un manuel accorde à la représentation d'un pays, d'une région, ou à la dimension mondiale en tant que pourcentage du volume total) fournit des résultats importants pour l'évaluation liée au contenu des diverses entités spatiales et doit être incluse le plus possible dans un projet de comparaison internationale.

Gilbert conclut :

- « La fiabilité de l'analyse quantitative peut être élevée, moyennant une définition précise des règles de classement, la formation des codeurs et d'autres démarches destinées à produire ce que l'on appelle des mesures de faible interférence. Toutefois, la sélection des éléments textuels à compter est déjà une mesure de forte interférence »⁹³.

De ce fait, la décision touchant à ce qui doit être mesuré est d'ordre qualitatif ; les deux méthodes se complètent.

Les *méthodes qualitatives*, comme *l'analyse herméneutique*, révèlent des présupposés sous-jacents non mesurables :

- que nous dit un texte, quels messages transmet-il ?

Elles fournissent un aperçu du mode de présentation :

- approches plurielles au lieu d'une explication monocausale, résultats d'études scientifiques par opposition à une réduction didactique dans les manuels scolaires.

L'analyse qualitative applique des méthodes moins strictes, qui dépendent plus du système de valeurs propre à l'évaluateur et de sa compréhension du texte lui-même.

Il importe que le cadre de référence de l'évaluation soit défini dès l'origine. Cependant, nous suggérons de ne pas faire une trop nette distinction entre ces deux méthodologies, qui se complètent généralement.

93 Rob GILBERT : *Text Analysis and Ideology Critique of Curricular Content*. In : CASTELL *et al.* 1989, pp. 61-73, p. 63; voir aussi l'article bref mais très instructif de Philipp MAYRING : *Qualitative Content Analysis*. In : *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research*, 1 (2000) June, <http://qualitative-research.net/fqs/fqs-e/2-00inhalt-e.htm>

- Dans les projets comparatifs, les catégories à analyser, leur exploitation et les méthodes analytiques doivent être définies pour tous les participants dans un *manuel ou un ouvrage de codage*.

Les ordinateurs permettent de collecter facilement et rapidement des données quantitatives, de sorte que le chercheur peut combiner les deux approches méthodologiques et en tirer profit. Il pourra ainsi trouver d'intéressantes réponses aux questions d'analyse de contingence, un secteur de la recherche qui retient de plus en plus l'attention des scientifiques travaillant sur la présentation textuelle et iconographique :

- Dans quel contexte les personnes ou les termes sont-ils placés ?

Par exemple, le terme de « nation » est souvent utilisé comme se référant à une entité « naturelle », transmise dans l'héritage d'un peuple, voire innée chez les individus. Mais n'est-ce pas plutôt un concept historique qui subit normalement de considérables changements, réunit différents peuples, voit son territoire évoluer ou possède une signification différente pour différents membres d'un groupe ? Afin d'identifier ces connotations, il est nécessaire d'effectuer une analyse de fréquence et herméneutique ou linguistique⁹⁴.

Il existe toute une gamme de logiciels éprouvés pour l'analyse informatique qualitative de divers types de « texte »⁹⁵. En règle générale, ils peuvent traiter des fichiers texte (txt, rtf, doc), des fichiers image (jpg, tif), des fichiers audio (wav, mp3) et vidéo (avi, mpeg2). L'utilisation de PDF n'est possible que de manière limitée. Ces programmes facilitent l'identification rapide et la comparaison de sections de texte surlignées en vue d'une analyse plus détaillée. Ces sections de texte peuvent être marquées de mémos ou de notes. Certains passages peuvent être codés et reliés ainsi à d'autres documents. Les documents peuvent être classés en différentes « familles » (par exemple selon l'éditeur, les auteurs, la date de publication, etc.). Il est également possible de présenter ces liens comme un diagramme de réseau. Les programmes permettent donc un travail comparatif rapide et précis sur les textes. Si l'intégration des textes dans le programme et leur codage prend du temps, il est ensuite beaucoup plus facile de parvenir à une interprétation reproductible.

Quand un projet de recherche multilatéral se propose d'analyser différents modèles culturels, les manuels scolaires devraient faire l'objet d'une *analyse interculturelle* : chaque pays/région analysera ses propres manuels et ceux d'au

94 Eben A. WEITZMANN/Matthew B. MILES : *Computer Programs for Qualitative Data Analysis. A Software Sourcebook*. Sage Publications : Thousand Oaks, CA., Londres 1995.

95 Par exemple, ATLAS.TI (en anglais et en allemand – www.atlasti.com ou www.atlasti.de); AQUAD (allemand, anglais et espagnol – www.aquad.de) ; THE ETHNOGRAPH (anglais – www.qualisresearch.com). Des versions de démonstration sont en général disponibles et téléchargeables. Voir aussi *Computer Assisted Qualitative Data Analysis Networking Project* (caqdas.soc.surrey.ac.uk) ou www.content-analysis.de ; et plus généralement, Delbert C. MILLER/Neil J. SALKIND (eds.) : *Handbook of Research Design and Social Measurement*. Bloomington: Sage Publications, 6^e édition, 2002.

moins un partenaire, car les opinions, interprétations et catégories des chercheurs peuvent être déterminés par la marque de leur propre contexte culturel.

Au moins, dans le cas où des *méthodes quantitatives* sont retenues, il conviendra d'effectuer un *test préliminaire* pour s'assurer que tous les partenaires comprennent de la même façon les catégories et concepts fondamentaux d'analyse. Plusieurs chercheurs examineront le même texte indépendamment les uns des autres et compareront ensuite leurs résultats jusqu'à ce qu'ils soient convaincus que les catégories ont la même signification pour chacun d'entre eux (fiabilité), et que les méthodes d'analyse sont si bien définies que chaque membre du groupe les appliquera pareillement (validité). Cela est particulièrement important quand il s'agit d'*échelles d'évaluation* ou de *listes de pointage*. Le court extrait suivant tiré d'un questionnaire d'évaluation de manuels scolaires pourra servir à examiner si une approche multiculturelle a été employée. Ce questionnaire a été élaboré par une instance éducative canadienne.

| Le matériel est-il conçu pour aider les élèves à : | Oui | Non | S/O ⁹⁶ |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| a) apprécier l'importance de la diversité culturelle ? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| b) comprendre que les croyances et coutumes sont importantes pour ceux qui les pratiquent ? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| c) comprendre que tous les groupes raciaux/ethniques ont un héritage composite, source à la fois de fierté et d'humilité ? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| d) promouvoir l'acceptation de groupes raciaux/ethniques et d'individus en fonction de la valeur personnelle ? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| e) aller au-delà des stéréotypes pour donner un aperçu authentique sur d'autres groupes raciaux/ethniques ? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| f) examiner de façon critique les stéréotypes raciaux/ethniques ? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| g) examiner leurs propres valeurs et attitudes ? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Définir les catégories

Même si les questions qui doivent trouver réponse sont bien formulées, le jugement personnel de l'évaluateur est de toute première importance. Tous les chercheurs utilisent-ils le terme « aperçu authentique », par exemple, dans la même acceptation ? Il faut beaucoup de tests et de discussions au sein du groupe de recherche, pour s'assurer que les différents chercheurs donnent la même réponse quand ils évaluent le même texte. Ce procédé en tant que tel prend beaucoup de temps. Nombre de questionnaires prévoient des réponses ouvertes et pas seulement des réponses de type « oui/non ». Tulley et Fair ont critiqué le fait que

96 S/O=Sans opinion. Ce type de classification a été utilisé par Alberta Education.

« les listes d'évaluation et de sélection exigent seulement des évaluateurs qu'ils déterminent la présence plutôt que la qualité de divers aspects »⁹⁷. Les chercheurs devraient discuter du mode d'évaluation des catégories et des résultats, et décider s'ils désirent leur donner une égale importance dans l'analyse finale.

Les catégories à analyser peuvent être déterminées à partir de deux points de départ différents.

- En choisissant une *approche déductive*, le groupe d'évaluateurs définit une grille de catégories extérieures auxquelles l'ouvrage doit répondre. Par exemple, le groupe définit d'abord un programme minimum/moyen/maximum sur les droits de l'homme, puis vérifie dans quelle mesure l'ouvrage correspond à ce programme. Les catégories d'analyse découlent du thème particulier qui doit être présenté dans le livre. Dans ce cas, les critères sont souvent liés à une compréhension universitaire et disciplinaire du thème. Les recommandations tirées d'une telle approche peuvent conduire à surcharger le manuel d'un contenu orienté vers la connaissance sans tenir correctement compte de sa fonction pédagogique.
- L'autre option est une *approche inductive* qui s'efforce de déterminer quelles zones de contenu, quels concepts principaux d'interprétation et quelles méthodes de présentation offre le manuel. Cette approche s'efforce de déterminer les schémas de compréhension et les visions du monde qui ont guidé la sélection du contenu et les modes de présentation. Les chercheurs choisissant cette approche adoptent souvent comme paradigme théorique principal la théorie enracinée. Les catégories émergent de l'analyse et doivent être affinées par un examen plus approfondi du texte.

Comme la plupart des projets abordant la révision des manuels scolaires s'intéressent à l'étude mutuelle des présentations, ils tendent à préférer une approche déductive orientée vers le contenu. Toutefois, en termes de pédagogie, la méthode d'étude inductive peut être plus révélatrice car elle fait ressortir la conception sous-jacente d'un ouvrage, et permet alors de poser la question du type de contenu qui correspond à cette conception d'un point de vue plus théorique.

Les évaluateurs examinant le traitement d'un thème donné devraient au moins discerner différents niveaux de présentation, tels que *l'information par rapport à l'explication* ou *la profondeur par opposition à l'ampleur*. Herlihy propose trois catégories :

- *descriptive, explicative et investigative/argumentative*⁹⁸.

L'analyse linguistique donne un aperçu de la façon dont les messages sont caractérisés et transmis, et fournit un examen des faits, événements, personnes et processus mentionnés dans le texte. Elle peut montrer comment certains peuples, groupes ou régions du monde sont décrits d'une manière donnant d'eux une image invariable, souvent liée à une opinion commune et susceptible de nourrir

97 Michael A. TULLEY/Roger FAIR : *Textbook Evaluation and Selection*. In : David L.ELLIOT/Arthur WOODWARD (dir.) : *Textbooks and Schooling in the United States: Eighty-ninth Yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago 1990, pp.163 à 177, citation p. 168.

98 John G. Herlihy : *The Nature of the Textbook Controversy*. In : Herlihy 1992, p. 7.

des stéréotypes. Une méthode simple consiste à dresser une liste des adjectifs attribués à des personnages et à des groupes sociaux ou ethniques : sont-ils chargés d'émotions, ont-ils des connotations péjoratives ou positives ? Le récit d'un même événement peut souvent être fait selon des points de vue totalement opposés, à savoir celui des victimes ou des agresseurs. L'auteur peut intégrer ces différentes perspectives et laisser au lecteur le soin de les évaluer.

L'analyse linguistique peut aussi révéler *qui sont les personnages ou les protagonistes*. Souvent, de longs passages de manuels scolaires sont écrits à la voix passive. Les sujets en sont généralement des groupes sociaux, des organismes ou institutions, rarement des individus. D'un autre côté, d'autres passages dépeignent un certain nombre de personnages historiques célèbres auxquels nous attribuons de grands exploits. Généralement, ces personnages sont soit bons, soit mauvais, mais pas «normaux». Examiner si les auteurs de manuels scolaires d'histoire ou d'éducation civique *mettent l'accent sur des structures ou sur des personnages* peut permettre de cerner la conception implicite de ce que sont pour eux *les forces majeures à l'œuvre dans l'histoire et la société*.

L'analyse du discours a aussi donné le jour à d'utiles instruments de recherche sur les manuels scolaires⁹⁹. Elle tente de déceler ce que l'auteur considère comme important, ce qu'il croit nécessaire d'expliquer et ce qu'il tient pour acquis. Quels sont les thèmes ayant un support visuel, quels sont ceux qui sont résumés et sélectionnés pour être inclus dans la section 'exercices' destinée aux élèves ?

99 Teun A. VAN DIJK propose une introduction générale en la matière In : *Text and Content. Explorations in the Semantics and Pragmatics of Discourse*, Longman : Londres 1977; Teun A. VAN DIJK (dir.) : *Handbook of Discourse Analysis*. Vol. 1 : *Disciplines of Discourse*; vol. 2 : *Dimensions of Discourse*; vol. 3 : *Discourse and Dialogue*; vol. 4 : *Discourse Analysis in Society*, Londres 1985.

Liste de critères d'analyse

- 1) Composantes du secteur des manuels scolaires
 - système éducatif
 - instructions ministérielles/programmes d'enseignement
 - procédures d'approbation
 - structure des maisons d'édition
- 2) Critères formels
 - références bibliographiques
 - groupe cible (niveau scolaire, type d'établissement scolaire)
 - diffusion
- 3) Types de textes/mode de présentation
 - intentions des auteurs (si spécifiées)
 - texte descriptif d'auteur (narratif)
 - illustrations/photos/cartes
 - tableaux/statistiques
 - sources
 - exercices
- 4) Analyse du contenu
 - exactitude des faits/exhaustivité/erreurs
 - description actualisée
 - choix des thèmes/mise en relief de thèmes particuliers (équilibre)/représentativité
 - degré de différenciation
 - proportion des faits et des opinions/interprétation
- 5) Perspective de présentation
 - approche comparée/contrastée
 - orientation autour de problèmes
 - rationalité/évocation d'émotions

Les scientifiques et les pédagogues ont conçu différents catalogues de critères d'analyse. Les institutions présidant à l'élaboration des manuels scolaires et des programmes d'enseignement proposent des feuilles de travail et des listes de pointage. Les catégories et méthodes d'analyse mentionnées ci-dessus ne peuvent être présentées que de façon très générale. Elles constituent une base minimum pour l'analyse des manuels scolaires. Souvent, les questions et les objectifs sont plus spécifiques et il faut perfectionner les outils d'étude¹⁰⁰.

En dehors de la présentation des nations et États, les manuels scolaires peuvent aussi étudier des processus fondamentaux qui ont marqué de leur empreinte l'histoire ou la société actuelle : par exemple, le rôle des sexes, les mouvements

100 Une liste complète destinée aux enseignants et auteurs et portant sur la qualité pédagogique, plus que sur l'orientation thématique, a été publiée par Peder Skyum-Nielsen: *Analyzing Educational Texts*, In : SKYUM-NIELSEN 1995, pp. 179. Cf. également Social Studies Education Consortium : *Curriculum Materials Analysis System* (USA) 1971 ; IARTEM élabore en ce moment un questionnaire sur les programmes d'enseignement et le matériel pédagogique.

de libération, la colonisation et le clivage nord-sud. Pour chacun d'entre eux, il convient d'élaborer des listes de pointage et des catégories adéquates¹⁰¹.

Rappelons la déclaration d'un inspecteur expérimenté en éducation civique : « *Le temps investi dans la conception de l'instrument d'analyse portera ses fruits tout au long du processus* »¹⁰². C'est en soi un exercice pédagogique renforçant encore la perception d'un sujet particulier au sein du groupe de recherche. Les chercheurs peuvent se mettre d'accord sur ce qu'ils jugent important et sur le mode d'identification de préjugés et de vues partiales. Dans la section qui suit seront discutées certaines questions concernant l'analyse de différents thèmes et disciplines.

Les manuels scolaires d'éducation civique : notre rôle dans la société et les affaires internationales

Remettre en question son système politique

L'éducation civique est une matière relativement récente. Dans de nombreux pays, elle n'est pas enseignée à part, mais englobée dans l'enseignement de l'histoire ou d'autres matières. Lorsqu'elle a été introduite comme une matière à part entière, l'accent a souvent été mis sur la présentation du système politique prévalant dans le propre pays des élèves. Les manuels scolaires tendaient à décrire les institutions politiques mises en place, approuvant ainsi tacitement tout le système politique. Des imperfections n'étaient relevées que dans des systèmes étrangers et il est ainsi devenu difficile d'effectuer des comparaisons objectives au niveau international.

Transmettre des valeurs démocratiques est considéré comme un objectif essentiel de l'éducation civique. Weinbrenner a élaboré des « *dimensions et catégories de recherche sociologique sur les manuels scolaires* » pour une analyse des jugements de valeur. Quelques-unes de ses questions analytiques sont particulièrement intéressantes¹⁰³ :

- Quelles sont les attitudes/valeurs exprimées eu égard à des règles générales comme l'autorité, la tradition, les coutumes, les normes religieuses et éthiques/morales [...] ainsi que la constitution, les lois ou autres normes juridiques [...] ?
- Le manuel scolaire contient-il des attitudes et valeurs sur la famille, l'école, le travail et les professions, la consommation, les loisirs et le domaine public, etc. ?
- Quels sont les types de jugements de valeur représentés en rapport avec les jugements de valeur primaires et secondaires, ontologiques et discursifs, sans contenu normatif (formules vides) et avec contenu normatif ?

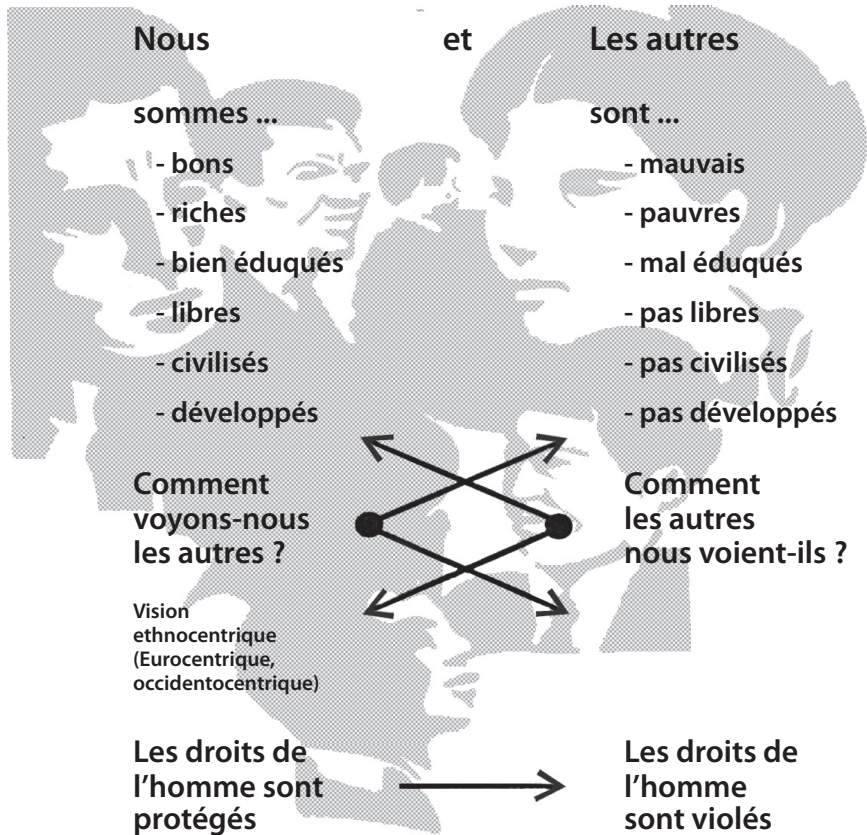
101 La publication de l'UNESCO intitulée *Comment promouvoir l'égalité entre les sexes par les manuels scolaires ?* (Paris, 2007) inclut des outils de révision de manuels sous l'angle du genre. Ce guide est fondé sur des travaux scientifiques menés conjointement par des centres de recherche du nord et du sud dans le cadre du Réseau international de recherche sur les représentations sexuées dans les manuels scolaires (RIRRS). Il fournit des outils pour la révision de manuels scolaires ou pour l'utilisation de manuels existants sous un angle critique, que ce soit dans les relations entre enseignants et apprenants ou parmi les adultes participant à la chaîne de production de manuels (de leur conception à leur utilisation). <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001588/158897e.pdf>

102 William J. FETSKO : *Approaching Textbook Selection Systematically*. In : HERLIHY 1992, p. 129 à 135, citation p. 133.

103 Peter WEINBRENNER : *Methodologies of Textbook Analysis*. In : BOURDILLON 1992, p. 26.

Le rapport d'une conférence de l'UNESCO sur la présentation des droits de l'homme constate que : « *Les manuels scolaires tendent à adopter un point de vue ethnocentrique des droits de l'homme* ». Il fournit un exemple instructif de ce qu'on appelle « *l'approche centre et périphérie* » comme perspective essentielle des droits de l'homme dans les manuels d'éducation civique¹⁰⁴.

Les droits de l'homme dans les manuels scolaires



Pour éviter de telles présentations partiales, la Conférence internationale de l'éducation de l'UNESCO de 1994 a repris cette question, l'intégrant dans sa déclaration et proposant un *Cadre d'action intégré concernant l'éducation pour la paix, les droits de l'homme et la démocratie*. Cela garantit qu'à l'avenir les projets portant sur l'examen de la présentation des droits de l'homme dans les manuels d'éducation civique peuvent compter sur le soutien de l'UNESCO¹⁰⁵.

104 Peter WEINBRENNER/Karl P. FRITZSCHE : *Teaching Human Rights. Suggestions for Teaching Guidelines*. Commission allemande pour l'UNESCO/Institut Georg Eckert pour la recherche internationale en matière de manuels scolaires : Bonn/Brunswick, 1997 2^e édition, p. 28.

105 Voir aussi Howard D. MEHLINGER : *Manuel de l'UNESCO pour l'enseignement des programmes d'études sociales*. UNESCO 1987 ; La fondation pour l'histoire de la Turquie (Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı) a analysé tous les manuels scolaires turcs en ce qui concerne les questions des droits de l'homme : Gurol IRZIK/Deniz Tarba CEYHAN (eds.): *Human Rights in Textbooks*, Istanbul : Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı, 2004.

Sous l'effet de la mondialisation, les *questions internationales* occupent une place plus importante dans le matériel éducatif destiné à l'instruction civique et le sujet plus propice aux études comparatives internationales¹⁰⁶. Ces dernières années ont été marquées par une nette tendance à une présentation plus équilibrée de thèmes internationaux dans les manuels d'éducation civique. Le nombre de sujets traités dans les cours d'éducation civique va en augmentant. Outre le thème traditionnel des institutions politiques, on en trouve désormais d'autres comme la famille, l'éducation familiale et scolaire des enfants, les médias, l'industrie ainsi que le monde du travail et les loisirs. On constate l'inclusion croissante de la dimension internationale, comme par exemple le commerce mondial, l'appartenance à des organisations internationales comme l'ONU ou des regroupements régionaux comme l'UE ou l'Union africaine (UA). L'analyse du traitement de la dimension internationale dans les manuels scolaires permet de révéler des insuffisances et de proposer des améliorations dans la présentation de la manière dont les pays coopèrent entre eux et partagent la responsabilité globale¹⁰⁷.

L'analyse des manuels d'éducation civique devrait se concentrer sur les questions suivantes :

Mode de présentation :

- l'approche institutionnelle par opposition à la mise en relief des rôles socio-politiques au sein de la société
- le système imposé à l'individu par opposition à la participation active/passive
- une description statique par opposition à une description dynamique offrant un potentiel de changement

Diversité des thèmes :

- son propre pays/contexte international
- société holistique/différenciation interne (minorités)

Rôle des sexes¹⁰⁸

- Le langage permet-il une différenciation entre les garçons et les filles/les hommes et les femmes ?
- Quelle est la fréquence de présentation d'hommes/de femmes en tant que personnes occupant des positions de pouvoir ou de responsabilité, combien de fois apparaissent-ils/elles dans les supports visuels, quelles sont leurs opinions, quel rôle jouent-ils/elles dans la société ?

106 Gita STEINER-KHAMSI/Judith TORNEY-PURTA/Judith SCHWILLE, (eds.) : *New Paradigms and Recurring Paradoxes in Education for Citizenship*. Oxford : Oxford University Press, 2002 ; Judith TORNEY-PURTA, Rainer LEHMANN, Hans OSWALD, Wolfram SCHULTZ, *Citizenship and Education in Twenty-Eight Countries. Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*, Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement, 2001.

107 Des informations de base sur les sujets et les méthodes de l'éducation civique et à la démocratie, ainsi que des informations sur l'éducation civique dans différents pays, particulièrement en Europe orientale et en Amérique latine, se trouvent dans *Civnet, Journal for a Civil Society*, disponible sur Internet (<http://www.civnet.org>) ; voir en particulier vol. 1 n° 2 John J. PATRICK : *The National Assessment of Educational Progress in Civics*.

108 Anna P. Obura : *Changing Images: portrayal of girls and women in Kenyan textbooks*. ACTS Press : Nairobi 1991.

Les manuels de géographie

Nous pouvons distinguer plusieurs *niveaux* de représentation géographique :

- régional, national, continental ou mondial

Chacun a ses propres mérites et donne un aperçu différent et unique en son genre. Nous devrions donc examiner dans quelle mesure ces différents niveaux sont pris en considération. En outre, la géographie fait la distinction entre *perspective régionale et générale*. Il n'est pas aisé de combiner ces deux approches pour donner aux élèves une impression de la diversité de nature du monde dans lequel ils vivent, de leur transmettre un minimum de connaissances sur la topographie ainsi que sur un *savoir transférable* les *principes généraux*. Ces derniers sont souvent illustrés à l'aide d'*exemples spatiaux* à grande échelle. Par contre, lorsque plusieurs exemples distincts sont traités à petite ou moyenne échelle, les élèves ne peuvent pas bien se représenter le *cadre topographique* entier. A plus petite échelle, avec des « pays » ou « (sous-)continents » comme espaces référentiels, les descriptions tendent à être plus abstraites et générales, si bien que le cadre et le fonctionnement de la vie quotidienne restent dans l'ombre et que la grande diversité des activités humaines est négligée. Il est donc important de vérifier :

- quelles villes et régions d'un pays donné peuvent être identifiées sur les cartes,
- et si les auteurs ont choisi une échelle appropriée permettant d'éveiller chez les élèves *la conscience de la diversité culturelle*, des différentes conditions géographiques marquant la civilisation humaine.

Les visions centrées sur les régions se reflètent dans des *projections cartographiques* comme la projection de Mercator, qui exagère la dimension du continent européen et le place au centre de la carte, comme il est de règle dans les atlas scolaires européens. Elles créent ainsi des images de centre et de périphérique qui, dans l'esprit des élèves, n'ont pas une dimension purement spatiale mais prennent aussi une signification culturelle en affirmant que le centre géographique est plus développé que la périphérie. Comme il est impossible d'éliminer la perspective dans la production de cartes, les atlas modernes exposent de temps à autre leurs jeunes lecteurs à des systèmes de projection différents pour éviter de leur donner une vision faussée du monde.

Les évaluateurs devraient porter leur examen critique sur *l'importance que les auteurs de manuels scolaires accordent à la géographie physique et humaine/sociale/économique/culturelle*. Parfois, comme dans l'ancienne Union soviétique, la géographie physique constitue l'essentiel du programme d'enseignement et est seulement complétée par une section spéciale de géographie économique, ce qui signifie qu'il y a peu d'explications sur l'interaction entre l'homme, la société et la nature. Dans d'autres cas, la géographie physique est réduite à des aspects de l'éducation environnementale. A la limite, les questions de géographie physique sont seulement mentionnées pour leur incidence sur la société, et non comme des thèmes ayant une valeur en soi. Mettre uniquement l'accent sur l'impact de la géographie physique sur l'humanité (ressources, périls environnementaux, etc.) revient à empêcher toute compréhension plus approfondie de processus naturels indépendants du monde social. Les concepteurs de programmes d'enseignement

et les auteurs de manuels scolaires devraient par conséquent tenter de combiner ces deux composantes.

Les résultats de l'analyse bilatérale ou multilatérale des manuels scolaires de géographie suscitent quelquefois des critiques. L'un des partenaires peut trouver son pays foncièrement mal représenté, mentionné seulement dans le contexte d'un ou deux 'problèmes', tels que tremblements de terre, migration de main d'œuvre ou croissance démographique mais pas traité dans sa totalité : les élèves ne se souviendront peut-être du Japon que pour ses tremblements de terre, de la Turquie pour ses travailleurs migrants ou de l'Inde pour son système de castes.

*Approche orientée
sur les problèmes
ou régionale/
topographique*

Une telle *approche axée sur un problème* peut créer une image stéréotypée d'un pays – mais il faut se souvenir que l'intention de *l'enseignement de la géographie n'est pas de « traiter des pays », mais plutôt de problèmes géographiques généraux en faisant référence à des exemples régionaux bien choisis*, permettant ainsi aux élèves d'appliquer leurs connaissances à d'autres régions du monde dans des situations similaires, ce qu'ils ne feront probablement pas si l'intention porte uniquement sur le traitement de pays particuliers. Et plus on traite de pays, moins on transmet d'informations aux élèves sur chacun d'eux – parfois seulement quelques statistiques sur la superficie donnée et la population, les noms des villes les plus importantes, les montagnes, les fleuves, etc. Il nous faut tenir compte de l'intention de l'auteur. Est-ce de :

- donner toute une série d'informations sur des pays particuliers ou de
- traiter des principes généraux uniquement illustrés par l'exemple d'une région donnée?

La transmission d'une image culturelle à travers l'enseignement des langues – Quelques remarques sur les manuels de langues étrangères.

Lorsque des chercheurs venus du monde entier se sont réunis à l'Institut Georg Eckert en 1988, les représentants de pays africains, en particulier, ont souligné que ce sont surtout les manuels scolaires d'anglais et de français qui façonnent l'image que leurs élèves ont de l'Europe en général et des anciennes puissances coloniales en particulier. En fait, les manuels de langue véhiculent un nombre considérable d'informations sur le pays dont la langue est étudiée, qu'il s'agisse de cette langue ou d'une langue étrangère.

En raison du développement croissant de la coopération et des échanges internationaux, l'apprentissage des *langues étrangères en tant que voies d'accès à la communication internationale* attire à présent l'attention de chercheurs du monde entier travaillant sur les manuels scolaires (BYRAM *et al.* 1991 ; BEVERIDGE / REDDIFORD 1993). La conférence de Brunswick a donc recommandé :

→ « d'examiner tout particulièrement les informations culturelles véhiculées par les manuels de langues étrangères »

Les programmes modernes d'enseignement des langues étrangères distinguent souvent trois niveaux de *compétence interculturelle* :

- « le développement d'une compétence de communication utilisable dans des situations que l'apprenant peut s'attendre à rencontrer ;
- le développement d'une conscience de la nature de la langue et de l'apprentissage linguistique ;
- le développement de l'étude des cultures étrangères et d'attitudes positives envers les étrangers¹⁰⁹. »

A la différence de l'enseignement de l'histoire et de la géographie, la transmission de connaissances sur un autre pays ou une culture étrangère n'est pas l'objectif principal des manuels de langue. Leur but est avant tout de permettre aux élèves de parler correctement une langue. C'est seulement au sens plus large qu'on peut dire que *les élèves apprennent à connaître une autre culture par l'acquisition d'une langue étrangère*. Chaque manuel scolaire contient un grand nombre d'informations sur le pays concerné : il fait mention de sites touristiques, de conditions de voyage, de responsables politiques ou d'artistes. Petit à petit, les élèves apprennent des mots nouveaux et des structures grammaticales, mais assimilent aussi toutes sortes d'informations sur un pays étranger, sur ses habitants et leurs comportements, et se familiarisent avec des situations communicatives qui leur étaient inconnues jusqu'ici. L'imagerie culturelle doit être construite avec soin pour éviter les visions partiales et tendancieuses¹¹⁰.

Révéler des codes culturels dans les manuels de langue

L'acte de parole fait partie intégrante d'un complexe socio-culturel. Aujourd'hui, les auteurs de manuels scolaires s'efforcent d'introduire ce phénomène aussi tôt que possible. Les phrases que les élèves lisent et prononcent ne devraient pas seulement servir à pratiquer le vocabulaire et la grammaire, mais être employées dans des situations dans lesquelles elles sont dites normalement. Bien que le contexte réel soit généralement assez complexe, les phrases elles-mêmes doivent être très simples, du moins au début. D'où un danger de stéréotypisation, en particulier quand on présente des situations simples, dites typiques et des impressions de vacances.

Afin d'éviter cette partialité, de nombreux auteurs essaient d'introduire dès que possible des *situations de contraste*, en comparant, par exemple, des situations de tous les jours dans le pays étranger et dans le propre pays des élèves. Cette

109 Michael Byram (dir.) : *Germany. Its Representation in Textbooks for Teaching German in Great Britain*, Francfort-sur-le-Main : Diesterweg 1993.

110 Michael BYRAM : *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship*. Celvedon: Multilingual Matters, 2008.

démarche offre l'avantage d'introduire dès le départ un élément de communication interculturelle.

Critères d'analyse des manuels de langues étrangères quant à l'image des cultures et pays étrangers qu'ils transmettent :

Mode de présentation

- langage : littérature/récits ou reportages (articles de journaux)/textes d'auteur,
- iconographie : photos, caricatures, dessins,
- tableaux : plans, statistiques, cartes,
- intégrée au corpus général du texte/présentation séparée (passages encadrés, chapitres particuliers).

Angle de présentation

- contemporaine/historique,
- nombre des régions/des groupes sociaux mentionnés,
- dates, noms et faits, institutions/activités quotidiennes/aspect touristique.

La lecture de textes littéraires fait partie de l'enseignement d'une langue étrangère au même titre que de celui de la langue maternelle. Les livres de lecture brossent le portrait d'un pays, d'un groupe linguistique ou d'une culture (CASTELL *et al.* 1989). Ces livres peuvent aussi faire l'objet d'une analyse, mais ici, le but n'est pas de corriger les textes, mais d'en *examiner le choix*. Poèmes, essais, extraits d'articles de journaux n'ont pas besoin en soi d'être impartiaux, objectifs – *leur dessein est souvent précisément de transmettre un message partial*. Les élèves doivent donc également apprendre à discerner l'intention de l'auteur. Seul l'ensemble des textes d'un livre de lecture peut être évalué quant aux questions de genre, de classe sociale, de minorités, etc¹¹¹.

On considère que les rencontres entre jeunes de différents pays, par exemple par le biais de programmes d'échanges d'étudiants, favorisent la compréhension internationale. La recherche a cependant montré que les étudiants sont souvent exposés à des expériences négatives lorsqu'ils doivent s'adapter à un nouvel environnement social et culturel dans un pays étranger. Les brèves rencontres risquent de corroborer plutôt que combattre les stéréotypes. Les étudiants participant aux échanges doivent avoir l'occasion d'affronter de manière positive les difficultés d'être un « étranger ». Cela ne se produit normalement que lorsqu'ils ont réussi à établir des liens sociaux avec leurs groupes de camarades, la famille où ils résident, etc. BYRAM/ESARTE-SARRIES (1991) demandent que le manuel

111 Teodor HREHOVČÍK : *Evaluation of Foreign Language Textbooks. Theoretical and Methodological Considerations*. Prešov : Filozofická Fak. Prešovskej Univ., 2002. C'est l'une des rares publications spécialisées proposant une série d'outils pour l'évaluation des manuels de langue étrangère. Hrehovčík combine l'approche théorique à des conseils pratiques pouvant aider les professeurs à choisir pour leurs élèves l'ouvrage le plus approprié. De plus, il se penche aussi sur l'histoire de l'évaluation des manuels scolaires.

ne donne pas une image trop idyllique mais plutôt un compte rendu réaliste du pays dont il faut apprendre la langue ; l'enseignement linguistique doit répondre aux attentes et aux visions pré-établies que les élèves ont acquises avant d'entrer dans un pays étranger.

Vérifier la qualité générale d'un manuel

Si ce guide est centré sur les projets consacrés à la recherche comparative et à la révision des images de soi-même et de l'autre, nous devons aussi explorer les moyens d'analyser et d'améliorer la qualité générale des manuels scolaires, comme le demande la *Stratégie du manuel* de l'UNESCO¹¹². C'est d'autant plus important que :

→ *Le changement de paradigme, pour passer d'une éducation fondée sur la connaissance à un apprentissage orienté vers le résultat, met l'accent sur les savoir-faire et les compétences plutôt que sur le par-cœur et la mémorisation des faits.*

Avec de telles prémisses méthodologiques, le contenu n'est plus seul à compter. Il doit servir certains buts tels que le développement de la réflexion critique, la discussion des jugements de valeur différents, la rédaction de dissertations, la construction d'une compréhension du temps et de l'espace et le développement d'un sentiment de prise de responsabilité dans la communauté¹¹³. Par conséquent, la fourniture du contenu doit correspondre à l'acquisition de savoir-faire. Pour vérifier si un manuel fournit la structure appropriée à cet objectif, on peut construire une matrice énumérant les thèmes à couvrir et les méthodes à acquérir. Toutefois, les auteurs ne précisent pas toujours quelles sont les compétences à acquérir afin de clarifier les intentions sur lesquelles repose la structure de leurs manuels.

Quand la méthodologie de l'écriture et de la lecture d'un manuel scolaire a commencé à devenir plus variée et plus compliquée, dans les années 1980, les auteurs de manuels ont parfois offert des « modes d'emploi » expliquant les diverses fonctions de l'ouvrage afin d'aider professeurs et élèves à utiliser le livre. Dans les cas où cela n'existe pas, il peut être utile, au début d'une analyse, de mettre au point pour chaque livre une telle série d'instructions afin de mieux comprendre le paradigme méthodologique appliqué à sa production.

La *méthodologie du processus d'apprentissage* influence les critères de sélection du contenu et la manière dont les thèmes sont présentés. Par conséquent, la façon dont la conception des manuels de différents pays applique différents modèles d'apprentissage peut être très diverse même quand il s'agit du même thème. Les évaluateurs doivent également se mettre d'accord : voudront-ils aussi tenir compte de la méthodologie d'enseignement – ce qui est souhaitable du

112 On trouve un exemple des critères généraux d'évaluation de la qualité des manuels dans BRASLAVSKY 2006, pp. 258.

113 Dominique S. RYCHEN/Alejandro TIANA : *Développer les compétences clés en éducation : Leçons à tirer de l'expérience internationale et nationale*. Paris : UNESCO, 2004.

point de vue de l'éducation de qualité – ou sont-ils uniquement intéressés par les questions liées au contenu.

Si prometteur qu'un manuel puisse paraître aux yeux des adultes qui décident de son adoption – c'est-à-dire enseignants, chercheurs et dans certains cas parents – les élèves peuvent cependant avoir des difficultés à comprendre les textes et les tâches. Et même pendant la rédaction du livre, les auteurs et les enseignants qui ont la possibilité de décider de l'ouvrage à utiliser peuvent faire usage de tests de lisibilité pour vérifier si leur texte correspond aux capacités intellectuelles de leurs jeunes lecteurs¹¹⁴.

Autrefois, c'était un petit cercle d'enseignants et de chercheurs chevronnés exerçant dans des écoles normales ou autres établissements de formation des maîtres qui rédigeaient les manuels. Étant donné la diversification et la régionalisation croissantes du marché et l'augmentation des connaissances disciplinaires, les manuels sont de plus en plus souvent rédigés par des équipes d'auteurs. En sus du manuel lui-même, du matériel complémentaire, qui concerne souvent un marché régional, a pénétré dans les salles de classes. Comme tout cela conduit à une expansion du nombre des auteurs de manuels, une professionnalisation devient indispensable. Pour l'instant, les cours de rédaction de manuels sont à peu près inexistantes. Ce pourrait être une tâche intéressante pour l'UNESCO et le réseau de l'Institut Georg Eckert d'organiser de tels ateliers pour les auteurs et les évaluateurs de manuels scolaires, sur une base régionale, afin d'améliorer la qualité de rédaction et celle des manuels dans certains domaines.

114 Pour les tests de lisibilité, voir Jaan MIKK : *Textbook: Research and Writing*, Francfort-sur-le-Main. MIKK fournit à l'intention des auteurs de manuels scolaires, des directives sur la manière d'améliorer la lisibilité des textes. De plus, il aborde les méthodes d'évaluation des manuels et élabore pour leur rédaction des recommandations qui devraient rendre l'apprentissage plus facile et plus efficace. Voir aussi Jeanne S. CHALL/Sue S. CONRAD: *Should Textbooks Challenge students? The Case For Easier and Harder Textbooks*. New York: Teachers College Press, Columbia University, 1991.

B. Sélection d'instituts de recherche sur les manuels scolaires¹¹⁵

American Textbook Council, 475 Riverside Drive 518, New York, N. Y. 10115, États-Unis d'Amérique (étudie les programmes et manuels des États-Unis d'histoire, d'éducation civique et de lettres ; nombreuses publications sur la recherche et l'évaluation des manuels). <http://www.historytextbooks.org/>

Bibliothek für bildungsgeschichtliche Forschung, Warschauer Straße 34-38; 10243 Berlin, Allemagne (contient plusieurs milliers de manuels scolaires sur tous les sujets). <http://www.bbf.dipf.de>

Emmanuelle, 19 allée de Fontenay – BP 17424 – 69347 Lyon Cedex 07, France (La base de données Emmanuelle recense l'intégralité des éditions de manuels scolaires publiés en France depuis 1789, pour toutes les disciplines et tous les niveaux d'enseignement ; à ce jour les références des manuels de huit disciplines (allemand, anglais, espagnol, géographie, grec, histoire, italien et latin) y sont inscrites en totalité. On peut désormais accéder en ligne à plus de 27 000 citations correspondant à quelque 70 000 publications différentes.

http://www.inrp.fr/she/wchoppin_emma_banque.htm

Erziehungswissenschaftliche Zweigbibliothek (EZB), Bibliothèque de l'Université Erlangen-Nuremberg, Regensburger Str. 160 ; 90478 Nuremberg, Allemagne (collection de manuels scolaires d'histoire, environ 13 000 volumes sur différents sujets). <http://www.ub.uni-erlangen.de/standorte/ezb>

Institut Georg Eckert pour la recherche internationale en matière de manuels scolaires, Celler St. 3, 38114 Brunswick, Allemagne. <http://www.gei.de>

Harvard Graduate School of Education, Historical Textbooks Collection, 6 Appian Way, Cambridge, MA 02138, États-Unis d'Amérique (environ 35 000 manuels scolaires sur tous les sujets, de 1800 à 1950. La plupart des livres proviennent des États-Unis). <http://www.gse.harvard.edu/library/collections/special/textbooks.html>

Hoover Institution on War, Revolution and Peace, Stanford University, Stanford, 434 Galves Mall, California 94305-6010, États-Unis d'Amérique (collection de manuels destinée surtout aux études sur les visions d'autres cultures et d'autres nations). <http://www.hoover.org/hila/>

Institut für historische und systematische Schulbuchforschung, Universität Augsburg, Lehrstuhl für Pädagogik, Universitätsstr. 10, 86159 Augsburg, Allemagne (collection de manuels scolaires d'histoire, 1500 – 1920).

<http://www.philso.uni-augsburg.de/lehrstuehle/paedagogik/paed1/Schulbuchforschung2/>

¹¹⁵ La présente liste comprend des instituts particulièrement consacrés aux études internationales et interculturelles. Beaucoup de pays ont créé des instituts pédagogiques centraux et régionaux qui collectent les manuels nationaux et les évaluent ; ils travaillent aussi souvent à la recherche et à la comparaison internationales. À quelques exceptions près, nous ne les avons pas inclus dans cette liste. Beaucoup figurent dans le réseau international UNESCO de recherche sur les manuels scolaires.

- Institut national de la recherche pédagogique*, 19 allée de Fontenay – BP 17424 - 69347 Lyon Cedex 07, France (collection d'environ 135 000 manuels scolaires français). http://www.inrp.fr/vst/Dossiers/Histoire/manuels.htm#_ftn1
- Institute of Education, University of London*, 20 Bedford Way, London WC111 OAL, Grande-Bretagne (possède une collection de manuels scolaires historiques britanniques concernant tous les niveaux, de la maternelle au lycée, et diverses disciplines, avec en particulier l'histoire et la science. La plupart de ces manuels datent de la fin du 19^e siècle à nos jours, avec une importante collection pour les années 1920 à 1960 ; environ 18 000 ouvrages. http://ioewebserver.ioe.ac.uk/ioe/cms/get.asp?cid=9356&9356_0=9398
- International Review of Curriculum and Assessment Frameworks (INCA)* (fournit des descriptions à jour de la politique gouvernementale sur l'éducation dans les pays suivants : Allemagne, Angleterre, Australie, Canada, Corée, Écosse, Espagne, États-Unis, France, Hongrie, Irlande, Irlande du Nord, Italie, Japon, Nouvelle-Zélande, Pays de Galles, Pays-Bas, Singapour, Suède et Suisse, avec référence particulière aux cadres de programme et d'évaluation en vigueur. <http://www.inca.org.uk/>
- Japan Textbook Research Center*, 9-28 Sengoku 1-chome, Koto-ku, Tokyo, 135-0015, Japon (recherche sur les manuels scolaires et autres matériels qui s'y rattachent, centrée sur le Japon). <http://www.textbook-rc.or.jp/eng/index.html>
- Korean Educational Development Institute (KEDI)*, 92-6 Umeyon-dong, Seochugu, Seoul 137-791, Corée, y compris le Cybermusée KEDI du manuel (l'original et le texte complet des manuels coréens, des années 1890 à aujourd'hui, ont été numérisés et organisés pour faciliter l'accès par Internet. <http://www.textlib.net>
- Manes*, Madrid, Espagne, (banque de données sur les manuels scolaires d'Espagne, du Portugal et d'Amérique latine, partiellement numérisée). <http://www.uned.es/manesvirtual/portalmans.html>
- Multi-Opac*, Université de Macerata, Italie (engin de recherche qui permet des recherches simultanées dans les banques de données Edisco, Emmanuelle, Manes et Institut Georg Eckert ; le système permet d'effectuer une étude approfondie en accédant directement à chaque base de données). <http://www.reseducationis.it/multiopac/default.aspx?src=adv>
- National Council of Educational Research and Training*, Sri Aurobindo Marg, New Delhi - 110016, Inde (production et évaluation dans toutes les matières, essentiellement d'ouvrages indiens ; International Educational Resource Documentation Centre – IERDOC) <http://www.ncert.nic.in/index.htm> ; manuels en ligne : <http://www.ncert.nic.in/textbooks/testing/Index.htm>
- Teaching Resources and Textbook Research Unit (TREAT)*, School of Teaching and Curriculum Studies, University of Sidney, NSW 2006, Sydney, Australie (Mike Horsley) (évaluation des manuels australiens ; recherche sur l'utilisation des manuels). <http://alex.edfac.usyd.edu.au/TREAT/index.html>

The Center for Research Libraries, Textbooks collection, 6050 S. Kenwood Avenue, Chicago, IL 60637-2804, Chicago, États-Unis d'Amérique (environ 70 000 manuels scolaires des États-Unis sur tous les sujets). <http://www.crl.edu/content/textbooks.html#historyw>

The International Association for Research on Textbooks and Educational Media (IARTEM), <http://www.iartem.no/>

The National Institute for Compilation and Translation, No. 179, Heping E. Road, Sec. 1, Da-An District, Taipei City, 10644, Taiwan, incluant le Textbook Resources Center (possède environ 60 000 manuels scolaires, des matériels d'enseignement et de références de Taiwan, des années 1900 à nos jours ; collection moins importante de manuels d'autres pays, essentiellement Allemagne, Angleterre, Australie, Canada, Corée, Écosse, Espagne, États-Unis, France, Hongrie, Irlande, Irlande du Nord, Italie, Japon, Nouvelle-Zélande, Pays de Galles, Pays-Bas, Singapour, Suède et Suisse). <http://www.nict.gov.tw/en/about/textbook.php> collection de manuels : http://www.nict.gov.tw/en/index.php?option=com_content&task=view&id=112&Itemid=96

The Ontario Institute for Studies in Education (OISE), 252 Bloor Street West, Toronto, Ontario M5S 1V6, Canada, <http://www.oise.utoronto.ca/oise/>

UNESCO Bureau international d'éducation (BIE), 15, route des Morillons, 1218 Le Grand-Saconnex, Genève, Suisse (se consacre au développement curriculaire en ayant notamment pour objectif « apprendre à vivre ensemble » ainsi que les questions de conflits et de cohésion sociale ; offre des services de documentation sur l'éducation, des bases de données : Données mondiales de l'éducation, IBEDOCS – catalogues de références mondiales à des documents et publications, titres et articles de magazines, rapports, livres publiés depuis 1979 sur l'organisation et le développement de l'éducation ; la bibliothèque possède aussi des manuels sur différents sujets et provenant de différents pays). <http://www.ibe.unesco.org/en/meta-navigation/unesco-ibe-contacts.html>

Université Laval, Université du Québec, Trois-Rivières, Canada (environ 21 000 manuels scolaires du Québec ou traitant du Québec, couvrant divers sujets et publiés entre 1765 et 1965). <http://www.bibl.ulaval.ca/ress/manscol/catalog.html>

Bibliothek universitaire d'Augsbourg, Universitätsstraße 22 ; 86159 Augsburg, Allemagne (collection de 14 059 ouvrages allant de 1500 à 1920). <http://www.bibliothek.uni-augsburg.de/sondersammlungen/schulbuecher/>

C. Ouvrages recommandés

- ALTBACH, Philip G. *et al.* : *Textbooks in American Society*. New York : State University Press, 1991.
- APPLE, Michael W. : *Teachers & Texts. A Political Economy of Class & Gender Relations in Education*. New York : Routledge, 1986.
- APPLE, Michael W. : *Ideology and Curriculum*. Boston : Routledge and Kegan Press, 1990, 2^e ed.
- APPLE, Michael W./Linda K. CHRISTIAN-SMITH : *The Politics of Textbooks*. New York : Routledge, 1991.
- BENAVOT, Aaron/Cecilia BRASLAVSKY (dir. publ.) : *School Knowledge in Comparative and Historical Perspective. Changing Curricula in Primary and Secondary Education*. Hong Kong : Springer : Comparative Education Research Centre, 2006.
- BEVERIDGE, Michael/Gordon REDDIFORD (dir. publ.) : *Language, Culture and Education*. Clevedon : Multilingual Matters, 1993.
- BOURDILLON, Hilary (dir. publ.) : *History and Social Studies - Methodologies of Textbook Analysis*. Amsterdam : Swets & Zeitlinger, 1992.
- BRASLAVSKY, Cecilia (dir. publ.) : *Textbooks and Quality Learning for All : Some Lessons Learned from International Experiences*. Geneve : UNESCO, Bureau International de l'éducation, 2006.
- BRUILLARD, Èric *et al.* (dir. publ.) : *Caught in the Web or Lost in the Textbook?* Paris : IARTEM/Jouve, 2006.
- BYRAM, Michael/Veronica ESARTE-SARRIES : *Investigating Cultural Studies in Foreign Language Teaching. A Book for Teachers*. Clevedon : Multilingual Matters, 1991.
- CASTELL, Suzanne de *et al.* : *Language, Authority and Criticism : Readings on the School Textbook*. Londres : Falmer Press, 1989.
- CHOPPIN, Alain : *Les Manuels Scolaires. Histoire et actualité*. Paris : Hachette, 1992.
- FRITZSCHE, K. Peter : *Schulbücher auf dem Prüfstand. Perspektiven der Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung in Europa*. Francfort-sur-le-Main : Diesterweg, 1992.
- GALLAGHER, Carme I : *L'enseignement de l'histoire et la promotion des valeurs démocratiques et de la tolérance : Manuel destiné aux enseignants*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, 1996.
- HERLIHY, John G. (dir. publ.) : *The Textbook Controversy : Issues, Aspects and Perspectives*. Norwood, NJ : Ablex Publishing, 1992.
- JOHNSEN, Egil Borre : *Textbooks in the Kaleidoscope. A Critical Survey of Literature and Research on Educational Texts*. Oslo : Scandinavian University Press, 1993.
- KETELE, de Jean-Marie/Xavier ROEGIERS : *Concevoir et évaluer les manuels scolaires*. Bruxelles : De Boeck Université, 1993.

- OLECHOWSKI, Richard (dir. publ.) : *Schulbuchforschung*. Francfort-sur-le-Main : Peter Lang, 1995.
- PELLENS, Karl *et al.* : *Historical Culture – Historical Communication. International Bibliography*. Francfort-sur-le-Main : Diesterweg, 1994.
- RICHTER, Steffi (dir. publ.) : *Contested Views of a Common Past. Revisions of History in Contemporary East Asia*. Francfort-sur-le-Main. Campus, 2008.
- SKYUM-NIELSEN, Peder (dir. publ.) : *Text and Quality. Studies of Educational Texts*. Oslo : Scandinavian University Press, 1995.
- STOVER, Eric/Harvey M.WEINSTEIN (dir. publ.) : *My Neighbor, My Enemy. Justice and Community in the Aftermath of Mass Atrocity*. Cambridge : Cambridge University Press, 2004.



Organisation
des Nations Unies
pour l'éducation,
la science et la culture

Secteur de
l'éducation



9 789230 011710