

Yves Yanick Minla Etoua

**LE STATUT DES SAVOIRS  
HISTORIQUES DANS DEUX  
MANUELS SCOLAIRES  
D'HISTOIRE DE L'ÉCOLE  
PRIMAIRE CAMEROUNAISE  
CONTEMPORAINE**

Pour toute information et pour découvrir nos publications en libre accès, consultez notre site web :

<http://lel.crires.ulaval.ca>

Illustration source utilisée selon les termes de la licence CC BY-SA 2.0 :

 Certains droits réservés par [350.org](http://350.org)

**Mise en page :** Marie-Caroline Vincent

**Pour citer cet ouvrage :**

Minla Etoua, Y. Y. (2014). *La statut des savoirs historiques dans deux manuels scolaires d'histoire de l'école primaire camerounaise contemporaine*. Québec : Livres en ligne du CRIRES. En ligne [http://lel.crires.ulaval.ca/public/savoirs\\_manuels\\_camerounaise.pdf](http://lel.crires.ulaval.ca/public/savoirs_manuels_camerounaise.pdf)

Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire ([CRIRES](http://crires.ulaval.ca)), Québec : mai 2014



Cette création est mise à disposition selon les termes de la [Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

## **Résumé**

Cet essai explore le statut des savoirs historiques proposé implicitement aux élèves dans les manuels scolaires du primaire d'une des écoles contemporaines des sociétés d'Afrique subsaharienne francophone, soit la camerounaise. Prenant appui sur des travaux dans le domaine de l'analyse des manuels scolaires, tels que ceux de Crawford, De Cock, Fourez, Harnett, Mathy et Mirkovic, je me suis intéressé à l'analyse du statut des savoirs historiques dans deux manuels d'histoire. Pour ce faire, j'ai choisi deux ouvrages de générations différentes de l'école primaire camerounaise, l'un utilisé dans les années 1980 et, l'autre, inscrit au programme depuis les années 2000 et agréé dans le cadre de la réforme des programmes qui a introduit l'approche par compétences. À travers une analyse de contenu réalisée à l'aide d'une grille contrastée caractérisant les épistémologies positiviste et constructiviste, j'ai examiné une partie des contenus de ces manuels en retenant, plus particulièrement, les critères se référant à la nature donnée ou construite des savoirs historiques, aux démarches et activités de l'historien ou historienne, et à la hiérarchie et au contexte de production de ces savoirs. Les résultats de cette analyse relient les épistémologies des deux manuels à l'orientation positiviste, avec quelques différences relatives à la structure et l'organisation des manuels et aux façons de traiter les objectifs, les évaluations et les activités de l'élève. Malgré que le manuel plus récent tend à s'ajuster à la nouvelle approche pédagogique davantage centrée sur l'activité de l'apprenant, le statut des savoirs s'inscrit dans l'orientation de la « découverte », caractéristique du positivisme.

Yves Yanick Minla Etoua  
*Université Laval - CRIRES*

## **Avant-propos**

Cet essai n'aurait pu être réalisé sans l'encadrement de ma directrice de recherche Marie-Claude Bernard. Je la remercie pour le temps passé à me lire et à réagir à mes idées. Les communications avec elle se sont effectuées dans un climat de travail serein et fort agréable. En plus de remplir les objectifs de la maîtrise, ses rétroactions effectuées de manière constante et pointilleuse ont été très enrichissantes. Elles m'ont notamment apporté plus de précision dans l'usage des concepts et le choix des références bibliographiques en matière d'écriture scientifique.

Je tiens également à témoigner ma reconnaissance à Jacques Désautels pour son ouverture et sa sollicitude. Il m'a notamment suggéré la lecture de l'article de Fouad Abd-El-Khalick, Mindy Waters et An-Phong Le, publié dans la revue américaine *Journal of Research in Science Teaching* en 2007 et intitulé « Representations of Nature of Science in High School Chemistry Textbooks over the Past Four Decades », et celui de Erik Knain publié dans la revue *International Journal of Science Education* en 2010 et intitulé « Idéologies in school science textbooks ». Le contenu de ces articles et les commentaires de Jacques Désautels sur les travaux d'analyse épistémologique de manuels de Gérard Fourez et Philippe Mathy, ont grandement inspiré cet essai.

Je remercie finalement mon père, Etoua Azo'o, qui a eu la bonté de lire les différentes parties de ce travail et de me faire bénéficier de ses précieuses remarques.

# Table des matières

<b>Résumé.....</b>	<b>i</b>
<b>Avant-propos.....</b>	<b>ii</b>
<b>Introduction.....</b>	<b>1</b>
<b>Chapitre 1 - Éléments de contexte de l'essai.....</b>	<b>3</b>
1.1. Le système éducatif camerounais.....	3
1.1.1.La période coloniale.....	3
1.1.2.Des années 1960 aux années1980.....	4
1.1.3.Des années 1990 à nos jours:les réformes curriculaires par l'APC.....	5
1.2. À propos du manuel scolaire.....	7
1.2.1.Le manuel scolaire et son rôle central.....	7
1.2.2.Le manuel scolaire et sa fonction analytique.....	8
1.2.3.L'intérêt pour l'analyse des manuels d'histoire.....	10
1.3. Objectifs de l'étude.....	12
<b>Chapitre 2 - Le cadre méthodologique.....</b>	<b>13</b>
2.1. Bref état de la question.....	13
2.2. Cadre épistémologique de l'analyse: le positivisme et le constructivisme.....	15
2.2.1.Le positivisme empiriste.....	15
2.2.2.Le constructivisme et le socioconstructivisme.....	16
2.3. Construction des grilles d'analyse.....	17
2.3.1.La grille d'analyse et ses critères.....	17
2.3.2.La grille d'analyse adaptée aux contenus.....	20
2.4. Le choix de l'analyse.....	23
<b>Chapitre 3 - Présentation et analyse des résultats.....</b>	<b>24</b>
3.1. Étapes de l'analyse.....	24
3.1.1.Sélection et description des manuels.....	24
3.1.2.Choix et délimitation du corpus.....	28
3.2. Démarche d'analyse de contenu.....	30
3.3. Les limites de l'analyse.....	30
3.4. L'analyse proprement dite.....	30
3.4.1.Critère 1 : faits donnés ou construits.....	31
3.4.2.Critère 2 : Démarches et activités scientifiques.....	34
3.4.3.Critère 3 : Hiérarchie et contexte de production des savoirs.....	42
3.4.4.À propos des résultats.....	49
<b>Conclusion.....</b>	<b>52</b>
<b>Références.....</b>	<b>56</b>
<b>Annexe 1 - Pages des manuels analysées.....</b>	<b>60</b>

## Introduction

Depuis les années 1990, le système éducatif camerounais s'est inscrit dans la mouvance de réformes curriculaires qui marquent plusieurs sociétés contemporaines (Gabon, France, Norvège, Suisse, Québec, entre autres). Ces réformes impliquent des « ruptures de cadres » qui s'opéreraient, comme le soutient Jonnaert (2007), dans « le passage de la pédagogie par objectifs à la logique de compétence » et dans « l'évolution d'une perspective comportementaliste vers le constructivisme » (p. 3). Ces changements de nature épistémologique appellent à une réorientation des pratiques pédagogiques et didactiques.

Concernant l'écriture des manuels scolaires, l'adoption d'une approche par compétences nécessite ainsi des modifications de fond et de forme, dans les opérations de réécriture des savoirs dits scientifiques. Dans le domaine de l'histoire, une orientation constructiviste de l'écriture des manuels commande des réécritures qui s'écartent de l'hypothèse ontologique<sup>1</sup> de la présentation et de l'accès à la connaissance où les savoirs historiques, posés comme donnés et définitifs, sont présentés comme étant neutres et universels. Il s'agit plutôt de réécrire les savoirs de l'histoire dans une perspective de l'éducation aux sciences qui permet aux élèves de comprendre de nouvelles problématiques en intégrant la contextualisation de la construction des savoirs (Désautels & Larochelle, 2003 ; Fourez, 1995 ; Larochelle & Désautels, 2006).

Dans un contexte éducatif camerounais encore marqué par la prégnance de la pédagogie traditionnelle dans les pratiques didactiques, cet essai contribue à aider les auteurs et les auteures de manuels scolaires et les formateurs et les formatrices concernés par l'enseignement des sciences humaines et sociales en général, et d'histoire en particulier, à une meilleure compréhension en référence au constructivisme et à l'approche par compétences. A cet effet, il propose une analyse épistémologique de deux manuels d'histoire de l'école primaire camerounaise d'aujourd'hui, de générations différentes, l'un appartenant à celle des années 1980 marquées par la pédagogie par objectif et l'autre à celle des années 2000 marquées par l'approche par compétences.

À partir d'une méthode d'analyse de contenu inspirée par les travaux de Mathy (1997), il s'agira de procéder à une lecture contrastée des manuels Histoire général (Criaud, 1985) et Champions en Histoire-Géographie (2004). Cette lecture

---

<sup>1</sup> Comme le mentionne Jonnaert (2007), l'épistémologie traditionnelle se fonde sur « l'hypothèse ontologique ». Cette hypothèse soutient que la connaissance ne peut être que celle d'une « réalité indépendante des observateurs » qui l'étudient (p. 5).

contrastée repose sur une mise en relief de la manière dont les savoirs de l'histoire sont exposés, soit comme des découvertes, c'est-à-dire des mises à nue d'objets dont l'existence et la nature seraient indépendantes de toute construction, soit comme des inventions, c'est-à-dire des modélisations socialement construites et établies.

Le choix de l'analyse de manuels scolaires tient de la place centrale qu'ils occupent en classe (Lebrun & Niclot, 2009). Les manuels scolaires constituent des artefacts dont l'analyse de contenu aiderait à cerner différents éléments liés aux systèmes éducatifs des sociétés. Un des aspects de leur étude contribuerait à comprendre des situations relatives aux changements d'orientations épistémologiques et pédagogiques en lien avec les transformations des pratiques pédagogiques et didactiques.

Dans le premier chapitre, je présente les éléments de contexte de l'essai que je déploie sur trois sections. Dans la première, j'évoque d'abord brièvement le contexte de l'école camerounaise d'aujourd'hui en situation de réforme éducative marquée par l'introduction de l'approche par compétences. Dans la deuxième, je situe la place centrale et la fonction analytique du manuel scolaire dans l'éducation et je précise l'intérêt d'une analyse épistémologique des manuels d'histoire. Enfin, dans la troisième section, j'expose les objectifs de cette étude.

Le deuxième chapitre porte sur le cadre méthodologique de l'analyse que je présente sur quatre sections. La première documente quelques travaux d'analyse de manuels d'histoire qui inspirent et éclairent ce travail. La seconde met en perspective les deux approches épistémologiques qui l'orientent. La troisième porte sur la construction de la grille d'analyse. La quatrième, enfin, précise le choix de l'analyse de contenu.

Dans le troisième chapitre, je présente l'analyse et ses résultats que j'ai organisés en quatre sections. La première précise les étapes de l'analyse. La seconde déroule la démarche de l'analyse de contenu. La troisième en évoque les limites et la quatrième, enfin, présente les résultats.

Dans la conclusion, je fais un retour sur les étapes de ce travail et de ses résultats, en ouvrant la voie vers d'autres analyses qui prolongeraient celle qui a été entreprise dans cet essai. Par exemple, celle qui conduirait à réfléchir sur les pratiques pédagogiques et didactiques recommandées par le guide pédagogique du plus récent des deux manuels analysés, et de leur appropriation par les enseignantes et enseignants d'histoire en contexte de classe. Ou encore celle de s'intéresser à l'analyse des manuels à partir d'autres axes, notamment celui des modèles implicites de la cognition et de l'apprentissage, ou sur celui du rapport aux savoirs induit par la façon de présenter les contenus.

## **Chapitre 1 - Éléments de contexte de l'essai**

L'idée de se pencher sur les perspectives épistémologiques sous-jacentes aux manuels scolaires n'est pas nouvelle. En effet, depuis plusieurs années des travaux ont été conduits dans ce sens, notamment selon un regard disciplinaire et parfois, comme dans le cas présent, ils sont orientés par une approche comparatiste cherchant à faire le point des modifications apportées par les mouvements des réformes en éducation.

Pour contextualiser le système éducatif camerounais, la première section de ce chapitre situe quelques éléments afin de mieux comprendre la réforme éducative et l'introduction de l'approche par compétences dans l'école primaire camerounaise d'aujourd'hui. La deuxième section présente le manuel scolaire comme un outil ayant un rôle central et une fonction analytique dans l'éducation. Enfin, la troisième section expose l'objectif du présent travail.

### **1.1. Le système éducatif camerounais**

Cette section situe la présente analyse dans le contexte de la plus récente réforme éducative touchant en général les sociétés d'Afrique subsaharienne francophone<sup>2</sup> et en particulier celle camerounaise. Il s'agit notamment des réformes entreprises dans les années 1990, axées sur l'introduction dans le système éducatif camerounais d'une nouvelle approche pédagogique qui se précise à la fin de ces décennies en termes d'approche par compétences. Un bref détour sur l'histoire de l'École au Cameroun est nécessaire afin de situer cette mise en contexte. Il sera fait en présentant l'évolution des perspectives pédagogiques en m'appuyant principalement sur les travaux de l'anthropologue canadien Marchand (1971), et sur ceux du sociologue français Martin (1972). Les travaux de ces auteurs mettent en relief l'ancrage de l'éducation coloniale et postcoloniale dans une pédagogie traditionnelle visant l'assimilation et majorant l'acquisition des connaissances.

#### **1.1.1. La période coloniale**

Comme d'autres systèmes éducatifs d'Afrique subsaharienne francophone, des historiens et sociologues de l'éducation s'accordent sur l'idée que le système

---

<sup>2</sup> Dans le cadre de ce travail, j'ai fait le choix du terme « Afrique subsaharienne francophone » pour évoquer les pays d'Afrique centrale et d'Afrique de l'Ouest ayant en commun la langue française, et dont les systèmes éducatifs se seraient calqués sur le modèle de celui de la France métropolitaine. D'autres auteurs tel que Marchand (1971) utilisent le terme d' « Afrique noire francophone » pour désigner cet espace francophone d'Afrique. Je trouve ce concept stigmatisant et moins pertinent en termes de situation géographique de l'espace francophone de l'Afrique dont traite ce travail.

éducatif camerounais a été importé de l'Europe et notamment des modèles allemand, français et britannique, à travers l'implantation de l'école missionnaire (Martin, 1972 ; Mbala Owono, 1986)<sup>3</sup>. Après la Première Guerre mondiale, le retrait de l'Allemagne du territoire camerounais laisse l'emprise des modèles de scolarisation à ceux britannique et français.

Selon L'encyclopédie de la République Unie du Cameroun (Bwélé 1981), pendant les trente années de présence allemande (1884-1914), l'école aurait servi à assujettir les esprits, dans l'intérêt de modifier les systèmes et les conceptions du monde propre aux peuples colonisés (p. 5). Cette option d'assujettissement s'est transformée en projet d'assimilation sous l'action éducative coloniale française. Dans une réflexion anthropologique visant à dégager l'idéologie coloniale qui aurait encadré l'enseignement en Afrique subsaharienne francophone à la période « d'entre-deux-guerres », Marchand (1971) soutient que l'« enseignement apparaissait en effet à la puissance coloniale, le principal moyen d'accomplir sa 'mission civilisatrice' » (p. 349). L'objectif de l'éducation coloniale aurait été de contribuer à « l'assimilation de l'Africain à l'Européen » (p. 352), l'enseignement se présentant alors « logiquement à la métropole comme le moyen essentiel d'imprimer à ses colonies son empreinte nationale et d'amener celles-ci à participer aux bienfaits de sa civilisation » (p. 353).

Du point de vue pédagogique, un tel projet s'inscrivait dans la perspective traditionnelle de l'éducation encadrée par une orientation épistémologique empiriste sur laquelle nous reviendrons par la suite. Cette orientation pédagogique va être prolongée dans l'Afrique subsaharienne francophone postcoloniale des années 1960 aux années 1980.

### **1.1.2. Des années 1960 aux années 1980**

Martin (1972) s'est intéressé à analyser les systèmes éducatifs des sociétés d'Afrique subsaharienne francophone postcoloniales allant des années 1960 à 1980. Cette analyse établit la place centrale accordée à l'école dans les États africains indépendants. Le projet nourrit par ces nouveaux États, de construire une unité politique et d'asseoir une conscience nationale, s'est en effet appuyée sur un système d'éducation concevant l'école comme le cadre d'« un apprentissage social disciplinaire » (p. 347)<sup>4</sup>.

---

<sup>3</sup> Selon ces auteurs, l'arrivée de l'école missionnaire marquerait en effet l'avènement et l'implantation de l'école occidentale et d'une nouvelle représentation de l'éducation dans les sociétés de cette partie de l'Afrique subsaharienne. Le Cameroun a en effet connu les arrivées successives des missionnaires de la Baptist Missionary de Londres en 1841, de la Mission Suisse Allemande de Bâle en 1884, de la Mission Presbytérienne Américaine en 1885 et des pères pallotins de la société Appostolus Catholici en 1890 (Mbala Owono, 1986).

<sup>4</sup> Cette approche de l'École est illustrée par les travaux de Durkheim. Martin (1972) s'est inspiré

En affirmant avec Durkheim que l'éducation consiste à « développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu auquel il est particulièrement destiné » (Durkheim, cité par Martin, 1972, p. 338), Martin dépeint l'orientation déterministe d'une éducation postcoloniale héritée de la France, qui conçoit l'élève et le futur citoyen comme un agent passif. Cet héritage tiendrait sur trois aspects : l'homologie du point de vue des cycles d'enseignement, des programmes, de la pédagogie et des sanctions; l'homologie du point de vue des valeurs transmises; enfin, celle du point de vue des buts quantitatifs et qualitatifs en termes de type de personnes à former.

Les écoles des pays d'Afrique subsaharienne francophone nouvellement indépendants, comme l'école française, voire européenne, auraient accordé une grande « importance au talent littéraire et à l'abstraction », et à un type « d'enseignement visant au savoir encyclopédique » (Martin, 1972, pp. 347-348). Concernant les valeurs transmises, les systèmes éducatifs africains en question auraient « valorisé les humanités », c'est-à-dire les lettres et la philosophie, comme cela aurait été le cas en France (Martin, 1972, p. 348).

### **1.1.3. Des années 1990 à nos jours:les réformes curriculaires par l'APC**

L'arrimage des systèmes éducatifs des pays d'Afrique subsaharienne francophone aux orientations internationales de l'éducation les astreignent à répondre au besoin de leur adaptation aux exigences d'une « nouvelle donne économique » devenue globale et insistante dans les années 1980 (UNESCO, 2007, p. 28). Cette « nouvelle donne économique » a en effet conduit au recours à une nouvelle donne scolaire que Lange (2003) appréhende comme étant « Le nouvel ordre scolaire ». Ce « nouvel ordre scolaire », qui peut être mis en relation avec ce que Coombs (1985) considère comme la crise du modèle de développement fondé sur la recherche de la croissance économique, est inspiré par de nouvelles orientations imposées par un développement politique, économique, social et culturel fondé sur l'idéal démocratique.

Depuis les années 1990, les systèmes éducatifs des sociétés d'Afrique subsaharienne, comme ceux d'autres sociétés contemporaines, sont ainsi marqués par des réformes encadrées par l'objectif d'une « Éducation pour

---

de ceux-ci pour mettre en exergue la dimension classique de l'éducation. Il a en effet évoqué l'éducation comme une « nécessité sociale » (p. 339) ; il a ensuite exposé le « caractère fonctionnel de l'éducation » en posant que « sa fonction fondamentale est d'intégration sociale », et il a enfin évoqué le « caractère dépendant de l'éducation » en la précisant comme une « émanation de la société » (p. 340).

tous »<sup>5</sup> (UNESCO, BRED, 2007). Un des premiers moments déterminants de ces réformes au Cameroun a été la tenue des États Généraux de l'Éducation à Yaoundé, en mai 1995. A cette occasion, les objectifs du système éducatif camerounais ainsi que ses orientations pédagogiques et didactiques ont été discutés et réorientés.

La présentation des programmes sous forme de curricula et leur adaptation aux réalités nationales et à l'exigence de « former des femmes et des hommes créatifs, productifs et ouverts au monde » (Rapport général des États Généraux de l'Éducation, 1995, p. 35), sont issus de ces États Généraux. Concernant les méthodes d'enseignement, le Rapport mentionne que:

[...] les enseignants devront faire usage de méthodes attrayantes, actives et participatives, centrées sur l'élève et destinées à en faire un demandeur de savoirs, un stratège dans le domaine du savoir, capable avec ou sans le maître, de résoudre les problèmes qui se posent à lui et de s'adapter dans des situations nouvelles. Par des objectifs de formation, les contenus, les pratiques et les méthodes, le système éducatif visera chez l'élève non seulement le domaine cognitif, mais encore celui affectif et psychomoteur, de manière à former l'homme, tout l'homme sur les triples plans intellectuel, physique et moral, lui conférant des savoirs, des savoirs-faire et des savoirs-être transférables. (p. 35)

Ces prescriptions méthodologiques orientent le discours pédagogique actuel du système éducatif camerounais, dans un virage qui transforme les conceptions traditionnelles concernant le rôle de l'élève, le type d'enseignement offert par les enseignants et le statut du savoir. Alors que l'élève cesse d'être passif dans le processus enseignement et apprentissage, ce dernier s'articule autour de la résolution des problèmes à l'aide de savoirs qui sont désormais compris comme des ressources multiples et dynamiques, mobilisables selon les situations.

C'est notamment dans les années 2000 que ces prescriptions auraient été intégrées dans l'enseignement primaire camerounais. En effet, les discours des différentes stratégies sectorielles de l'éducation qui ont marqué cette décennie, ont annoncé l'inscription des programmes officiels de l'école primaire dans la perspective de l'approche par compétence (APC)<sup>6</sup> qu'on indiquerait comme

---

<sup>5</sup> « L'éducation pour tous » est un concept suggéré et lancé par l'UNESCO dans la perspective de la démocratisation de l'école, telle que proposée à la Conférence mondiale sur l'éducation de Jomtien, à l'occasion de laquelle a été formulée la « Déclaration Mondiale sur l'Éducation Pour Tous » (UNESCO, BRED, 2007).

<sup>6</sup> Pour Berger (2009) « la réforme curriculaire par APC est née essentiellement de la critique de l'école et de la pression du monde de l'entreprise sur l'école pour critiquer la distance qui

approche-modèle de l'heure (Jonnaert, 2007), associée à l'épistémologie constructiviste ou socioconstructiviste (Perrenoud, 2011). Dans le même ordre, ce virage impliquait une écriture des manuels scolaires selon les exigences de la même approche, encadrée donc par une épistémologie constructiviste.

## **1.2. À propos du manuel scolaire**

Selon plusieurs travaux, le manuel scolaire occupe une place centrale en tant qu'outil pédagogique (Brugeilles & Cromer, 2008; Bruillard, 2005; Choppin, 2008; Lebrun, 2008; Lebrun & Niclot, 2009). Cette section évoque dans un premier temps le rôle central du manuel scolaire, notamment en tant que vecteur de socialisation majeur. Elle introduit ensuite des travaux qui s'intéressent à l'analyse des représentations qui émergeraient des contenus des manuels scolaires. Elle présente, enfin, la pertinence de l'analyse des manuels dans le domaine disciplinaire de l'histoire.

### **1.2.1. Le manuel scolaire et son rôle central**

Porteur de contenus approuvés par les politiques scolaires et destinés à l'éducation de masse, le manuel scolaire, comme l'indiquent deux spécialistes du domaine, Brugeilles et Cromer (2005), fait « depuis longtemps et en tous lieux l'objet de multiples attentions, débats et controverses à l'échelle internationale » (p. 13)<sup>7</sup>, liés à des enjeux pédagogiques, idéologiques, économiques et sociaux dont il constituerait le centre. Les travaux qui s'intéressent aux manuels scolaires s'entendent pour le considérer, et j'emprunte l'expression de Brugeilles et Cromer (2008), comme « un support éducatif à la suprématie incontestée » (p. 15). Cette place centrale est due en grande partie à une de ses fonctions cruciales qui serait celle de favoriser la socialisation des apprenants et, plus particulièrement, en véhiculant des représentations (Brugeilles & Cromer, 2008; Choppin, 2008).

Comme l'explicitent Brugeilles et Cromer (2005), respectivement démographe et sociologue:

Sources d'informations, organisateurs privilégiés de l'état des connaissances et des savoirs, capital culturel d'une société, [les manuels scolaires] transmettent, de manière explicite, une compréhension de l'histoire et une vision du monde, autrement dit des

---

existerait entre le savoir et le savoir agir » (p. 131). Son émergence serait donc, pour certains, étroitement liée aux aspirations économiques libérales que relaie généralement le monde des entreprises.

<sup>7</sup> Cette suprématie s'exprime dans la presse écrite. Par exemple, pour la rentrée scolaire en France en septembre 2013, Le journal Le Monde diplomatique a consacré un dossier sur les manuels scolaires exprimant qu'il serait un objet devenu « si central dans les salles de classes qu'on n'imagine plus s'instruire sans son aide » (p. 17).

repères dans le temps et dans l'espace, mais aussi des modèles de comportements sociaux, des normes et des valeurs (p. 15).

Le manuel en tant que « vecteur de socialisation » (Brugeilles & Cromer, 2008, p. 16) et plus précisément « vecteur de représentations sociales » (Brugeilles & Cromer, 2005, p. 15), représente un outil privilégié à étudier. Analyser son contenu permettrait, entre autres, de faire émerger différentes représentations sur les savoirs et leur statut.

Ainsi, le contenu des manuels scolaires fait l'objet de nombreuses études visant différents projets<sup>8</sup>. Des travaux s'intéressent à la révision des contenus (Brugeilles & Cromer, 2008; Harnett, 2003) et, plus spécifiquement, certains examinent le discours politique et les idéologies sous-jacentes (Crawford, 2003; Mirkovic & Crawford, 2003). D'autres recherches mettent l'accent sur les valeurs et les stéréotypes (Ada Odzame, 2004; Brugeilles & Cromer, 2005; Pandey, 2005).

Plusieurs travaux étudient l'image des sciences et le type d'enseignement que véhiculeraient les manuels des sciences, à partir d'analyses de contenu ou de discours. (Fourez, 1997; Mathy, 1997; Sutton, 1992, 1995). Certains de ces travaux analysent plus spécifiquement le domaine des sciences humaines et sociales (Lenoir, Spallanzani, Lebrun, Biron, Roy, Larose & Masselter, 2001) et, en particulier, celui de l'histoire (Crawford 2003; Le Marec, 2005; Mirkovic & Crawford, 2003). En se penchant sur les épistémologies que véhiculeraient les contenus de certains manuels d'histoire, le présent travail s'inscrit dans cette lignée. Avant d'aborder les deux courants épistémologiques dominants dans la sphère des savoirs, tels que présentés par Fourez, Englebert-Lecomte et Mathy (1997), il sera question de souligner dans la section qui suit, la fonction analytique du manuel scolaire.

### **1.2.2. Le manuel scolaire et sa fonction analytique**

Dans une étude visant à cerner la place des manuels scolaires dans l'éducation et, plus particulièrement, en contexte de réformes curriculaires, Lebrun et Niclot (2009) se sont intéressés à leur fonction. Ces auteurs considèrent que « leur fonction est beaucoup plus globale. Ils occupent une position d'interface au sein du système éducatif, notion qui implique à la fois un contact et des échanges croisés avec leur environnement » (p. 7).

---

<sup>8</sup> Les travaux sur les manuels scolaires ne s'intéressent pas tous à l'analyse de leur contenu. En effet, certains traitent par exemple de questions relatives à l'édition, à la survie de leur version papier dans un contexte marqué par la montée du numérique, ou par celui de la multiplication des sources d'informations (voir par exemple Bruillard, 2005; Bruillard, Aamotsbakken, Knudsen & Horsley, 2005 ; Leguéré, 2003).

Cette « position d'interface », s'illustrerait par « quatre points de jonction ». D'abord, « les manuels scolaires se situent au carrefour de la demande sociale, de l'éducation et de l'édition » (p. 7). Ensuite, « comme outil d'actualisation des prescriptions officielles, le manuel est [...] à la jonction du curriculum formel et du curriculum réel... »<sup>9</sup> (p. 8). Troisièmement, « le manuel assure [...] une position centrale entre l'enseignement et l'apprentissage » (p. 8). Enfin, le manuel soutient « la jonction entre le savoir savant et le savoir scolaire »<sup>10</sup> (p. 9). Ces différents points de jonction font du manuel scolaire un objet complexe dont les analyses pourraient permettre de comprendre différentes interfaces liées à l'éducation.

Ancré dans un contexte socio-historique, le contenu du manuel reflète donc les choix des pédagogues et autres auteurs en ce qui concerne notamment les modèles d'apprentissage et d'enseignement. Il pourrait constituer en cela une base de données utile à l'analyse des évolutions qui marquent les orientations épistémologiques et pédagogiques des systèmes éducatifs. Il peut être considéré comme un artéfact<sup>11</sup>, dans le sens de Wenger (2005), c'est-à-dire comme un instrument partagé et, comme tel, son analyse serait donc porteuse de signification non seulement pour les auteurs de manuels, mais aussi pour les enseignants et enseignantes qui les emploient.

Plusieurs travaux soutiennent l'idée que les manuels portent les traces ou les marques de modèles d'apprentissage et d'enseignement et, plus largement, de perspectives épistémologiques, ce qui appuie leur fonction analytique. En traitant de l'enseignement en Afrique subsaharienne francophone d'un point de vue sociologique, Martin (1972) affirme que:

---

<sup>9</sup> Comme les définit Perrenoud (2009), le curriculum « formel » ou « prescrit » renvoie à « un parcours éducatif prévu par les textes » et le curriculum « réel » ou « réalisé », quant à lui, renvoie « au parcours effectivement vécu par les élèves. » (p. 62). Les travaux effectués par Audigier, Crahay et Dolz (2006) proposent aussi des niveaux de curriculum. Ces auteurs évoquent la conceptualisation du curriculum de Glatthorn (1987), qui distingue six niveaux du curriculum : « les recommandations curriculaires ou recommended curriculum ; le curriculum officiel ou written or mandatory curriculum ; le curriculum matérialisé (notamment dans les manuels ou dans les matériels didactiques) ou supported curriculum ; le curriculum enseigné ou taught curriculum ; le curriculum évalué ou tested curriculum ; le curriculum appris ou learned or attained curriculum » (p. 16).

<sup>10</sup> « Le savoir savant » renvoie ici aux savoirs scientifiques, c'est-à-dire ceux élaborés dans le contexte de la recherche scientifique ; pour être enseignés à l'école, ces savoirs subissent un transfert et des réécritures qui les modifient en savoirs scolaires. « Le savoir scolaire » est donc celui enseigné et acquis à l'école. Dans le cadre de l'approche par compétence, les savoirs scolaires devraient aussi être transférables en dehors de l'école, dans « des situations diverses, complexes, imprévisibles » (Perrenoud, 1995, p. 20).

<sup>11</sup> La notion d'artéfact renvoie à celle d' « objet-frontière », telle que la conçoit Wenger (2005). En effet, dans le contexte de l'éducation, le manuel constitue l'une des « formes de réification autour desquelles les communautés de pratiques [en l'occurrence, la communauté éducative] peuvent coordonner leurs interfaces » (p. 118).

L'analyse des systèmes d'enseignement permet [...] de pénétrer les sociétés en profondeur dans toutes les dimensions qui les constituent, et d'appréhender leur mouvement perpétuel mais non uniforme de renouvellement de leur identité.

Vue de cette manière, l'éducation est donc essentiellement un moyen d'analyse, une sorte de révélateur, et les faits pédagogiques ne sont pas étudiés pour eux-mêmes mais dans le but d'identifier le pouvoir social qui les fonde, les idéologies politiques ou scientifiques qu'ils véhiculent, les savoirs qu'ils diffusent et les conséquences qu'ils entraînent au plan de la société. (p. 338).

Par extension des propos de Martin, le matériel didactique et, plus particulièrement, le manuel scolaire, en tant qu'artéfact et objet de savoir, pourrait aussi être considéré comme un « révélateur ». Son contenu permettrait non seulement d'étudier les modèles pédagogiques sous-jacents, mais aussi les changements paradigmatiques qui ont lieu dans la sphère sociale dans laquelle se situe l'éducation.

En somme, les manuels scolaires représentent un objet d'étude fécond, qui permet, entre autres, l'analyse des transformations de leur contenu selon les politiques ministérielles, des tensions idéologiques qui traversent la sélection des contenus et le choix de la manière dont ils devraient être présentés, ainsi que des évolutions des conceptions, notamment dans l'enseignement de l'histoire, domaine disciplinaire choisi dans le présent travail.

### **1.2.3. L'intérêt pour l'analyse des manuels d'histoire**

Les réformes en éducation entreprises dans les sociétés contemporaines démocratiques et dans celles qui y aspirent, comme le Cameroun, s'enracinent fondamentalement dans le projet de formation « d'un sujet de droit responsable, doué d'esprit critique, maître de son savoir et de son comportement » (Costa-Lascoux, 2000, p. 127). Un tel projet concerne particulièrement les disciplines au cœur de l'éducation civique dont l'histoire car, comme l'affirme Coq (2000), « l'enseignement de l'histoire touche à tous les aspects de l'éducation du citoyen » (p. 57).

Envisager l'enseignement de l'histoire dans une perspective citoyenne rejoint la question de l'alphabétisation technoscientifique avancée, notamment, par le mouvement « Sciences, technologies et société (STS) » (Fourez, 1995). Selon ce mouvement, l'enseignement en classe et, plus largement, les systèmes éducatifs, nécessitent l'intégration des savoirs dans leur contexte de production et visent une éducation citoyenne qui privilégie la participation de tous les acteurs de la société aux débats citoyens (Désautels & Larochelle, 2003, Larochelle &

Désautels, 2006). L'analyse de manuels scolaires d'histoire dont ce travail fait l'objet, s'appuie sur la proposition selon laquelle l'alphabétisation scientifique et technologique ne concerne pas que les sciences dites dures, mais aussi les sciences humaines et sociales.

Bien que le mouvement STS se situe dans l'enseignement des technosciences, les savoirs dans le domaine de l'histoire sont aussi éclairés par ses idées fondées sur un ancrage épistémologique constructiviste, opposé à celui positiviste. Plusieurs travaux récents sur l'enseignement de l'histoire et l'écriture des manuels scolaires qui lui sont destinés, évoquent des tensions épistémologiques situées entre deux pôles opposés: le positiviste d'une part, le constructiviste de l'autre (Bruillard, 2005; De Cock, 2012, 2013; Mirkovic & Crawford, 2003).

Dans une perspective constructiviste, l'enseignement des savoirs du domaine de l'histoire prend en compte leur dimension heuristique et leur mise en contexte. Une façon de tenir compte de l'objectif du programme actuel de l'histoire de l'école primaire camerounaise qui demande à ce que l'apprentissage de l'histoire permette l'acquisition d'une « attitude critique devant le monde actuel » (MINEDUB, 2002, p. 57) est celle de situer, à la base, les savoirs disciplinaires de l'histoire et leur enseignement selon cette orientation épistémologique. Cette contextualisation favoriserait le développement d'une attitude réflexive et avertie face à ses savoirs et à ses modes de production.

En somme, l'analyse des manuels d'histoire peut contribuer à en évaluer le contenu par rapport aux projets de formation citoyenne valorisés dans les sociétés contemporaines démocratiques ou dans celles qui aspirent à le devenir. Elle peut précisément contribuer à situer l'écriture des savoirs qu'ils proposent selon un pôle positiviste ou constructiviste et, ainsi, les mettre en relief comme des supports ou objets privilégiés d'analyse des tensions épistémologiques et idéologiques qui traversent l'enseignement des sciences en général, et celui des savoirs du domaine de l'histoire en particulier, relativement à l'éducation de citoyens avertis et responsables.

Dans le cas de la présente étude, l'analyse propose de situer le contenu de deux manuels d'histoire, selon deux perspectives: l'une, positiviste, l'autre constructiviste. Elle tente de cerner la différence entre une vision des savoirs de l'histoire selon une vision traditionnelle de la présentation et de la transmission des savoirs et celle plus contemporaine qui cherche à exposer aux élèves de nouvelles problématiques en intégrant la contextualisation de la construction des savoirs.

### **1.3. Objectifs de l'étude**

Comme il a été soulevé dans ce chapitre, la référence à l'approche par compétences et à la perspective constructiviste en éducation exige un virage de la didactique de l'histoire et de ses pratiques pédagogiques. L'écriture des manuels scolaires ne fait pas exception. C'est dans ce contexte de réforme éducative que j'ai entrepris d'analyser les perspectives épistémologiques sous-jacentes de deux manuels d'histoire de l'école primaire camerounaise de générations différentes: l'un employé dans les écoles dans les années 1980 et datant de 1984 ; l'autre, utilisé actuellement dans les écoles et datant de 2004. Plus spécifiquement, il s'agit de repérer des éléments qui se rattachent plus ou moins à l'une ou l'autre des deux perspectives épistémologiques que sont le positivisme et le constructivisme. Ce travail est ainsi guidé par les questions suivantes: quelles postures épistémologiques sont véhiculées dans les manuels d'histoire concernés ? Ces manuels situent-ils le statut du savoir dans un pôle plutôt positiviste ou, au contraire, constructiviste ?

## **Chapitre 2 - Le cadre méthodologique**

Ce chapitre présente la méthodologie de l'analyse du contenu de deux manuels d'histoire d'hier et d'aujourd'hui, pour cerner les épistémologies qui y sont véhiculées en quatre sections. La première documente quelques travaux d'analyse de manuels d'histoire qui informent et éclairent le présent travail. La seconde met en perspective deux approches épistémologiques considérées comme dominantes dans la constitution des sciences qui orientent l'analyse et la troisième section présente alors les grilles d'analyse. La quatrième justifie le choix de l'analyse de contenu.

### **2.1. Bref état de la question**

Plusieurs travaux se sont penchés sur l'analyse des manuels scolaires en général, et en particulier ceux d'histoire, en contexte de réforme éducative. Dans cette section, ne seront présentés que ceux qui de manière particulière ont inspiré le présent essai. Il s'agit notamment des travaux effectués par Harnett (2003), Mirkovic et Crawford (2003), et De Cock (2003).

L'historienne anglaise Harnett (2003) a effectué une analyse des façons dont les auteurs des manuels scolaires en Angleterre s'efforcent à s'arrimer aux exigences d'un programme d'histoire en changement, en faisant des choix sur le matériel publié et qui concerne le contenu, les images, les récits et les activités pédagogiques suggérées. Ses résultats proposent que dans un contexte de transition curriculaire, les manuels édités tendent, assez souvent, à changer de forme et de contenu dans la perspective de s'ajuster aux requêtes du programme, en proposant l'intégration de ses orientations, qui seront mises à l'épreuve dans les pratiques en classe. Selon Harnett (2003), l'analyse des manuels scolaires peut donc être utile d'une part comme reflet de l'évolution des priorités des politiques éducatives gouvernementales et, d'autre part, pour évaluer le rôle du manuel dans l'interprétation de ces politiques.

Les historiennes Mirkovic et Crawford (2003), respectivement Serbe et Anglaise, se sont aussi intéressées à l'analyse de deux manuels d'histoire en contextes éducatifs différents et en situation de changement curriculaire. Les travaux de ces auteures soulignent non seulement les manières dont est conçu l'enseignement de l'histoire selon les programmes et leurs différents contextes idéologiques d'élaboration (Royaume Uni, d'une part, et Serbie et Monténégro, d'autre part), mais aussi les tensions idéologiques qui marquent l'élaboration des contenus de ces curricula et des manuels.

En étudiant deux manuels d'histoire, l'un serbe et l'autre anglais, Mirkovic et Crawford (2003) ont d'abord comparé l'orientation de l'enseignement de l'histoire proposée dans les deux contextes. Elles ont ensuite exploré le contenu et les approches pédagogiques privilégiées par chacun des manuels. Elles analysent ainsi le langage, les images et les activités pédagogiques proposés par ces manuels scolaires. Elles analysent en particulier le traitement du contenu relatif à la Première Guerre mondiale par les deux manuels et arrivent à conclure que les contenus des manuels constituent les reflets de différents points de vue, des choix et parti pris des politiques ministérielles qui, attachées à construire des programmes cohérents avec le modèle de citoyen qu'elles souhaiteraient façonner, sélectionnent, modifient ou rééditent des éléments ou des récits de leur passé (Mirkovic & Crawford, 2003).

Le troisième travail qui inspire le présent essai est celui de l'historienne et enseignante d'histoire-géographie De Cock (2012). Dans un article publié dans la revue *Histoire politique*, cette auteure tente de « rendre compte d'un siècle d'enseignement du 'fait colonial' en France ». De ses travaux, il ressort l'idée selon laquelle l'analyse du contenu des manuels scolaires d'histoire renseigne sur l'évolution des programmes et des prescriptions pédagogiques, ainsi que sur le processus de transformation long et complexe que subit l'élaboration d'un savoir scolaire. Comme l'écrit De Cock (2012) :

L'enseignement de l'histoire coloniale montre les aléas d'une histoire scolaire en tension, à l'image de la reconfiguration actuelle de l'État républicain et de son école. Il fut longtemps cantonné à une fonction homogénéisante et tourné vers la fabrication du commun au-delà des différences. Le roman national en était le principal outil. Aujourd'hui, en prise avec de multiples demandes de reconnaissances, l'État républicain doit inventer le(s) récit(s) scolaire(s) de mise en cohérence de ces voix diffractées. Les enseignants, eux, devront trouver les moyens de mettre en pratique la polyphonie. (p. 15)

Aujourd'hui, selon une approche constructiviste de l'enseignement de l'histoire<sup>12</sup>, cette « polyphonie » est appelée à être intégrée dans l'écriture même des manuels d'histoire<sup>13</sup>.

Ces quelques travaux illustrent que les manuels scolaires représentent un objet d'étude fécond, qui permet, entre autres, l'analyse des transformations de leur contenu selon les politiques ministérielles, des tensions idéologiques qui traversent la sélection des contenus et le choix de la manière dont ils sont présentés, ainsi que des évolutions des conceptions de l'enseignement de l'histoire.

## **2.2. Cadre épistémologique de l'analyse: le positivisme et le constructivisme**

La présente étude met en perspective les deux courants de pensée dominants dans la sphère de la conception des savoirs que sont le positivisme et le constructivisme. Cette section présente ces deux courants. Pour les situer, je m'appuie sur les travaux de Fourez, physicien et philosophe de l'éducation belge dont la contribution dans le domaine de l'épistémologie dans l'enseignement est majeure (Fourez, 1995 ; Fourez et al. 1997).

### **2.2.1. Le positivisme empiriste**

Selon Fourez et al. (1997), le positivisme « serait apparu en réaction à des pensées assez dogmatiques » relatives aux « religions et à certaines de leurs a priori » (p. 10). Ce courant affirme que « la science » (au singulier) découvrirait les lois universelles et éternelles de la nature cachées, de manière « méthodique et rationnelle » (p. 10). Pour ces auteurs, la perspective positiviste serait notamment caractérisée par trois idéologies, à savoir l'idéologie de l'immédiateté, l'idéologie de l'universalité neutre et enfin, l'idéologie de la vérité.

---

<sup>12</sup> Comme ceux de De Cock, d'autres travaux abordent la question de l'enseignement de l'histoire et de son écriture dans les manuels scolaires. Par exemple, ceux de Martineau (2010) sur l'approche constructiviste de l'enseignement de l'histoire, ou ceux de Le Marec qu'évoque Bruillard (2005) sur le contenu des manuels d'histoire en rapport avec les orientations de son enseignement dans la société contemporaine qui l'ont conduit à établir la distinction entre « le manuel-récit » ancrée dans la perspective de l'histoire objectiviste, et « le manuel-méthode » fondé sur un apprentissage de l'histoire à partir de la démarche historique.

<sup>13</sup> Dans *Le Monde diplomatique* (septembre 2013, p. 18), De Cock propose également un article de presse qui illustre l'évolution des conceptions de l'enseignement de l'histoire. Elle y souligne plus particulièrement le passage des pédagogies passives à celles actives qui découlent des conceptions et usages de manuels scolaires ancrées, soit dans des approches traditionnelles, soit dans celles relativement constructivistes. Selon elle, « L'histoire scolaire répond désormais à de nouvelles logiques, tant dans son contenu que dans ses méthodes. Il lui est demandé plus fermement d'accompagner l'apprentissage de l'esprit critique, par des activités d'analyse des documents à la manière des historiens » (p 18).

L'idéologie de l'immédiateté renvoie à la croyance qu'il existerait « une immédiateté de la perception sensorielle qui serait la seule base légitime des constructions théoriques » (p. 10). Ainsi les propositions empiriques qui relèvent de la perception sensorielle rendraient fidèlement compte des phénomènes. La science écrirait donc sous la dictée de ce que les sens perçoivent de la nature. Selon cette perspective, la science est Une et non plurielle.

Cette explication fidèle des choses « telles qu'elles sont » correspond à l'idéologie de l'universalité neutre. Selon Fourez et al. (1997), « le positivisme de la plupart des scientifiques repose sur la croyance en une science objective et neutre, qui [...], serait universelle et indépendante de tout point de vue particulier » (p. 10). Les résultats scientifiques seraient ainsi les mêmes partout, indépendamment des contextes et des considérations d'ordre culturel ou social. Sous cette perspective, le scientifique cherche à ce que les résultats des études scientifiques soient généralisables. Mue par « l'idéologie de la vérité », la science serait, enfin, « le reflet du réel, tel qu'il est » (p. 11). Sous un tel angle, son but serait « de dire le monde tel qu'il est, sans aucun biais » (*Ibidem*). Ces conceptions de la science sont opposées à celle que propose le courant du constructivisme, dont il sera question dans la section qui suit.

### **2.2.2. Le constructivisme et le socioconstructivisme**

Dans sa version classique, « le constructivisme se centre autour de l'idée que l'objet n'est pas un donné mais une construction du sujet » (Fourez et al. 1997, p. 11). En suggérant que c'est le sujet qui structure sa connaissance, le constructivisme met en avant l'influence de la subjectivité dans les pratiques scientifiques; ici le sujet ne découvre pas, il invente. En effet, compte tenu que c'est le sujet qui conçoit la procédure qui inscrit l'objet dans un système d'actions duquel émergent ses propriétés, il en est l'« inventeur » et non le « découvreur ». Selon ce point de vue, tout discours scientifique serait une interprétation du sujet, produite dans le cadre de ses projets.

Cette conception des sciences constructiviste prend en compte la dimension constamment représentée des phénomènes. Cette dimension constamment représentée des objets en fonction des contextes et des projets, implique « la sous détermination des sciences » qui renvoie à l'idée qu'il existerait une infinité de modèles qui pourraient rendre compte des « faits établis » (*Ibid.*, p. 12). Ainsi, comme l'explique Morin (2004), « les modèles ne seraient pas absolus, mais contingents » (p. 30). Leur contingence reposant, entre autres, sur leur pertinence en rapport à leurs projets et contextes d'élaboration.

Le socioconstructivisme, quant à lui, découle du constructivisme. Il insiste davantage sur « les références conceptuelles et sociales » et, d'un point de vue didactique, intègre l'idée que l'éducation aiderait l'élève dans l'appropriation d'un savoir partagé par une communauté scientifique (Fourez et al., 1997). L'éclairage socioconstructiviste « insiste sur le fait que les pratiques scientifiques sont construites par les humains et pour les humains, dans un effort collectif et historique » (*Ibid.*, pp. 13-14).

Les manuels de sciences véhiculeraient donc différentes représentations des savoirs dits scientifiques, des images contrastées de l'enseignement des sciences, selon qu'elles s'ancrent dans une perspective positiviste ou constructiviste. C'est la prise en compte de ces deux perspectives épistémologiques dans l'écriture des manuels scolaires d'histoire qui constitue le fondement de l'analyse entreprise dans le présent essai.

### **2.3. Construction des grilles d'analyse**

La construction d'une grille d'analyse est nécessaire aux fins de ce travail qui propose de contraster le statut du savoir dans les deux courants définis plus haut<sup>14</sup>. Pour construire cette grille, je me suis inspiré de celles élaborées par Mathy<sup>15</sup> (1997). En effet, cet auteur a analysé des manuels de biologie du secondaire en Belgique en se servant, entre autres, de grilles se rapportant aux thématiques telles que les méthodes scientifiques et la socio-histoire des sciences. Mathy a construit ses grilles avec le soubassement fourni par le contraste des deux polarités épistémologiques citées plus haut. La présente analyse des manuels s'inspire aussi des grilles élaborées par Morin (2004) dont le travail se situe à la suite de ceux de Mathy. L'auteure s'est intéressée à mettre en relief l'épistémologie qui informe le contenu d'un manuel des sciences de l'école primaire québécoise, en s'appuyant sur les grilles évoquées<sup>16</sup>.

#### **2.3.1. La grille d'analyse et ses critères**

Le tableau de la page suivante résume les éléments constitutifs de la grille d'analyse de la présente étude. Il s'agit des critères contrastés et des questions qui la guident. Pour examiner le statut des savoirs, trois critères ont été tirés des

---

<sup>14</sup> La perspective analytique entreprise dans ce travail aurait pu se pencher sur d'autres axes tels ceux relatifs aux modèles d'apprentissage et de cognition privilégiés par les manuels. Le choix retenu est celui du statut conféré aux savoirs, en cohérence avec l'intérêt exprimé dans cet essai de situer l'écriture des savoirs de l'histoire selon un pôle positiviste ou plutôt constructiviste.

<sup>15</sup> Didacticien des sciences Belge dont les travaux se situent en prolongation de ceux de Fourez.

<sup>16</sup> En plus des grilles de Fourez, Mathy et Morin, je me suis également inspiré en partie des travaux réalisés dans le cadre du cours « Apprentissage et cognition » conçu par Larochelle et Bernard (2011).

grilles mentionnées et construites par Mathy (1997), soit le statut conféré aux « faits », les démarches et activités scientifiques et, enfin, la hiérarchie et contexte de production des savoirs.

**Tableau 1 : Critères contrastés et questions qui guident l'analyse<sup>17</sup>**

<b>Axe d'analyse Statut des savoirs</b>	
<b>Critères et questions</b>	<b>Orientations épistémologiques</b>
<b>Critère 1</b>	<b>Orientation positiviste</b>
Faits donnés ou construits	Les faits scientifiques renverraient à LA vérité ou à LA réalité. Les faits historiques sont considérés comme étant des vérités issues de perceptions sensorielles effectuées par ceux qui auraient vécu les événements passés tels qu'ils se seraient déroulés.
<b>Question 1</b> Les faits historiques sont-ils présentés comme étant donnés ou comme étant construits socialement ?	<b>Orientation constructiviste</b>
	Les faits « seraient considérés comme des points de repère ou des standards élaborés par une communauté scientifique après de longs débats et efforts. Une fois considérés comme tels, ces standards ne seraient momentanément remis en question » (Morin, 2004, p. 49).
<b>Critère 2</b>	<b>Orientation positiviste</b>
Démarches et activités scientifiques	La démarche scientifique « s'apparente à un algorithme fixe » (Morin, 2004). Les découvertes seraient faites individuellement et non de manière collaborative, par des « héros » de la pensée, souvent brièvement présentés, qui auraient travaillé de manière solitaire.
<b>Question 2</b> Les démarches et activités scientifiques sont-elles considérées comme un travail individuel, en l'occurrence, celui de l'historien, ou comme un travail collectif, en l'occurrence, celui d'une communauté scientifique?	<b>Orientation constructiviste</b>
	Les démarches scientifiques renvoient à des voies ou possibilités d'interprétations encadrées par diverses voies méthodologiques et menées de manière collaborative, élaborées à chaque époque, dans des contextes culturels qui donnent un sens aux questions qui alimentent les discussions.
<b>Critère 3</b>	<b>Orientation positiviste</b>
Hiérarchie et contexte de production des savoirs	Ne sont considérables ou valables que les savoirs issus de la science, affichés comme savoirs dominants et transcendant les contextes et les époques, qu'il n'est pas utile de relever.
<b>Questions 3</b> Le discours du manuel présente-t-il les savoirs sans référence à leur contexte historique ? Se limite-t-il à des aspects disciplinaires qui	<b>Orientation constructiviste</b>

<sup>17</sup> Note : Grille adaptée de celles de Mathy (1997) et de Morin (2004).

donnent à penser qu'il s'agit de savoirs qui font consensus au sein d'une communauté scientifique ? Ou les présente-t-il comme des savoirs produits et inscrits dans un contexte culturel qui lui donne sens en faisant référence à la communauté qui les a produits et, en l'occurrence, en soulignant que la perspective des savoirs retenus constitue un choix effectué par les auteurs du manuel parmi un ensemble de possibles ?	Les distinctions sont effectuées entre les savoirs scientifiques, les savoirs scolaires et ceux de sens communs en les rattachant à leur contexte d'utilisation et à leur contexte de production, et sans préjuger de la supériorité ou de l'infériorité des uns par rapport aux autres.
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

### ***Les faits donnés ou construits***

Dans une perspective positiviste, les faits scientifiques renverraient à LA vérité ou à LA réalité. Les faits historiques sont considérés comme étant des vérités issues de perceptions sensorielles effectuées par ceux qui auraient vécu les événements passés tels qu'ils se seraient déroulés. Par contre, selon un pôle constructiviste, les faits « seraient considérés comme des points de repère ou des standards élaborés par une communauté scientifique après de longs débats et efforts. Une fois considérés comme tels, ces standards ne seraient momentanément remis en question » (Morin, 2004, p. 49).

### ***Démarches et activités scientifiques.***

Dans une orientation positiviste, la démarche scientifique « s'apparente à un algorithme fixe » (Morin, 2004). Les découvertes seraient faites individuellement par des « héros » de la pensée souvent brièvement présentés, qui auraient travaillé de manière solitaire. A l'opposé, dans une perspective constructiviste, les démarches scientifiques renvoient à des possibilités d'interprétations encadrées par diverses voies méthodologiques et menées de manière collaborative, élaborées à chaque époque, dans des contextes culturels qui donnent un sens aux questions qui alimentent les discussions.

### ***Hiérarchie et contexte de production des savoirs.***

Dans une orientation positiviste, ne sont considérables ou valables que les savoirs issus de la science, affichés comme savoirs dominants et transcendants les contextes et les époques, qu'il n'est pas utile de relever. Dans une perspective constructiviste, par contre, les distinctions sont effectuées entre les savoirs scientifiques, les savoirs scolaires et ceux de sens communs en les rattachant à leur contexte d'utilisation et à leur contexte de production, et sans préjuger de la supériorité ou de l'infériorité des uns par rapport aux autres.

### **2.3.2. La grille d'analyse adaptée aux contenus**

Afin d'appliquer la grille aux contenus à analyser, j'ai élaboré des sous-thèmes ou des catégories pour chaque critère (tableau 2). Deux catégories ont été retenues pour le premier critère soit « les faits donnés ou construits ». La première a été nommée : « les savoirs de l'histoire comme LA vérité révélée par les sources et/ou les savoirs de l'histoire comme savoirs standardisés et non définitifs ». En effet, d'un point de vue positiviste, les savoirs de l'histoire incarnent LA vérité produite à partir de sources historiques considérées comme fiables et ayant le statut de preuves qui leur confèreraient leur caractères infalsifiable, scientifique et définitif. D'un point de vue constructiviste, par contre, les savoirs de l'histoire sont socialement construits, établis et falsifiables (Popper, 1984). Cette socialité et cette falsifiabilité leur confère leur instabilité et en font des savoirs non définitifs.

La seconde catégorie a été intitulée « les savoirs de l'histoire comme des évidences et/ou les savoirs de l'histoire comme conjectures ou points de repère collectivement élaborés ». La logique positiviste expose les savoirs de l'histoire comme étant des évidences, c'est-à-dire des vérités ou des faits allant de soi ; car découverts, reproduits et donnés avec fidélité, ils se présenteraient à tout regard comme une photocopie du réel. Contrairement à cette logique, le regard constructiviste conçoit les savoirs de l'histoire comme des interprétations du passé collectivement élaborées et susceptibles d'être remises en cause.

Le second critère soit celui concernant les « démarches et activités scientifiques », intègre trois catégories. La première, « l'histoire comme "histoire-événement" et/ou l'histoire comme "histoire-problème" », met en avant la conception positiviste de l'histoire fondée sur « l'événementiel » et le « récitatif traditionnel » (Braudel, 1969). Dans cette perspective, les savoirs de l'histoire se rapportent à des événements compilés et dits sous forme de récits. Cette vision positiviste diffère de celle constructiviste qui conçoit l'histoire comme une activité consistant en des résolutions de problèmes liés au passé, à travers la construction de problématiques traités sur la base d'outils méthodologiques servant à produire la pensée historienne.

La seconde catégorie de ce critère est « LA vérité historique comme finalité de LA démarche historienne et/ou les démarches et les méthodes en histoire comme fondement de la pensée historienne ». Dans une perspective positiviste, LA vérité historique constitue le résultat recherché par l'historien. Les savoirs de l'histoire, résultat et vérité issus de LA méthode scientifique développée dans le domaine de l'histoire, constituent donc la finalité de l'histoire. D'un point de vue constructiviste, l'historien travaille davantage sur l'élaboration des méthodes de résolutions des problématiques liées à des situations concernant le passé ou le

présent (Braudel, 1969). Les savoirs historiques renvoient davantage aux outils et ressources dont se servent les historiens pour construire les pensées historiennes. Enfin, la troisième catégorie de ce second critère a été nommée « l'histoire comme activité individuelle et/ou l'histoire comme activité collective ». Du point de vue positiviste l'historien effectue ses tâches de manière solitaire. Les savoirs historiques résultent donc d'un travail effectué individuellement, sans aucune collaboration de toute sorte. Un manuel inscrit dans cette logique mettrait également en avant des personnages dont la dimension historique se rattache aux prouesses héroïques accomplies de manière solitaire. Dans la logique constructiviste, par contre, l'historien collabore avec d'autres acteurs dans le cadre d'une communauté. Dans cette veine, les savoirs de l'histoire renvoient donc à des savoirs construits et partagés dans la communauté.

Pour le troisième critère qui concerne la « hiérarchie et contexte de production des savoirs », deux catégories ont été retenues. La première a été nommée : « les savoirs de l'histoire comme savoirs universels et neutres et/ou les savoirs de l'histoire comme savoirs socialement marqués ». Dans une perspective positiviste, les savoirs de l'histoire sont incarnés par la neutralité et l'universalité. Ils transcendent donc les contextes sociaux et sont des produits identiques de toute recherche respectant les canons de la logique scientifique historique universelle. Par contre, d'un point de vue constructiviste, les savoirs sont des productions sociales et sont donc marqués par des « matérialités sociales », c'est-à-dire, l'espace, le temps et les informations des faits sociaux (Grao & Ramognino, 1997; Halbwachs, 1925) qui président à leur production. Ils sont contextuels et subissent de ce fait des modifications liées à leur environnement social de production.

La seconde catégorie quant à elle, a été nommée: « les savoirs de l'histoire comme savoirs dominants et/ou les savoirs de l'histoire comme savoirs parmi d'autres savoirs contextualisés ». En effet, LA science et ses savoirs sont considérés comme étant suprêmes et dominant ainsi toute autre forme de connaissance développée dans les sociétés. On pourrait d'ailleurs penser LA science comme LA reine ou LA connaissance par excellence; elle détient toutes les réponses qui soient, notamment celles ultimes, aux questions que se pose l'humanité et des solutions aux problèmes qu'elle tente de résoudre. Les savoirs historiques constituent donc des réponses ultimes et supérieures aux besoins de connaître et d'expliquer le passé à partir de l'histoire.

À l'opposée, d'un point de vue constructiviste, les sciences sont socialement situées et ont ainsi une histoire qui est celle de la construction des savoirs qui tient compte du concours des circonstances et des interactions sans lesquels elles

n'existeraient (Latour & Woolgar, 1988). Les savoirs de l'histoire seraient donc des constructions au deuxième degré (Schütz, 1987) ou « des constructions de constructions édifiées par des acteurs sociaux sur la scène sociale » (Corcuff, 1995, p. 57). En plus d'être des savoirs parmi d'autres savoirs, les savoirs de l'histoire sont aussi des constructions complexes et transversales, dans la mesure où ils s'abreuvent aux sources d'autres formes de connaissances, dont celles relevant du sens commun.

Le tableau suivant présente les critères et les catégories définis selon les perspectives épistémologiques positiviste et constructiviste décrites ci-dessus.

**Tableau 1 : Critères d'analyse et catégories contrastées selon les perspectives épistémologiques positiviste et constructiviste<sup>18</sup>**

<b>Critères</b>	<b>Catégories contrastées</b>
<b>Faits donnés ou construits</b>	<b>Catégorie 1</b> Les savoirs de l'histoire comme LA vérité révélée par les sources et/ou les savoirs de l'histoire comme savoirs standardisés et non définitifs.
	<b>Catégorie 2</b> Les savoirs de l'histoire comme des évidences et/ou les savoirs de l'histoire comme conjectures ou points de repère collectivement élaborés.
<b>Démarches et activités scientifiques</b>	<b>Catégorie 3</b> L'histoire comme « histoire-événement » et/ou l'histoire comme « histoire-problème ».
	<b>Catégorie 4</b> LA vérité historique comme finalité de LA démarche historique et/ou les démarches et les méthodes en histoire comme fondement de la pensée historique.
	<b>Catégorie 5</b> L'histoire comme activité individuelle et/ou l'histoire comme activité collective.
<b>Hiérarchie et contexte de production des savoirs</b>	<b>Catégorie 6</b> Les savoirs de l'histoire comme savoirs universels et neutres et/ou les savoirs de l'histoire
	<b>Catégorie 7</b> Les savoirs de l'histoire comme savoirs dominants et/ou savoirs de l'histoire comme savoirs parmi d'autres savoirs contextualisés.

<sup>18</sup> Note : Grille adaptée de celles de Mathy (1997) et de Morin (2004).

## **2.4. Le choix de l'analyse**

Pour analyser le corpus, j'ai fait le choix d'une analyse de contenu en cherchant les thèmes abordés. Cette analyse de contenu qui vise à « cerner les éléments qui définissent et délimitent les thématiques abordées » (Morin, 2004, p. 47) a consisté à classer les éléments de discours en catégories, pour en saisir le sens et faire émerger la signification du message évoqué par le segment de mots étudié (Bardin, 1993; L'Écuyer, 1987). L'analyse de contenu, selon le réfère Morin (2004) dans son travail d'analyse de manuels de science du primaire, « se définit comme la description du contenu d'un message » (p. 48). Cette description s'appuie sur un ensemble de techniques intégrant des procédures systématiques mobilisées dans l'objectif d'obtenir des indicateurs qui favoriseraient l'inférence de connaissances relativement aux énoncés qui portent un message (Bardin, 1993).

Procéder à l'analyse de contenu reviendrait, selon L'Écuyer (1987), à effectuer des lectures préliminaires, établir une liste des énoncés, choisir la définition des unités de classification, catégoriser, puis interpréter les résultats. D'un point de vue thématique, il est question de repérer et de catégoriser les idées significatives portées par un énoncé. Cette catégorisation est accompagnée d'une codification, les deux s'effectuant dans le cadre d'un thème qui constitue l'unité sémantique de base de l'analyse (Negura, 2006).

L'analyse de contenu nécessite, au préalable, le choix d'un artéfact pertinent, c'est-à-dire celui dont le contenu répondrait aux objectifs de l'analyste. Il s'agit aussi de sélectionner, parmi les éléments de ce contenu, des fragments qui seraient en cohérence avec ces objectifs. L'analyse de contenu intègre donc la pratique du tri qui aide à surnager au dessus des vagues d'un contenu varié dont la saisie implique nécessairement une immersion dans le document. Cette pratique consiste à cibler des parties d'un document et à y identifier le contenu spécifique susceptible d'aider à la mise en relief d'un des éléments qui intégreraient le texte, à partir d'un intérêt et d'un système conceptuel de référence préalablement défini.

Le chapitre qui suit expose les étapes et les résultats de l'analyse de contenu effectuée dans la présente étude.

## **Chapitre 3 - Présentation et analyse des résultats**

Ce chapitre porte sur l'analyse et ses résultats et s'organise autour de quatre sections. La première présente les étapes de l'analyse. La seconde déroule la démarche de l'analyse de contenu et la troisième évoque ses limites. La quatrième section, enfin, présente l'analyse effectuée et ses résultats.

### **3.1. Étapes de l'analyse**

L'analyse des manuels à l'étude s'est effectuée en six étapes, à savoir: la sélection et la description des manuels à analyser, les premières lectures des manuels, le choix de la méthode d'analyse, la délimitation du corpus, l'analyse de contenu proprement dite et l'interprétation des résultats. Toutefois, le découpage n'a pas été fait de manière tranchée; c'est-à-dire que des allers retours ont eu lieu pendant la démarche d'analyse.

Dans la préparation de cette étape, des premières lectures ont été faites, d'une part pour confirmer la pertinence des manuels sélectionnés par rapport au besoin d'analyse et, d'autre part, pour préciser les questions de recherche, la méthode d'analyse et le corpus susceptible d'être analysé. Ces premières lectures ont permis, par ailleurs, de décrire l'aspect physique des manuels et d'explorer l'organisation de leur contenu. J'ai ainsi pris connaissance des principaux thèmes qui y sont développés et des manières dont les savoirs historiques sont traités ou exposés.

#### **3.1.1. Sélection et description des manuels**

##### ***Sélection des manuels***

Elle constitue une étape de l'analyse dans la mesure où elle en fixe les contours, du point de vue des contenus et des contextes sociaux de leur production. Elle contribue à préparer l'analyse en précisant ses matériaux et en permettant d'anticiper la pertinence des aspects méthodologiques.

La sélection des manuels soumis à l'analyse a été guidée par l'objectif de ce travail, à savoir: cerner les épistémologies véhiculées par les contenus de deux manuels d'histoire de générations différentes de l'école primaire camerounaise, dans le but de les situer, soit vers un pôle positiviste, soit vers celui constructiviste. Les choix du champ disciplinaire de l'histoire et celui de l'école primaire sont liés d'une part à ma formation de sociologue et, d'autre part à l'approche par compétences. Effectivement, j'ai sélectionné le champ des sciences humaines et sociales et, en particulier, une des disciplines centrales dans l'éducation à la citoyenneté. Concernant l'approche par compétences, au

Cameroun, les programmes du primaire sont actuellement les seuls dont l'écriture s'inscrirait, selon le discours du programme et de la stratégie de l'éducation de base, dans cette approche qui s'oriente, pour certains de ses auteurs, vers une perspective plutôt constructiviste (Perrenoud, 2011).

A des fins d'analyse comparatiste, il me fallait sélectionner des manuels d'histoire de différentes générations. J'ai donc choisi deux manuels approuvés par le Ministère de l'éducation à deux périodes et contextes pédagogiques différents. Il s'agit d'Histoire générale (1985), qui appartient à la génération des manuels des années 1970 et 1980 marquée par un cadre pédagogique de référence dit traditionnel (selon un modèle transmissif des connaissances), et *Champions en Histoire-Géographie* (2004) appartenant à la génération des manuels des années 2000 et dont le référentiel de l'approche par compétence avait déjà été introduit dans les programmes.

### **À propos des manuels analysés**

Cette section décrit brièvement les manuels à l'étude, soit *Histoire générale* (Criaud, 1985) et *Champions en Histoire-Géographie* (2004). Elle renseigne aussi sur le contexte pédagogique dans lequel se situent les deux éditions.

### **Histoire Générale. Pour les écoles primaires du Cameroun. Cours moyen 2<sup>e</sup> année : un manuel scolaire des années 1980**

Ce manuel écrit par Criaud<sup>19</sup> est paru aux éditions Saint-Paul à Yaoundé, en 1985. Il était destiné au départ aux écoles catholiques et a été intégré dans les écoles publiques par la suite. Histoire Générale (Criaud, 1985) appartient à la génération des manuels des années 1970 et 1980. En Afrique subsaharienne francophone, les programmes scolaires de cette génération sont élaborés par des institutions à caractère régional<sup>20</sup> et destinés à l'ensemble des systèmes éducatifs des pays représentés au sein de d'organisations. Comme le résume Kipré (2005), évoquant particulièrement le cas des programmes d'histoire de cette époque-là :

---

<sup>19</sup> Jean Criaud (1922-2002), prêtre français de la Congrégation du Saint-Esprit, a exercé dans des localités de la région du centre au Cameroun, dans un premier temps de 1948 à 1975, ensuite de 1980 à 1996. Il s'est par ailleurs investi dans le domaine de l'école catholique romaine au Cameroun, en lançant en 1949 les écoles primaires catholiques de Nkôl Ewé et Mvog Ada, en étant directeur des écoles catholiques de tout le diocèse de Yaoundé, et en écrivant des manuels d'histoire et de géographie du Cameroun dans les années 1970 et 1980 (Daniel Henry, <http://spiritains.forums.free.fr/defunts/criadu.htm>).

<sup>20</sup> Les réunions d'experts africains ou africanistes réunis à Abidjan en 1965 et Tananarive en 1967 et la conférence des ministres de l'éducation de 1967 ont visé notamment l'élaboration de programmes communs à huit pays membres de l'Organisation commune africaine et malgache (OCAM), dont le Cameroun.

L'organisation générale des programmes est fondée sur le principe de la connaissance des principaux faits de l'histoire afin d'asseoir le sens humaniste chez le futur citoyen africain. Il faut donc apprendre l'histoire de tous les continents, dans la mesure où celle-ci ouvre l'esprit de tous les enfants. Ces directives seront globalement suivies dans la plupart des pays jusque dans les années quatre-vingt ; y correspondent la presque totalité des manuels de la période. (p. 168)

Le manuel compte 144 pages. Il est divisé en quatre parties: une couverture, une page de garde, 30 leçons (pp. 3-142) qui s'étalent chacune sur quatre ou cinq pages, et une table de matière (pp. 143-144). Le livre intègre des illustrations et ne contient pas de paratexte. De la 1<sup>ère</sup> à la 29<sup>ème</sup>, les leçons sont organisées en quatre parties dont le titre, les définitions et explication des concepts de la leçon, le résumé, et des questions sur le contenu. Seule la trentième leçon n'obéit pas à cette structure ; elle répertorie les « grandes dates de l'histoire » (Criaud, 1985, p. 141).

Alors que 21 leçons portent sur l'Europe, traitant notamment de personnages et d'événements liés aux « grandes découvertes », « aux grandes inventions », à la royauté en France, et sur les présences européenne, allemande, française et portugaise en Afrique, quatre portent sur l'Afrique, et trois sur le Cameroun et l'Afrique centrale. Le manuel prend ainsi en compte les prescriptions des programmes d'histoire en vigueur dans les années 1970 et 1980 qui, comme le souligne Kipré (2005), exigent que soit privilégiée, la connaissance, par l'élève, des principaux faits de l'histoire « universelle ».

## **Champions en Histoire-Géographie : un manuel scolaire des années 2000**

Ce manuel, plus récent et actuellement inscrit au programme officiel d'histoire de l'école primaire au Cameroun, a été écrit par un groupe d'auteurs Camerounais<sup>21</sup> et édité par EDICEF en 2004 à Paris. Il appartient à la génération des manuels des années 2000, sélectionnés par le Conseil national d'agrément des manuels

---

<sup>21</sup> Le contexte de l'édition au Cameroun est marqué par la tendance des maisons d'éditions à signer des accords tacites avec les auteurs des manuels, concernant la non publication de leurs noms et de leurs appartenances disciplinaires. En m'appuyant sur mon expérience dans le monde de l'édition des manuels scolaires (j'ai notamment été stagiaire dans deux maisons d'éditions camerounaises de manuels scolaires : L'Africaine d'éditions et Métropolitain), cette tendance est liée au fait que des auteurs de manuels sont très souvent parties prenantes de la commission de sélection des manuels scolaires. La pratique consisterait ainsi à brouiller les pistes de leur identité professionnelle qui, pour des raisons d'impartialité, les exclurait de cette commission. Dans ses travaux sur l'« approvisionnement en livres scolaires » en Afrique francophone, Leguéré (2003) décrit ces pratiques qu'il considère comme des actes de corruption.

scolaires et de matériels didactiques<sup>22</sup>. Champions en Histoire-Géographie (2004) compte 127 pages et est divisé en quatre principales parties: la première et la quatrième de couverture; l'avant-propos; une partie sur la géographie intégrant 20 leçons réparties sur cinq séquences; une partie sur l'histoire intégrant 22 leçons réparties sur cinq séquences; une page de références sur les sources des photographies présentes dans le manuel. Le manuel intègre des illustrations, des frises historiques et des paratextes.

Les leçons du livre sont présentées en doubles pages. Le manuel propose des dossiers en complément et des pages d'évaluation. Chaque leçon s'organise autour de huit rubriques dont cinq sont retenues dans le cadre de cette analyse, à savoir<sup>23</sup> :

- « Je cherche et je trouve » qui renvoie à l'amorce de la leçon à partir de l'observation de documents, le questionnement et l'appel fait à l'expérience personnelle ;
- « Je veux savoir ! » qui propose à l'élève un texte de la leçon;
- « Je construis mon résumé » : ici l'élève s'appuie sur des questions pour construire lui-même son résumé ;
- « Apprenti historien » : cette rubrique permettrait à l'élève « de montrer, à travers l'accomplissement des tâches proposées, sa maîtrise des compétences qui viennent d'être travaillées »;
- « Les dossiers » qui renvoient à d'autres documents supplémentaires qui permettraient d'approfondir un sujet d'apprentissage.

Chaque séquence traite d'un thème qui intègre des leçons et des dossiers précis. Il s'agit des thèmes suivants : « La préhistoire » (pp. 68-79) ; « Les débuts de l'histoire » (pp. 80-89) ; « Les religions au Cameroun – Les Européens au Cameroun » (pp. 90-103) ; « Les Européens au Cameroun – La colonisation allemande » (pp. 104-115) ; enfin « La colonisation puis l'indépendance » (pp. 116-127).

---

<sup>22</sup> La Déclaration gouvernementale sur les manuels scolaires et les matériels didactiques du 26 avril 2000, issue des recommandations des États Généraux de l'Éducation, et le Forum national sur le livre scolaire et les matériels didactiques de novembre 2000, ont conduit à la mise en place en 2002 d'un Conseil national d'agrément des manuels scolaires et des matériels didactiques. Ce conseil est l'instance d'évaluation et de sélection des manuels scolaires en vue de leur inscription aux programmes. Il élabore ainsi la liste officielle des manuels scolaires.

<sup>23</sup> Les rubriques qui suivent sont celles qui n'ont pas été retenues dans le cadre de cette analyse : « Le titre et l'énoncé des objectifs » ; « Les mots qu'il faut » et, enfin, « L'évaluation ».

L'écriture des manuels des années 2000 répond à l'introduction de nouveaux programmes orientés par l'approche par compétences<sup>24</sup>. Selon le programme d'histoire actuelle :

L'enseignement de l'histoire doit permettre d'accéder à l'esprit d'objectivité. [...] d'acquérir le sens historique [...] d'avoir une attitude critique devant le monde actuel [...] la prise de conscience du rôle social, économique et culturel du Cameroun et de l'Afrique dans le passé [...] A partir d'une situation intéressante et accessible à l'enfant, la leçon se déroulera de la manière suivante :

- Présentation globale de la situation;
- Analyse de la situation;
- Élaboration collective du résumé. (MINEDUB, 2000, p. 57)

Accéder à l'objectivité, développer le « sens historique » et l'« attitude critique » chez l'élève renverraient d'abord à favoriser l'écriture des « manuels-méthodes » c'est-à-dire ceux qui, selon Le Marec, évoqué par Bruillard (2005), mettent en avant les activités et les démarches propre à la pratique de l'histoire. Cela renverrait aussi à l'idée d'exposer aux élèves de nouvelles problématiques en tenant en compte du contexte dans lequel sont construits les savoirs du domaine de l'histoire et du travail collectif qu'ils impliquent.

### **3.1.2. Choix et délimitation du corpus**

Pour procéder à cette analyse, j'ai choisi des sections des manuels qui renseignent sur la manière dont sont exposés les savoirs de l'histoire et sur le statut qui leur est conféré. Le tableau 3 suivant récapitule ces différentes parties intégrant les contenus destinés à la présente analyse.

---

<sup>24</sup> Des entreprises ont été initiées dans l'optique de favoriser un enseignement et une écriture des manuels scolaires inscrits dans la perspective de l'approche par compétences en Afrique francophone. Concernant l'évaluation des acquis scolaires et l'écriture des manuels, il s'est par exemple tenu à Yaoundé, en juillet 2003, un Séminaire régional de formation des personnes ressource sur le thème « politiques nationales en éducation de base: évaluation des acquis scolaires et élaboration des manuels scolaires en termes de compétence ». Le séminaire regroupait le Royaume du Maroc et les pays d'Afrique centrale. Il était notamment encadré par des experts au nombre desquels Roegiers, dont la contribution à l'appropriation de l'APC en Afrique francophone, sur le plan didactique, se traduit dans différents travaux dont certains ouvrages : Une pédagogie de l'intégration (2e édition, 2001); Élaborer un curriculum en termes de compétences dans l'enseignement de base : fondements, enjeux et démarche (2002); en coauteurs avec Gérard, Des manuels scolaires pour apprendre. Concevoir, évaluer, utiliser (2003); L'APC qu'est-ce que c'est? Approches par les compétences et pédagogie de l'intégration expliquées aux enseignants (2006); un ouvrage collectif, Former pour changer l'école (2008).

**Tableau 3 : Sections des manuels retenues pour l'analyse**

<b>Histoire générale pour les écoles primaires du Cameroun</b>	<b>Champions en Histoire-Géographie</b>
« La chronologie – Notion de temps » (pp. 3-6) et « La vie des hommes pendant la préhistoire » (pp. 7-9).	« La préhistoire » (pp. 68-79) et « Les débuts de l'histoire » (pp. 80-89).
« La première guerre mondiale » (pp. 111-114) et « La deuxième guerre mondiale » (pp. 123-126).	« Le Cameroun dans la Première Guerre mondiale » (pp. 112-113) et « Le Cameroun dans la Deuxième Guerre mondiale » (pp. 118-119).
« Grandes dates de l'histoire » (pp. 141-142).	« Les grandes figures de l'histoire du Cameroun de 1956 à 1998 » (pp. 124-127).
« Les grandes inventions » (pp. 53-56) et « Les grandes découvertes » (pp. 57-60).	« La pierre taillée, la pierre polie... les métaux » (pp. 70-71).

J'ai d'abord circonscrit le corpus à analyser aux leçons des deux manuels portant sur « la préhistoire » et « l'histoire ». Ces leçons renseignent notamment sur les objectifs et la démarche de l'histoire qui déterminent le statut scientifique et la nature épistémologique de ses savoirs. J'ai ensuite retenu les leçons sur la Première et la Deuxième Guerre mondiale. Ce choix répond aux lectures effectuées dans le cadre de cet essai qui m'ont renseigné sur la diversité des manières de traiter de ces thèmes dans les manuels scolaires<sup>25</sup>. J'ai ainsi retenu ces thèmes pour comparer les façons d'approcher les savoirs, le contexte dans lequel ils sont situés et les liens proposés par rapport aux savoirs issus d'autres domaines ou présentant des points de vue différents.

J'ai également sélectionné la leçon sur « Les grandes dates de l'histoire » (Criaud, 1985, pp. 141-142) et le dossier sur « Les grandes figures de l'histoire du Cameroun de 1956 à 1998 » (Champions en histoire-Géographie, 2004, pp. 124-127). Cette leçon et ce dossier ont été sélectionnés parce qu'ils mettent en relief l'ancrage des savoirs de l'histoire dans une approche événementielle. Enfin, j'ai retenu des leçons d'Histoire générale (Criaud, 1985) sur « les grandes inventions » (pp. 53-56) et « les grandes découvertes » (pp. 57-60), et un autre dossier de Champions en histoire-Géographie (2004) traitant de « La pierre taillée, la pierre polie ...les métaux » (pp. 70-71). Ces leçons et ce dossier ont principalement servi à traiter de la nature collective ou solitaire du travail de l'historien, dans la perspective de relever l'origine communautaire ou individuelle des savoirs historiques.

<sup>25</sup> Il s'agit notamment des travaux de Mirkovic et Crawford (2003) et ceux de Foster (2005).

### **3.2. Démarche d'analyse de contenu**

Elle a consisté au découpage des sections à l'étude en énoncés, dans la perspective de faciliter la catégorisation. Ces énoncés renvoient à un segment de contenus doté d'un sens qui lui confère son caractère singulier et autonome.

Il s'est aussi agi, lors de ce découpage, de codifier les segments de contenu retenus. Ainsi les lettres HG correspondent au manuel *Histoire générale*, tandis que les lettres CH correspondent au manuel *Champions en Histoire-Géographie*. Le troisième élément du code est un chiffre qui indique la page dans laquelle se trouve le segment découpé ; enfin, le quatrième élément, qui est aussi un chiffre, indique l'ordre des énoncés. Par exemple, l'énoncé identifié par HG-3-1 indique le premier énoncé de la page 3 du livre *Histoire générale*:

L'Histoire que nous allons apprendre dans ce livre est composée d'événements véritables qui se sont passés il y a des années. Ils ont été écrits par des hommes qui ont vécu dans le monde, en Afrique, en France, au Cameroun. (HG-3-1)

Après le découpage des sections retenues en énoncés, ceux-ci ont été regroupés par catégories (représentées dans les tableaux récapitulatifs par la lettre C suivi du numéro de la catégorie), selon les critères retenus dans la grille d'analyse.

### **3.3. Les limites de l'analyse**

Ainsi que le rappelle Morin (2004), comme toute analyse, l'analyse de contenu est située et contingente. Les choix effectués sont effectivement orientés par le cadre théorique et l'orientation dans lesquels je me suis inscrit. Par ailleurs, l'emploi d'une grille comporte des biais. Si elle est utilisée de manière non réflexive, elle peut, comme l'avertit Morin, conduire à un certain enfermement. En effet, l'utilisation d'une grille peut induire à l'adoption d'un point de vue « carré » ou « borné ». Quoique la pratique consistant à cibler des critères soit justifiée, elle réduit le champ de sélection et exclut des aspects qui, relativement à la problématique dont traite l'analyse, auraient aussi pu être tenus comme pertinents.

### **3.4. L'analyse proprement dite**

Cette analyse de manuels porte sur le statut des savoirs de l'histoire dans les manuels qui viennent d'être présentés. Elle s'articule plus précisément autour des trois critères: « les faits donnés ou construits », les « démarches et activités scientifiques » et la « hiérarchie et contexte de production des savoirs » présentés

dans le chapitre précédent. Les énoncés retenus ont été regroupés en catégories contrastées par deux pôles épistémologiques présentés également dans le chapitre précédent, soit le positivisme et le constructivisme, et selon les critères cités ci-dessus. Certains énoncés ont été cités plus d'une fois, lorsqu'ils pouvaient appartenir à plus d'un critère, ou à plus d'une catégorie, selon les tableaux 1 et 2 (pp. 24 et 28).

### **3.4.1. Critère 1 : faits donnés ou construits**

Deux catégories ont été retenues pour ce critère. La première a été nommée: « les savoirs de l'histoire comme LA vérité révélée par les sources et/ou les savoirs de l'histoire comme savoirs standardisés et non définitifs». La seconde a été nommée: « les savoirs de l'histoire comme des évidences et/ou les savoirs de l'histoire comme conjectures ou points de repère collectivement élaborés ».

***Catégorie 1 : «les savoirs de l'histoire comme LA vérité révélée par les sources et/ou les savoirs de l'histoire comme savoirs standardisés et non définitifs».***

Aucun des deux manuels ne fait allusion aux savoirs de l'histoire comme des savoirs standardisés et non définitifs. Les conceptions de l'histoire ou de la préhistoire des manuels qu'évoquent les énoncés ci-dessous, illustrent la nature des savoirs historiques. Selon ces extraits, ceux-ci seraient LA vérité révélée par les sources, des découvertes effectuées après un travail sur celles-ci:

L'Histoire que nous allons apprendre dans ce livre est composée d'événements véritables qui se sont passés il y a des années. Ils ont été écrits par des hommes qui ont vécu dans le monde, en France, au Cameroun. (HG-3-1)

La préhistoire. On appelle « préhistoire » la période qui s'étend de la naissance des premiers êtres humains à 3000 av. J.-C. (3000 ans avant Jésus-Christ) environ : il s'agit de la période « pré-historique » (c'est-à-dire avant l'histoire), pour laquelle on a peu de sources et que l'on connaît mal. (CH-69-2)

Du premier énoncé, tiré d'*Histoire générale* (Criaud, 1985), émerge l'idée selon laquelle l'histoire vise la connaissance du passé humain. Mais il s'agit davantage et plus précisément de la connaissance vraie ou de LA vérité sur le passé humain. Cette vérité serait fondée sur des sources fiables qui constituent les données ou les traces qui fondent la valeur scientifique de la connaissance historique. Ainsi, les savoirs de l'histoire sont aussi des savoirs scientifiques car issus d'expériences vécues, *a priori* d'un point de vue sensoriel, par des humains sans aucun biais, qui

les reconstituent ou les révèlent par les écrits. Les savoirs de l'histoire seraient ainsi des vérités authentiques.

Du deuxième énoncé, tiré de *Champions en Histoire-Géographie* (2004), il ressort deux idées. Primo, il évoque la nécessité d'objets stables, donc des sources ou documents pour prétendre à la « bonne connaissance » du passé, c'est-à-dire la connaissance scientifiquement élaborées du passé. Secundo, il évoque l'idée de connaissance en termes de validité et de véracité, c'est-à-dire, une connaissance manifestant une cohérence formelle et en accord avec le réel qui, comme l'exprime l'énoncé, s'opposerait à celle floue ou inexacte due à l'insuffisance de sources ou de preuves.

Cet énoncé porterait à penser que la connaissance historique, donc les savoirs de l'histoire, sont « élaborés » ou construits. Mais le terme « élaborés » traduit ici l'ancrage des savoirs de l'histoire dans une méthode d'accès, de découverte ou d'explication du passé qui se voudrait systématique et rigoureuse, par opposition, pense-t-on généralement, aux procédés de la connaissance vulgaire de l'expérience quotidienne.

Dans les contenus des deux manuels, l'histoire et ses savoirs sont présentés comme des connaissances qui s'opposent, comme le soutient Marrou (1954), « à ce qui serait, à ce qui est représentation fausse ou falsifiée, irréaliste du passé, à l'utopie, à l'histoire imaginaire, au roman historique, au mythe, aux traditions populaires ou aux légendes pédagogiques » (p. 32). Ce sont des vérités révélées (Mathy, 1997) ou découvertes à l'issue de recherches et prises et reproduites telles quelles. Elles sont donc, en quelque sorte, « arrachées » à leurs contextes sociaux qui sont gommés dans les manuels, et proposées dans ceux-ci comme étant des faits donnés et définitifs, comme l'illustrent les énoncés ci-dessous:

Les premiers hommes imaginèrent de tailler grossièrement les pierres pour en faire des armes et des outils. Ils vivaient de la chasse, de la pêche et de la cueillette. Ils habitaient dans des cavernes ou dans des huttes. Ils savaient faire le feu pour cuire les aliments, s'éclairer et se chauffer. (HG-7-9)

L'apparition de la vie sur Terre.

La terre s'est formée il y a environ 4 milliards et demi d'années. Elle est d'abord restée inhabitée, puis, il y a environ 3 milliards d'années, une forme de vie est apparue dans l'océan: les bactéries. Celles-ci se sont développées et ont donné toutes sortes d'êtres vivants. (CH-69-1)

Selon les manuels, il aurait ainsi été découvert (par on ne sait qui, ni autour de quel problème, quel débat, ni par quels moyens) la vérité sur le mode de vie des

« premiers hommes » ou celle sur l'apparition de la vie sur Terre. Ces connaissances, qui seraient pertinentes parce que révélées par des sources qualifiées d'historiques, sont à considérer comme telles et ne peuvent en aucun cas être remises en cause : elles sont et cela semble suffire.

Cependant, dans les manuels analysés, cette image de l'histoire et ses savoirs comme connaissances scientifiques révélées par les sources ne se limite qu'aux leçons consacrées à la présentation de la discipline ou du domaine de l'histoire. Elle est éclipsée, dans toutes les autres leçons, par la mise en avant de leur caractère « véritable » à travers l'usage de récits mythiques et d'illustrations qui, en posant paradoxalement l'histoire comme « narration du passé humain » (Congrès de Strasbourg, 1952), servent à présenter les savoirs de l'histoire comme des évidences.

***Catégorie 2 : «les savoirs de l'histoire comme des évidences et/ou les savoirs de l'histoire comme conjectures ou points de repère collectivement élaborés».***

Dans les deux manuels, les énoncés classés dans cette catégorie présentent les savoirs issus du domaine de l'histoire, non pas comme des modèles d'interprétation, mais comme des vérités uniques, absolues, données au départ et formulées comme des évidences à l'aide de phrases simples ou d'images. Les énoncés ci-dessous illustrent l'exposition des savoirs historiques comme des vérités évidentes, uniques et données sous forme de phrases simples:

Dieu créa l'homme. (HG-4-4)

L'apparition de la vie sur Terre.

La terre s'est formée il y a environ 4 milliards et demi d'années. Elle est d'abord restée inhabitée, puis, il y a environ 3 milliards d'années, une forme de vie est apparue dans l'océan : les bactéries. Celles-ci se sont développées et ont donné toutes sortes d'êtres vivants. (CH-69-1)

De ces énoncés, qui concernent les origines de l'humain, il émerge des deux manuels la mise en avant d'une croyance. Alors que celle d'*Histoire générale* (Criaud, 1985), est inspirée par un discours religieux<sup>26</sup>, celle de *Champion en Histoire-Géographie* (2004) s'enracine dans des savoirs qui semblent plutôt scientifiques dans la mesure où ils évoquent des travaux développés par Darwin (2013) qui, ayant mené des observations sur la variabilité des espèces, en est arrivé à l'élaboration de la théorie évolutionniste.

---

<sup>26</sup> Rappelons que le manuel *Histoire générale* (Criaud, 1985) était destiné au départ aux écoles catholiques.

Les manuels tendent ainsi à ne faire valoir, chacun, que SA vérité sur les origines de l'humain. Exposées sous un ton monophonique et sous la forme d'un mythe dans chaque manuel, chacune de ces thèses sur les origines de l'humain revêt un caractère non falsifiable (Popper, 1984). Ce caractère est entretenu par le style impersonnel qui marque les énoncés qui ne font allusion à aucun auteur ni contexte susceptibles de renseigner sur les origines de ces affirmations. Elles sont posées chacune comme LA vérité donnée, de laquelle on ne peut douter. Cette tendance qui consiste à ne pas citer les sources conduit à remettre en cause la scientificité même de savoirs historiques que proposent les deux manuels. Les énoncés sont parfois accompagnés d'illustrations et suggèrent un rapport d'immédiateté entre l'image et l'idée historique qu'on veut dépeindre comme étant vraies. Les illustrations évoquées ci-dessous en sont des exemples:

[Illustration 1]. Dieu créa l'homme; [Illustration 2]. On gravit des livres sur des plaques d'argiles; [Illustration 3]. Monde moderne. (HG-4-5)

La pierre taillée. [Illustration]. Un biface; La pierre polie. [Illustrations]. Une hache en pierre. Une pointe flèche; Le travail des métaux. [Illustrations]. Une hache en fer. Une lance et des pointes de sagaies. (CH-70,71-3)

Ces illustrations traduisent la recherche de l'« effet de réel » de l'image, dont la fonction est, en partie, de rendre objectifs et de légitimer, les savoirs historiques proposés (Crawford & Mirkovic, 2003). Elles favorisent un rapport d'adhésion ou d'évidence aux savoirs historiques proposés par les manuels. Cet « effet de réel » renvoie à l'idéologie de l'immédiateté (Fourez et al. 1997) selon laquelle « il suffirait de regarder pour comprendre » (p. 10).

Ainsi, les énoncés des deux manuels véhiculent l'idée que l'histoire propose des savoirs valides et vrais. Cette présentation des savoirs historiques les inscrit dans une perspective positiviste du savoir qui définit l'évidence comme source de connaissance (Mathy, 1997). Ces savoirs sont donnés puisqu'existants indépendamment des chercheurs et découverts par eux à l'occasion de recherches sur les traces du passé encadrées par une démarche et une « méthode systématique » et « rigoureuse » (Marrou, 1954).

### **3.4.2. Critère 2 : Démarches et activités scientifiques**

Trois catégories ont été élaborées pour ce critère. La première a été nommée « l'histoire comme 'histoire-événement' et/ou l'histoire comme 'histoire-problème' ». La seconde a été nommée « LA vérité historique comme finalité de

LA démarche historique et/ou les démarches et les méthodes en histoire comme fondement de la pensée historique ». Enfin, la troisième catégorie a été nommée « l'histoire comme activité individuelle et/ou l'histoire comme activité collective ».

**Catégorie 3 : «L'histoire comme « histoire-événement » et/ou l'histoire comme « histoire-problème ».**

L'« histoire-événement » (Braudel, 1969) est celle « traditionnelle » qui, à la fin du XIXe siècle, se constitua de manière scientifique et positive (Russ, 1989). Cette « histoire » ne se veut que simples récits des événements. L'« histoire-problème » (Martineau, 2010) quant à elle, s'inscrit dans une orientation constructiviste de l'activité historique. Elle est centrée sur la résolution ou le traitement méthodique de problématiques liées au passé, au présent ou au futur des sociétés. Les énoncés de cette catégorie évoquent donc les conceptions de l'histoire du point de vue de ses préoccupations et de sa démarche. En voici quelques uns tirés des deux manuels; ils illustrent l'ancrage des savoirs de l'histoire qui y sont proposés dans l'«histoire-événement».

**La chronologie.** C'est **l'ordre et la date des événements historiques**<sup>27</sup>. En général, les événements sont classés par siècle. Un **siècle** est une **durée de cent ans**. Le mot « siècle » désigne aussi une période marquée par des événements importants ou par l'action d'un grand homme. Ainsi on dira du **XVII<sup>e</sup> siècle**, « le siècle de Louis XIV », parce que ce roi a profondément marqué la France à cette période. (HG-3-2)

**L'Histoire nous apprend les événements véritables qui se sont passés il y a des années.**

**On groupe les événements par siècle c'est-à-dire par période de cent ans. Le temps passé se divise en préhistoire et en histoire :**

- **La préhistoire, depuis l'apparition de l'homme jusqu'à la découverte de l'écriture [...]** ;
- **L'histoire, depuis l'invention de l'écriture jusqu'à nos jours [...]** (HG-5-7)

**Apprenti historien.**

**Interroge les anciens pour savoir ce que leurs parents leur ont raconté de la Première Guerre mondiale.** (CH-113-10)

Leçon. Le Cameroun dans la Deuxième Guerre mondiale.

<sup>27</sup> Les mots en gras apparaissent ainsi dans le manuel.

### **Apprenti historien.**

**Construis une frise chronologique, allant de 1939 à 1945, pour illustrer l'action des troupes du colonel Leclerc lors de la Deuxième Guerre mondiale, et place :**

- août 1940, arrivée de Leclerc à Douala ;
- 1941, prise de Koufra en Libye ;
- 1943, bataille dans le nord de l'Afrique ;
- 1944, débarquement en Normandie et libération de Paris. (CH-119-13)

Des deux premiers énoncés tirés d'*Histoire générale* (Criaud, 1985), il se dégage que l'histoire associe quatre principaux éléments dans sa démarche, à savoir : la date, l'événement, le personnage et les lieux. Dans cette orientation, l'histoire se voudrait une compilation de faits historiques ponctuels. Comme le précise le second énoncé, il s'agirait donc, en matière d'exercice de l'activité historique, de raconter ce qui s'est passé, en précisant des séquences temporelles associées au personnage et aux lieux. Ces séquences temporelles obéissent à une division du temps passé et à un découpage des périodes établis par l'historiographie européenne, sans que celle-ci soit explicitée.

Dans *Champions en Histoire-Géographie* (2004), les énoncés qui renseignent sur la démarche historique sont des activités proposées aux élèves, pour les former au travail d'historien. Le quatrième énoncé de cette catégorie est tiré de ce manuel. Il traduit l'idée que faire de l'histoire c'est situer et classer des événements passés sur une frise qui représente les temps historiques. Des éléments tels que les dates, les événements et les personnages sont interdépendants et constituent les repères mis en avant par le manuel à l'occasion de ces activités.

Dans les deux manuels, l'exposition des savoirs de l'histoire s'inscrit donc dans la perspective de l'« histoire-événement ». Ils consacrent d'ailleurs, à cet effet, des chapitres aux « grandes dates de l'histoire » (Criaud, 1985, p. 141) et, dans *Champions en Histoire-Géographie* (2004), à certaines « grandes figures de l'histoire du Cameroun de 1956 à 1998 » (p. 124). L'histoire se présente ainsi comme « une discipline aux règles et méthodes parfaitement et, une fois pour toutes, définies » (Braudel, 1969, p. 97), avec l'idée que la stabilité des faits (dans une conception donc positiviste), entraîne celle de la méthode (Mathy, 1997).

Mais, alors que dans *Histoire générale* (Criaud, 1985) la connaissance historique consisterait plutôt à raconter ce qui s'est passé d'après les documents écrits, dans *Champions en Histoire-Géographie* (2004), les activités invitent les

apprenants à rechercher des informations; cela met en relief l'idée que la connaissance historique consisterait à se mettre en quête des documents qui ouvrent l'accès au passé (Aron, 1964). Le premier énoncé de ***Champions en Histoire-Géographie*** (2004) qui invite « les apprentis historiens » à mener une recherche auprès des « anciens » illustre cet intérêt pour la recherche de l'information.

Cette intégration des activités de l'historien dans ***Champions en Histoire-Géographie*** (2004) le fait correspondre à la catégorie « manuel-méthode » décrit par Le Marec (Bruillard, 2005). Seulement, il s'agit davantage d'une recherche d'informations axée sur la découverte d'un passé dont l'existence serait paradoxalement connue de l'enseignant à l'avance, et auquel il faudrait que l'élève apporte une valeur scientifique en proposant des dires qui sont appelés à confirmer les savoirs du manuel. Dans cette perspective qui demeure événementielle, l'histoire et les savoirs de l'histoire sont le résultats d'une reconstitution des faits, non plus par le souvenir et l'imagination producteurs de mythes, de récits ou de traditions, mais par une activité de recherche d'informations menée par l'élève qui s'entraînerait alors aux « techniques plus rigoureuses » qui conduisent à la production des savoirs historiques (Aron, 1964).

***Catégorie 4 : « LA vérité historique comme finalité de LA démarche historique et/ou les démarches et les méthodes en histoire comme fondement de la pensée historique ».***

Dans une perspective positiviste, LA vérité historique constitue le résultat recherché par l'historien. D'un point de vue constructiviste, l'historien travaille davantage sur l'élaboration des méthodes de résolutions des problématiques liées à des situations concernant le passé ou le présent (Braudel, 1969). Les énoncés sélectionnés dans cette catégorie suggèrent que LA vérité historique constituée par les savoirs historiques, est le principal, sinon l'unique objectif de la démarche historique :

### **Questions**

- Quelles furent les causes de la guerre ?
- Quel fut le prétexte de cette guerre mondiale ?
- A quelle date fut déclarée la guerre ?
- Pourquoi a-t-on appelé cette guerre « la première guerre mondiale » ?
- En quoi consista la guerre des tranchées ?
- Quels furent les deux grands généraux français de cette guerre ?
- Quand la guerre fut-elle terminée ? (HG-114-13)

### **Je construis mon résumé**

- 1.** Quels pays la Deuxième Guerre mondiale a-t-elle opposée?
- 2.** Quelle a été la contribution du Cameroun à l'effort de guerre ? (CH-119-12)

Cette fixation sur le produit des recherches s'exprime dans la tendance des deux manuels à proposer des activités de questions-réponses, de recherche ou des observations axées sur les résultats et non sur les méthodes. En effet, ces questions viennent à la suite des résumés et des textes ou récits de la rubrique « Je veux savoir ! », dans le cas du manuel CH, contenant les réponses que l'élève doit chercher et trouver. Dans les deux manuels, les questions posées peuvent s'assimiler à des stimuli visant à orienter et à inciter l'élève à rechercher et à proposer la réponse attendue de lui. Dans cette logique, l'histoire ne se définit plus à partir des moyens mobilisés ou de la recherche, donc comme une étude ; elle se décline plutôt à partir de sa fin qui n'est autre que « le résultat atteint par la recherche que l'on ne poursuivrait pas si elle ne devait pas aboutir » (Marrou, 1954, p. 32).

Dans *Champions en Histoire-Géographie* (2004) les activités de recherche et d'observation qui sont proposées dans les rubriques « Je cherche et je trouve » et « Apprenti historien », traduisent certes un intérêt accordé aux méthodes de l'historien. Mais ces méthodes sont davantage mobilisées dans la perspective d'une mise en relief du résultat ou de LA vérité historique proposée par le manuel. Comme l'illustrent les énoncés qui vont suivre, les consignes données invitent les élèves à apporter des éléments additifs susceptibles de permettre de vérifier, d'attester l'effectivité et de consolider les éléments de réponses, les conclusions, donc les savoirs historiques donnés à l'avance par le manuel:

#### **Apprenti historien.**

**Interroge les anciens pour savoir ce que leurs parents leur ont raconté de la Première Guerre mondiale.** (CH-113-10)

**Fais des recherches pour savoir comment on faisait du feu autrefois, quand les allumettes et les briquets n'existaient pas.** (CH-73-7)

Les savoirs de l'histoire proviennent ainsi d'une perspective positiviste qui tient à trouver des réponses à des questions précises et qui fait des savoirs de l'histoire les effets ou les conséquences de circonstances objectives données. Comme le dit Aron (1964), « l'ambition suprême de l'historien est de savoir et de faire savoir *wie es geschehenist*, comment cela s'est passé. La réalité pure, tel est son objectif dernier, son objectif unique » (p. 12) ; et comme l'affirme Marrou (1954), « l'histoire se définit par la vérité qu'elle se montre capable d'élaborer » (p. 32).

Mais cette vérité est sèchement exposée dans les deux manuels comme une « vérité révélée », comme c'est aussi le cas des manuels des sciences dites dures (Fourez, 1994 ; Mathy, 1997). Les manuels analysés valorisent les récits et les anecdotes, escamotant des problèmes, des projets et théories qui constituent un aspect fondamental des sciences. La tendance des manuels à éliminer ces éléments qui, selon Mathy (1997), est issue de « biais empiristes », effrite leur vocation didactique en créant des « carences éducatives » chez des élèves qui seraient alors beaucoup plus amenés à deviner, à réciter et à reproduire qu'à penser ou développer une des idées (Mathy, 1997, p. 62), de manière très souvent solitaire.

***Catégorie 5 : «L'histoire comme activité collective et/ou l'histoire comme activité individuelle ».***

Du point de vue positiviste, l'historien effectue ses tâches de manière solitaire. Dans la logique constructiviste, par contre, il collabore avec d'autres acteurs dans le cadre d'une communauté. Les savoirs de l'histoire pourraient donc être identifiés comme des savoirs individuels ou, au contraire, comme des savoirs communautaires. Les énoncés de cette catégorie font allusion au travail d'historien. Dans les deux manuels, l'historien travaille de manière solitaire. Dans ***Champions en Histoire-Géographie***, ces énoncés sont notamment proposés dans les rubriques « Je cherche et je trouve » et « Apprenti historien ». En voici quelques exemples :

De la préhistoire à l'histoire.

Je cherche et je trouve. (CH-80-8)

**[Illustrations]**

1. Décris cette scène et ce qui se passe.
2. A ton avis, qui sont ces différents personnages ?
3. A quoi vois-tu que cette scène se passe dans la préhistoire ?

**Apprenti historien.**

**Interroge les anciens pour savoir ce que leurs parents leur ont raconté de la Première Guerre mondiale. (CH-113-10)**

De ces énoncés, il émerge que le manuel invite les apprentis historiens à effectuer, de manière solitaire, des tâches d'historien. Les pronoms personnels utilisés (en l'occurrence, le « je »), l'usage de la première personne de l'impératif et de la deuxième personne du singulier constituent des marques d'individualisation ou de convocation au travail en solitaire de l'élève. Les énoncés ci-dessous semblent contraster avec cette tendance de l'historien à travailler de manière solitaire.

**La pierre taillée.**

Les êtres humains sont les seuls êtres vivants qui fabriquent des outils. Il y a deux millions d'année environ, ils ont découvert qu'en frappant des pierres les unes contre les autres, des morceaux s'en détachaient, donnant ainsi des bords tranchants. (CH-70-4)

**Le travail des métaux.**

Il y a 5000 ans environ, dans différentes régions du monde, en particulier en Afrique, les hommes ont découvert comment extraire les métaux du sol et les utiliser pour fabriquer des armes, des outils et même des bijoux. Ils travaillaient le cuivre, le fer, l'argent et l'or. (CH-71-5)

Selon ces énoncés, des découvertes auraient été effectuées par les hommes, affichés comme une espèce vivante différente, voire supérieure aux autres êtres vivants. Ils établissent ainsi un lien entre une communauté, celle humaine, et les activités qui marquent son progrès et qui la différencieraient des autres types de communautés. Mais la dimension communautaire des découvertes qui auraient été faites n'est pas à mettre à l'actif d'une communauté de scientifiques ou d'historiens. En évoquant les sources des savoirs que proposent ces énoncés, et en précisant les noms des scientifiques qui auraient œuvré à l'aboutissement de certaines conclusions, les manuels auraient probablement renseigné sur le contexte des recherches et les acteurs qui les auraient menées. Ils auraient ainsi porté leur attention sur une communauté de chercheurs travaillant à l'étude des différentes marques de l'évolution des êtres humains.

Dans *Histoire générale* (Criaud, 1985), on peut relever une tendance à valoriser les entreprises solitaires, non pas à partir d'activités historiennes, mais à travers la façon dont des personnages ou certains acteurs de l'histoire sont présentés. Par

exemple, les énoncés qui suivent traitent de Gutenberg et de l'avènement de l'imprimerie :

En 1440, un Allemand, **Jean Gutenberg**, inventa des lettres mobiles en métal. Le premier livre imprimé par **Gutenberg** fut la Bible, en 1457. (HG-55-10)

1440. Gutenberg invente l'imprimerie. (HG-141-15)

Selon ces énoncés, Gutenberg aurait travaillé seul, à inventer l'imprimerie. Mais si l'on considère l'imprimerie dans sa complexité, c'est-à-dire du point de vue des éléments qui concourent à sa réalisation, on noterait qu'elle ne se limite pas à la seule fabrication de lettres mobiles en métal. Elle intègre d'autres opérations et l'existence d'autres matériaux tels que le papier ou l'encre, qui ont été inventés par d'autres personnes qui, par leur travail, ont forcément contribué à l'invention de l'imprimerie, dans un contexte social spécifique et répondant à des projets tout aussi situés.

L'exemple de Magellan illustre aussi cette tendance à présenter les personnages historiques comme étant des entrepreneurs solitaires d'exploits qui ont conduit au progrès de l'humanité :

1519. Magellan fait le tour du monde. (HG-141-16)

### **Le tour du monde.**

**Magellan** partit d'Espagne en 1519 avec cinq caravelles. Il traversa l'Océan Atlantique, contourna le Sud de l'Amérique, traversa un Océan immense et inconnu qu'il appela Océan Pacifique. Il fut tué aux îles Philippines mais un de ses compagnons continua le voyage. Un seul navire rentra en Espagne par le Cap de Bonne Espérance. Ce fut le premier tour du monde. (HG-60-11)

Alors que le premier énoncé affirme qu'en 1519 Magellan fait le premier tour du monde, le second énoncé conduit à reconsidérer cette affirmation. On pourrait se poser des questions sur ce que c'est que « faire le tour du monde »; on pourrait aussi se demander comment l'on voyage seul dans cinq caravelles et comment on finit par réaliser un tour du monde malgré que l'on soit décédé en cours de route ? Ce qui émerge de cette situation, c'est le projet implicite de l'auteur du manuel, de présenter un héros: Magellan qui, tout seul, aurait fait le tour du monde.

Ainsi, ceux qui auraient réalisé des actions historiques l'auraient fait de manière solitaire, sans collaborateurs. Le manuel adhère ainsi, de manière implicite, sans pour autant faire allusion aux historiens, à une conception positiviste du travail scientifique qui, comme déjà dit plus haut, suppose que les entreprises qui conduisent l'humanité vers le progrès sont menées par des héros qui agissent de manière solitaire.

En somme, du point de vue du second critère, les savoirs de l'histoire sont issus d'une approche positiviste de l'histoire qui majore l'« événementiel » et le « récitatif ». Comme dans le cas des sciences dites dures où « le développement scientifique apparaît ainsi comme un processus d'accumulation sans problèmes de faits nouveaux » (Mathy, 1997, p. 56), le développement scientifique de type historien apparaît comme une accumulation sans problèmes de faits du passé humain. Les savoirs historiques constituent, en tant que LA vérité, le point de fixation de la recherche historique objectiviste, tout comme les faits nouveaux à découvrir le seraient pour LA science, entreprise solitairement, et produisant des savoirs qui transcendent les contextes socioculturels.

### **3.4.3. Critère 3 : Hiérarchie et contexte de production des savoirs**

Pour ce troisième critère, deux catégories ont été retenues. La première a été nommée: « les savoirs de l'histoire comme savoirs universels et neutres et/ou les savoirs de l'histoire comme savoirs socialement marqués ». La seconde quant à elle, a été nommée: « les savoirs de l'histoire comme savoirs dominants et/ou les savoirs de l'histoire comme savoirs parmi les savoirs ».

***Catégorie 6 : «Les savoirs de l'histoire comme savoirs universels et neutres et/ou les savoirs de l'histoire comme savoirs socialement marqués ».***

Dans une perspective positiviste, les savoirs de l'histoire sont caractérisés par la neutralité et l'universalité. Par contre, d'un point de vue constructiviste, les savoirs sont des productions sociales et sont donc marqués par des « matérialités sociales », c'est-à-dire, l'espace, le temps et les informations des faits sociaux (Grao & Ramognino, 1997) qui président à leur production. Les énoncés tirés des deux manuels scolaires illustrent leur adhésion au discours, voire aux valeurs, scientifiques classiques de neutralité et d'objectivité. Les affirmations faites par les phrases des énoncés des manuels ainsi que les omissions volontaires des sources et les récits ne proposant qu'un point de vue, permettent de mettre en exergue cette adhésion à ces valeurs.

Les énoncés qui suivent décrivent la vie des premiers hommes et l'apparition de la vie sur terre. Leurs phrases donnent des informations historiques qui transcendent les espaces et les temps.

Les premiers hommes imaginèrent de tailler grossièrement les pierres pour en faire des armes et des outils. Ils vivaient de la chasse, de la pêche et de la cueillette. Ils habitaient dans des cavernes ou dans des huttes. Ils savaient faire le feu pour cuire les aliments, s'éclairer et se chauffer. (HG-7-9)

### **L'apparition de la vie sur Terre.**

La terre s'est formée il y a environ 4 milliards et demi d'années. Elle est d'abord restée inhabitée, puis, il y a environ 3 milliards et demi d'années, une forme de vie est apparue dans l'océan : les bactéries. Celles-ci se sont développées et ont donné toutes sortes d'êtres vivants. (CH-69-1)

Les deux énoncés suggèrent des faits donnés et définitifs. Par le style impersonnel de leur rédaction, ils suscitent l'idée que les informations historiques, standardisées, apportées, semblent situées au-delà de toute valeur et de tout développement pratique (Mathy, 1997). De ce fait, ces informations sont d'une envergure transcendante et coercitive, si bien qu'elles s'imposent comme des certitudes, des affirmations incontestables qui, admises par tout le monde, en tout lieu et en tout temps, vont de soi et ne sauraient être remises en cause. Les manuels ne disent pas comment on est arrivé à produire de telles affirmations, qui les a faites, autour de quelles questions ont-elles été élaborées et comment ces connaissances ont-elles évoluées.

Les élèves sont ainsi tenus d'accepter les savoirs de l'histoire comme tels. Mais ils les acceptent surtout en intégrant paradoxalement l'idée de l'inutilité des sources, c'est-à-dire de toute référence qui, dans les conceptions de l'histoire évoquées par les manuels, sont pourtant présentées comme des éléments structurants de la pensée historique. Cette tendance à ne pas mentionner les sources rejoint la pratique qui consiste à annoncer les savoirs de l'histoire aux élèves sous le couvert de les rendre neutres et de les universaliser.

Le contenu d'un énoncé d'*Histoire générale* (Criaud, 1985), écrit dans le même style, conduit toutefois à nuancer mon propos selon lequel les manuels tendent à universaliser les savoirs de l'histoire qu'ils présentent. Intéressons-nous de près à l'énoncé ci-dessous:

Pour compter les temps historiques, les Européens ont choisi comme point de départ la naissance de Jésus-Christ. Il y a les années avant Jésus-Christ que l'on compte en remontant. Ainsi, César est né en 101 avant Jésus-Christ, est mort en 44 avant Jésus-Christ.

Il y a les années après Jésus-Christ. Ainsi, Louis XIV est né en 1638 et mort en 1715 après Jésus-Christ.

Ce calendrier a été adopté par tous les peuples civilisés parce qu'il est très précis.

Les Musulmans comptent les années à partir de **l'hégire**, c'est-à-dire la **fuite de Mahomet de la Mecque** en 622 après Jésus-Christ. (HG-5-6)

Cet énoncé traite d'une conception européenne de la division du temps qui aurait été « adoptée » par tous les peuples dits « civilisés ». Il émerge nettement de cet énoncé que le temps historique ne se compte pas de la même manière partout. Le manuel procède ici à une contextualisation des savoirs de l'histoire relatifs à la conception de la lecture du temps. Cependant, le manuel ne renseigne pas sur la place de présupposés religieux qui influencent la détermination du temps historique et sur cette imbrication du religieux dans le scientifique. Bien que les contextes de définition du temps historique soient précisés, il n'en demeure pas moins que les conditions sociales d'adoption de ces conceptions de la définition du temps ne sont pas évoquées par le manuel. De ce fait, il expose, en les discriminant et en imposant celle européenne, deux conceptions – religieuse ou historiennes – de la lecture du temps historique, selon qu'on serait Chrétien ou Musulman.

L'absence de références ou de sources qui informent sur les auteurs ou sur quelque élément contextuel de ces constructions conduit à une décontextualisation et une universalisation des conceptions historiennes des faits passés qui sont alors transposées dans les manuels scolaires comme des savoirs qui transcendent les contextes sociaux et les époques. En admettant avec Mathy (1997) que transposition et standardisation, qui vont de paire, font partie du processus d'invention scientifique, ce qui pose problème dans l'école en général, et plus particulièrement dans les entreprises didactiques telles que l'écriture des manuels scolaires, c'est la tendance à occulter le processus de standardisation. Ce dernier implique forcément une évocation des contextes, de l'évolution des conceptions et des enjeux sociaux et scientifiques qui ont sous-tendu l'adoption consensuelle de conceptions standards (Latour & Woolgar, 1988; Mathy, 1997).

Les manuels sont ainsi muets sur les éléments liés au contexte social de production des savoirs historiques. Si les leçons soulignent des enjeux relatifs à un

fait historique, ce qui est très souvent le cas dans le domaine des sciences humaines et sociales, ceux-ci sont différents des enjeux qui pourraient favoriser une compréhension relativisée des choix des savoirs historiques effectués par les auteurs des manuels. Appuyons-nous sur les énoncés suivants évoquant les raisons qui auraient conduit à la Première Guerre mondiale, pour développer cette idée:

### **Les causes de la guerre.**

Fiers de leur victoire de 1870, **les Allemands** pensaient dominer **l'Europe** et s'emparer d'immenses territoires en Afrique et en Asie pour en tirer le caoutchouc, le coton, le bois, le pétrole. Pour cela, il leur fallait abattre l'armée française et détruire la marine anglaise.

**Le prétexte de la guerre fut l'attentat de Sarajevo**. Le 28 juin 1914, **un Serbe** (la Serbie était alliée à la Russie, à la France et à l'Angleterre) **assassina l'héritier** du trône d'Autriche (l'Autriche était alliée à l'Allemagne). (HG-111-12)

### **Je veux savoir !**

#### **Le début de la guerre.**

- o Au début du XXe siècle, des rivalités politiques, économiques et coloniales opposaient les pays européens, qui se divisèrent en deux camps:
  - d'un côté, l'Allemagne et l'Autriche;
  - de l'autre, la France, la Grande-Bretagne et la Russie.
- o En 1914, les pays ennemis se déclarèrent la guerre. (CH-113-9)

Ces énoncés évoquent les raisons de la guerre de manières différentes. Alors que celui d'*Histoire générale* (Criaud, 1985), assez accusateur et intéressé par les causes lointaine et directe de la guerre, semble apporter des précisions telles que la soif de dominer des Allemands et l'attentat de Sarajevo qui constitueraient le prétexte de la guerre, celui de *Champions en Histoire-Géographie* (2004), lui, peu intéressé par la précision de ces causes et tendant implicitement à la neutralité, semble superficiel. Mais ces précisions et cette superficialité ne sont pas neutres ; elles portent les marques de contextes sociaux, des enjeux politiques, économiques et idéologiques qui ont présidé l'écriture de ces énoncés et auxquels les manuels, plus particulièrement celui de la génération 2000, qui réclame son ancrage dans l'approche compréhensive, ne donnent pas accès, traduisant ainsi

le déphasage entre le discours pédagogique qu'il annonce et le contenu qu'il propose.

Au final, ces savoirs de l'histoire sur la Première Guerre mondiale, ne se trouvent légitimés que par un élément: le fait qu'ils soient évoqués ou transposés dans des manuels scolaires d'histoire. Les manuels d'histoire prennent ainsi le rôle de « petit livre de vérités historiques », dont le contenu, très souvent présenté sous forme de récits sans références, n'est pas à discuter mais à intérioriser et à restituer. L'apprenant ne peut ainsi accéder à la dimension heuristique de l'histoire et de ses savoirs, ni s'exercer à la confrontation des sources, donc à l'évaluation de la pertinence des savoirs proposés. Tâches pourtant constitutives du travail de l'historien.

Les deux manuels sont par ailleurs parsemés de récits au ton monophonique. Les énoncés suivants qui s'accommodent en quelque sorte au « il était une fois », qui annonce généralement un conte, illustrent cette tendance:

## **La deuxième guerre mondiale.**

### **1. Causes de la guerre**

**En 1934, Hitler** s'empara du pouvoir en Allemagne. Il prépara une armée formidable et voulu agrandir le territoire de l'Allemagne en prenant ses voisins. Sans déclaration de guerre, il s'empara de l'Autriche et de la Tchécoslovaquie.

Le 1<sup>er</sup> septembre 1939, Hitler, d'accord avec la Russie, **envahit la Pologne**. (HG-123-14)

### **Je veux savoir !**

#### **La Deuxième Guerre mondiale.**

- o En 1939, une nouvelle guerre éclata en Europe et s'étendit au monde entier. Elle opposait deux camps :
  - d'un côté, les Allemands, les Italiens et les japonais ;
  - de l'autre, les Alliés (la Grande-Bretagne, l'URSS, les États-Unis et le Canada).
- o Envahie par l'Allemagne en 1940, la France se divisa en deux : d'un côté, un gouvernement qui collabora avec les Allemands ; de l'autre, un mouvement clandestin de résistance qui continua à se battre aux côtés des Alliés. (CH-119-11)

Ces énoncés suggèrent que les manuels à l'analyse appartiennent à la catégorie du « manuel-récit » qui, selon Le Marec (Bruillard, 2005), est redevable d'une approche positiviste de l'histoire et développe une écriture monophonique qui impose une seule et unique représentation des faits.

En résumé, les deux manuels présentent les savoirs de l'histoire comme étant des vérités uniques qui, allant de soi, sont dépourvues de toutes marques liées à leur contexte et s'imposent donc comme des vérités dans tous les contextes. Ils tendent ainsi à universaliser et à « unidimensionnaliser la pensée des élèves » (Mathy, 1997). Ce qui relève du paradoxe pour le manuel le plus récent dont l'orientation positiviste tend à favoriser l'épanouissement de la pensée unique, alors même que le discours qui l'oriente, à l'avant-propos, dit promouvoir « la liberté » et « la responsabilité » (p. 2).

Un tel discours veillerait pourtant à ce que le contenu des manuels scolaires intègre les valeurs d'une société démocratique, où la multiplicité et la diversité des représentations traduisent la richesse et la complexité d'une société plurielle marquée par une polyphonie quotidiennement vécue. Cette polyphonie implique nécessairement une intégration et une contextualisation de ces représentations variées, s'émancipant ainsi de la tendance positiviste à afficher les savoirs historiques comme des savoirs dominants ou supérieurs dans la hiérarchie des savoirs, de par leur scientificité.

***Catégorie 7 : «les savoirs de l'histoire comme savoirs dominants et/ou savoirs de l'histoire comme savoirs parmi d'autres savoirs contextualisés ».***

D'un point de vue positiviste, LA science et ses savoirs sont considérés comme étant suprêmes. On pourrait d'ailleurs penser LA science comme LA reine ou LA connaissance; ainsi, qui tient LA reine et LA connaissance, détient toutes les solutions aux problèmes sur lesquels les sciences se seraient penchées. A l'opposée, d'un point de vue constructiviste, les sciences sont socialement construites (Latour & Woolgar, 1988). Elles sont des productions intellectuelles, des paradigmes (Kuhn, 1983) élaborées à partir de projets formulés autour des besoins de résolutions de problèmes situés dans des contextes.

Les énoncés de cette catégorie, dans les deux manuels, présentent les savoirs de l'histoire comme étant des savoirs privilégiés et supérieurs du fait de leur scientificité. Les énoncés qui suivent illustrent ce caractère supérieur des savoirs de l'histoire par rapport aux savoirs relevant notamment du sens commun :

L'**Histoire** que nous allons apprendre dans ce livre est composée d'**événements véritables** qui se sont passés il y a des années. Ils ont été écrits par des hommes qui ont vécu dans le monde, en Afrique, en France, au Cameroun. (HG-3-1)

## **La préhistoire.**

On appelle « préhistoire » la période qui s'étend de la naissance des premiers êtres humains à 3000 av. J.-C. (3000 ans avant Jésus-Christ) environ : il s'agit de la période « pré-historique » (c'est-à-dire avant l'histoire), pour laquelle on a peu de sources et que l'on connaît mal. (CH-69-2)

Ces énoncés, évoqués auparavant dans le cadre du premier critère, permettent dans ce cadre-ci, la mise en relief du caractère distinctif existant entre les savoirs de l'histoire appris dans un livre et fondés sur LA vérité que garantiraient les sources, et les autres savoirs issus d'une autre histoire ou d'autres domaines qui seraient alors imaginaires et fondés sur ce qui ne serait pas vérifié. Ainsi, le passé que l'on « connaît mal », c'est-à-dire celui qu'on suppose inexact, flou et faux, renverrait par exemple aux savoirs de sens commun que l'on pense mal fournis en termes de sources et qui équivaut à l'opinion qui, selon Bachelard (1938), constitue à la fois un obstacle épistémologique et la connaissance initiale à dépasser.

Dans une telle perspective, la supériorité des savoirs historiques lui serait procurée par le caractère suprême de LA vérité qui serait la marque même de LA science, point culminant de toute réflexion. Pour rester dans le canal de LA science, donc de LA vérité, il faut exclure des deux manuels les savoirs jugés non scientifiques, qui relèvent de l'opinion. **A contrario**, sont privilégiés par les manuels les savoirs qui seraient scientifiquement incarnés. Les manuels tendent également à respecter la logique disciplinaire en ne se limitant qu'à la dimension historique des savoirs, même si, par endroits, ils s'appuient sur d'autres disciplines scientifiques qui, du point de vue d'une vision interdisciplinaire, constituent des disciplines connexes au domaine de l'histoire. Par exemple, on a recours à l'archéologie dans les deux manuels, mais en tant que domaine-preuve, c'est-à-dire domaine scientifique qui contribue à valider ou à infirmer l'historicité d'un fait. Les énoncés ci-dessous illustrent cette exploitation de l'archéologie :

Pendant une très longue période (des centaines de milliers d'années), nous n'avons pas de documents écrits. Mais nous avons trouvé dans le sol **des squelettes très anciens** qui permettent de reconstituer l'aspect des hommes d'autrefois. Près des squelettes, on a aussi trouvé **des armes** et **des outils, des dessins** et **des sculptures**. (HG-7-8)

- o Les archéologues sont les savants qui étudient les vestiges de nos lointains ancêtres : des outils, des restes d'habitation, des déchets alimentaires, des ossements, etc. Grâce à cela, ils reconstituent la vie des premiers hommes.

- o Les archéologues pensent que le Cameroun est habité depuis 600 000 ans environ, mais ils ne savent que peu de choses sur les premiers hommes qui y ont vécu. (CH-73-6)

Ces énoncés affichent les données archéologiques comme étant des preuves qui soutiennent des informations historiques. L'archéologie se poserait donc pour l'histoire, comme un moyen ou un instrument d'investigation.

Au final, les contenus des manuels analysés exposent les savoirs de l'histoire comme des savoirs supérieurs aux savoirs de sens commun. Cette façon de les présenter est sous-tendue par un scientisme, capacité dévolue à la science et à la technique à avoir une solution à tout problème, comparativement aux connaissances non scientifiques que les manuels omettent en tout temps. Ils reproduisent ainsi le mythe de la supériorité des sciences et des savoirs qui en découlent; mythe en contraste avec les critiques actuelles dont ils font l'objet et qui mettent en relief leurs dimensions nocives (Beck, 2001), leurs fondements sociaux (Berger & Luckmann, 1986) et leur définition comme des constructions de second degré (Schütz, 1987).

#### **3.4.4. À propos des résultats**

Cette étude s'est effectuée sur la base d'un questionnaire lié aux trois critères d'analyse retenus, à savoir : les faits historiques sont-ils présentés comme étant donnés ou comme étant construits socialement ? Démarches et activités scientifiques sont-elles considérées comme un travail individuel, en l'occurrence celui de l'historien, ou comme un travail collectif, en l'occurrence celui d'une communauté scientifique? Le discours du manuel présente-t-il les savoirs sans référence à leur contexte historique et se limite-t-il à des aspects disciplinaires qui donnent à penser qu'il s'agit de savoirs qui font consensus au sein d'une communauté scientifique ? Ou les présente-t-il comme des savoirs produits et inscrits dans un contexte culturel qui lui donne sens en faisant référence à la communauté qui les a produits et, en l'occurrence, en soulignant que la perspective des savoirs retenus constitue un choix effectué par les auteurs du manuel parmi un ensemble de possibles ?

Concernant le premier critère relatif à la nature donnée ou construite des faits, les contenus des deux manuels analysés suggère que les savoirs de l'histoire sont donnés et définitifs et non construits socialement, c'est-à-dire standardisés ou établis et non définitifs.

Sur le critère relatif aux démarches et activités scientifiques, les contenus analysés dans les deux manuels suggèrent que les savoirs historiques proposés

sont issus d'une conception traditionnelle et récitative de l'histoire, entendue comme science positive qui privilégie l'événementiel. Ils mettent également en avant l'histoire comme une science disciplinaire, cumulative, centrée sur ses résultats (Mathy, 1997) produits par des historiens qui travaillent de manière solitaire.

Toutefois, cette conception de l'histoire n'est pas exposée de la même manière dans les deux manuels. Dans *Histoire générale* (Criaud, 1985), l'histoire tend à être confondue au passé et ne se décline pas comme un discours sur le passé. Inspiré par l'historiographie française sur l'Afrique, le manuel qui mentionne pourtant l'histoire comme la connaissance scientifique du passé, déploie cependant son contenu dans une option narrative du passé humain. En escamotant les éléments relatifs aux moyens de cette connaissance, ce manuel de la génération des années 1970 et 1980 se cantonne paradoxalement à la proposition de « légendes pédagogiques » et s'identifie ainsi au « roman historique », réceptacle favorable aux récits mythiques et anecdotes.

Bien qu'il intègre aussi cette tendance narrative, *Champions en Histoire-Géographie* (2004) propose, par contre, différentes activités identifiables à celles que mène l'historien en situation de recherche. Dans ce sens, on tente de situer ce manuel dans la logique d'un « manuel-méthode » (Bruillard, 2005). Mais, dans la logique de Le Marec (*Ibid.*), un « manuel-méthode » répond davantage à un besoin de situer les savoirs historiques dans un contexte didactique qui faciliterait l'acquisition, par les élèves, de la pratique épistémologique. Il ne s'agit pas en soi, que les manuels transmettent des méthodes en tant que recettes, mais qu'ils créent des opportunités favorisant leur construction et leur développement par les élèves. En se limitant à transmettre aux élèves les méthodes, ce manuel ne suit pas la logique du manuel-méthode jusqu'au bout.

En s'appuyant aussi sur l'historiographie française sur l'Afrique mais en se limitant fortement aux éléments d'histoire liés au Cameroun, ce manuel essaie de mettre en avant les moyens de la connaissance historique, tout en véhiculant l'idée que l'histoire, en tant que science, est entièrement définie par UNE seule méthode propre et scientifique qui consiste à observer de manière objective et neutre pour aboutir aux résultats ou à des lois de l'histoire. Il se cantonne ainsi dans une seule source de savoir qui écarte la perspective polyphonique selon laquelle les savoirs de l'histoire sont issus d'idées et de théories liées à des contextes et des projets.

Concernant le troisième critère relatif à la hiérarchie et au contexte social de production des savoirs, les manuels analysés posent les savoirs de l'histoire comme des savoirs dominants. Cet aspect dominant se situe dans leur caractère objectif, universel et neutre, qui en fait des savoirs scientifiques au sens classique

du terme. L'aspect unidimensionnel des interprétations qui y est privilégié s'articule à des affirmations « orphelines » posées comme des savoirs qui, « tombés du ciel », s'imposent comme des vérités suprêmes. Cet aspect trahit d'ailleurs l'absence d'un intérêt pour la précision des contextes et enjeux sociaux de production des savoirs de l'histoire proposés par les deux manuels. Les manuels scolaires analysés gommant ainsi les controverses et les enjeux inhérents à la production des savoirs scientifiques (Mathy, 1997), notamment de l'histoire qui sont offerts sans références aux processus de leur standardisation et aux communautés qui les ont produits.

Les savoirs de l'histoire dans les deux manuels s'ancrent donc dans une perspective épistémologique positiviste. Cette perspective associe le travail des historiens à la transmission des savoirs historiques, plutôt qu'à la discussion des idées qui fondent le développement des moyens de la compréhension du passé, à partir d'une logique historique constructiviste. Cette logique privilégiée par l'approche par compétences préconisée par le Cameroun est, comme le suggère la présente analyse, fortement limitée par une logique positiviste qui oriente encore le cadre des activités didactiques et pédagogiques, notamment celles liées à l'écriture des manuels scolaires. On pourrait ainsi être amené à interroger la manière dont sont perçus l'APC et le constructivisme par les acteurs du système éducatif camerounais.

## Conclusion

Cet essai avait pour but d'analyser les perspectives épistémologiques sous-jacentes de deux manuels scolaires d'histoire de générations différentes de l'école primaire camerounaise contemporaine, à savoir: Histoire générale par l'auteur Criaud (1985) et *Champions en Histoire-Géographie* (2004) écrit par un collectif d'enseignants camerounais. A cette fin, j'ai d'abord situé le contexte de l'éducation au Cameroun. J'ai ainsi présenté ce contexte de l'école camerounaise à partir d'un bref rappel historique incluant la réforme éducative actuelle marquée par l'introduction de l'approche par compétences. J'ai ensuite exposé la place centrale qu'occupe le manuel scolaire et sa fonction analytique, dans le double objectif de préciser, d'une part, sa pertinence comme support éducatif incontestable en tant qu'élément de socialisation et véhicule des représentations, et d'autre part, comme objet qui permettrait l'analyse des évolutions des orientations épistémologiques et pédagogiques des systèmes éducatifs.

Pour traduire cette fonction d'analyse de ces orientations, j'ai choisi le statut des savoirs proposé par les manuels d'histoires de générations différentes de l'école primaire camerounaise contemporaine, pour mettre en relief leurs épistémologies sous-jacentes. La pertinence d'une telle analyse des manuels d'histoire est supportée par l'idée de leur contribution importante dans la formation à la citoyenneté.

Compte tenu que l'écriture des manuels scolaires camerounais s'est généralement située dans une perspective épistémologique positiviste, je me suis intéressé à l'analyse des manuels s'inscrivant dans des contextes pédagogiques différents : l'un ancré dans la pédagogie dite traditionnelle et l'autre à la suite de l'introduction de l'approche par compétences.

Pour ce faire, j'ai d'abord documenté quelques travaux d'analyse des manuels d'histoire qui ont informé et éclairé le présent travail. Ensuite, en m'appuyant sur les travaux de Fourez (1995) et Fourez et al. (1997), j'ai mis en perspective le positivisme et le constructivisme, deux courants de pensée dominants dans la sphère de la conception des savoirs. Enfin, j'ai procédé au choix de la technique d'analyse.

J'ai retenu celle de l'analyse de contenu, employée dans le travail d'analyse de manuels de Mathy (1997). Le but principal de cette analyse était de cerner la question de quelle épistémologie participe le contenu de chaque manuel. La grille d'analyse construite autour de l'axe du statut des savoirs s'est appuyée sur trois critères, à savoir : « les faits donnés ou construits », les « démarches et activités scientifiques » et, enfin, les « hiérarchie et contexte de production des savoirs ». A

la suite de ces analyses, des résultats ont été suggérés quant au statut des savoirs proposés dans les deux manuels, que je présente succinctement dans ce qui suit.

Premièrement, le traitement des faits s'inscrit dans une perspective épistémologique positiviste. En effet, les savoirs sont présentés comme étant donnés et non construits. L'analyse suggère ainsi que les savoirs de l'histoire seraient des évidences renvoyant à LA vérité révélée par des sources. Cette façon de parler de l'histoire peut conduire à déresponsabiliser les élèves face à ses savoirs. Ils seraient ainsi amenés à ne pas questionner les savoirs historiques puisque ceux-ci correspondraient à LA vérité.

Deuxièmement, l'exposition des savoirs dans les deux manuels s'inscrit dans la perspective de l'« histoire-événement » telle que suggérée par Braudel (1969), c'est-à-dire celle « traditionnelle » positiviste. Les démarches et activités de l'historien privilégient ainsi l'aspect récitatif en insistant sur les dates, les événements, les personnages et les lieux, avec l'intention de découvrir et d'expliquer des faits passés appréhendés comme des objets extérieurs et exclusivement présentables comme tels. Dans cette perspective, les manuels suggèrent ainsi que LA vérité historique, objet extérieur en question, constitue la finalité de LA démarche ou de l'activité historique. Cette démarche historique est effectuée de manière solitaire par des historiens qui mettent très souvent en relief des héros de l'histoire, personnages historiques ayant entrepris, seuls, des exploits jugés historiquement marquants. Les historiens ne travailleraient donc qu'à rechercher, de manière individuelle, LA vérité dans les événements passés.

Troisièmement, les savoirs de l'histoire sont présentés par les manuels comme étant des savoirs neutres, universels et dominants. Ceux-ci ne seraient donc pas socialement marqués et devraient être acceptés comme des vérités absolues qui ne souffriraient d'aucune contestation. Les manuels tendent à uniformiser la pensée des élèves qui, du fait d'une tendance dominante de l'éviction des savoirs relevant d'autres types de connaissance, sont amenés à distinguer et à survaloriser les savoirs dits scientifiques par rapport à ceux du sens commun, l'histoire étant considérée comme un domaine de LA science. Une telle orientation met en avant la suprématie des savoirs scientifiques; ce qui implique non seulement la grandeur et la supériorité de ceux qui pratiquent la démarche scientifique, mais conforte aussi l'idée implicite que les productions des savoirs de l'histoire en tant que savoirs scientifiques n'émaneraient pas des humains, mais leur seraient en quelque sorte révélés, du fait de leur neutralité et de l'apparente impartialité qui en caractérise l'exposition dans les manuels analysés.

Par ailleurs, concernant les différences apportées par le manuel le plus récent inscrit dans la période où l'approche par compétences a déjà été promue par le système éducatif camerounais, elles se situent d'abord au niveau de la structure du manuel. Contrairement à Histoire générale (Criaud, 1985), *Champions en Histoire-Géographie* (2004) intègre un « avant-propos », des leçons et dossiers regroupés par thèmes, thèmes eux-mêmes regroupés selon les séquences de l'année scolaire ; ces leçons sont déroulées, chacune, sur huit rubriques. A cette différence liée à la structure et à l'organisation du manuel, s'ajoute celle relative au traitement des objectifs, et aux évaluations et aux activités de l'élève. Ainsi, dans *Champions en Histoire-Géographie* (2004), les objectifs des leçons sont précisés à l'avance. L'évaluation constitue une rubrique du manuel qui s'efforce, par ses activités multiples, à rendre l'élève actif. Ces objectifs se confondraient aux compétences, pendant que les évaluations renverraient aux activités d'intégration. Ces dernières sont davantage orientées vers des recherches concernant des événements dits historiques.

*Champions en Histoire-Géographie* (2004) tend ainsi à s'ajuster à la « Nouvelle approche pédagogique » mise en avant par le MINEDUC (2002), davantage centrée sur l'activité du sujet. Il pourrait d'ailleurs être identifié comme un « manuel-méthode » tel que le décrit Bruillard (2005) à l'instar de Le Marec. Cependant, si ce manuel met l'élève au centre de l'enseignement comme le souhaiterait la logique de la pédagogie active, il continue d'être inscrit dans une orientation qui est celle de « la découverte », tel que le précise le discours pédagogique général officiel. Cette situation évoque des contradictions au sein de programmes scolaires qui, selon le discours pédagogique annoncé, s'appuieraient sur l'approche par compétences qui renvoie à une perspective constructiviste, mais inscrirait les pratiques pédagogiques et didactiques dans une logique épistémologique standardisante caractérisant la perspective positiviste.

Certes, en favorisant la formation d'un élève actif, apte à effectuer des recherches, le manuel intègre une caractéristique du constructivisme, dans la mesure où une telle orientation pourrait ouvrir la voie à la prise en compte de ses représentations initiales et au développement des pratiques liées aux démarches scientifiques. On peut aussi penser que le manuel, à travers les activités qu'il propose et les implicites didactiques qu'il entretient, pourrait s'appuyer sur un guide pédagogique qui réoriente l'exploitation de son contenu dans une perspective constructiviste.

Par ailleurs, ce travail ouvre la voie à d'autres réflexions qui enrichiraient les analyses qui portent sur les manuels scolaires des systèmes éducatifs des sociétés d'Afrique subsaharienne francophone en général, et celle camerounaise

en particulier. On pourrait, par exemple, analyser les pratiques pédagogiques et didactiques recommandées par le guide pédagogique de ***Champions en Histoire-Géographie*** (2005) et les appropriations qu'en font les enseignants et enseignantes d'histoire lorsqu'ils sont en classe ; ou analyser les mêmes manuels à partir de l'axe des modèles de la cognition et de l'apprentissage, ou sur celui du rapport aux savoirs induit par les contenus, afin d'étudier les paradigmes épistémologiques et les modèles pédagogiques qu'ils privilégient dans le cadre du processus enseignement-apprentissage. On pourrait ainsi mettre en relief les manières dont les auteurs des manuels scolaires d'histoire interprètent l'approche par compétences et l'orientation constructiviste promues par le discours des politiques éducatives et notamment par celui des programmes.

## Références

- Ada Odzame, G. (2004). *L'image de la femme dans un manuel scolaire de sciences du secondaire au Gabon*. Essai de maîtrise. Université Laval.
- Aron, R. (1964). *Dimensions de la conscience historique*. Paris : Agora, Plon.
- Audigier, F., Crahay, M. & Dolz, J. (2006). *Curriculum, enseignement et pilotage*. Bruxelles : De Boeck.
- Bachelard, G. (1938). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Vrin.
- Bardin, L. (1993). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses universitaires de France.
- Beck, U. (2001). *La société du risque. Sur la voie d'une autre modernité*. Paris : Flammarion.
- Berger, G. (2009). Le regard du grand témoin. Politiques publiques en éducation : l'exemple des réformes curriculaires. Dans *Actes du séminaire final de l'étude sur les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique*, 10-12 juin (pp.129-134). En ligne [http://www.ciep.fr/sites/default/files/migration/publi\\_educ/docs/actes-reformes-curriculaires.pdf](http://www.ciep.fr/sites/default/files/migration/publi_educ/docs/actes-reformes-curriculaires.pdf)
- Berger, P. & Luckmann, T. (1986). *La construction sociale de la réalité*. Paris : Méridiens-Klincksieck.
- Braudel, F. (1969). *Écris sur l'histoire*. Paris : Champs, Flammarion.
- Brugeilles, C. & Cromer, S. (2008). *Comment promouvoir l'égalité entre les sexes par les manuels scolaires ?* Guide méthodologique à l'attention des acteurs et actrices de la chaîne du manuel scolaire. Paris : UNESCO.
- Brugeilles, C. & Cromer, S. (2005) *Analyser les représentations du masculin et du féminin dans les manuels scolaires*. Paris : CEPED.
- Bruillard, E. (2005). *Manuels scolaires, regards croisés*. Caen : CRDP de Basse-Normandie.
- Bruillard, E., Aamotsbakken, B., Knudsen, S. V. & Horsley, M. (Eds.) (2005). *Caught in the Web or lost in the textbook ? Introduction*. In *Eighth International Conference on Learning and Educational Media* (pp. 7-12). Caen, october 2005, IARTEM, Australia. En ligne [http://www.caen.iufm.fr/colloque\\_iartem/pdf/part\\_1.pdf](http://www.caen.iufm.fr/colloque_iartem/pdf/part_1.pdf)
- Bwélé, G. (1981). *Encyclopédie de la république du Cameroun*. Abidjan : Les Nouvelles Éditions Africaines.
- Champions en Histoire-Géographie*. CM1. (2004). Paris : EDICEF.
- Choppin, A. (2008). *Le manuel scolaire, une fausse évidence historique*. Histoire de l'éducation, 117, 7-56.
- Coombs, P. H. (1985). *The world crisis in education. The view from the eighties*. New York : Oxford University Press.
- Coq, G. (2000). Peut-on éduquer le citoyen sans former la conscience du politique? Dans J.-P. Obin, (dir.), *Questions pour l'éducation civique* (pp. 47-61). Paris : Hachette Éducation.
- Corcuff, P. (1995). *Les nouvelles sociologies*. Paris : Nathan.
- Costa-Lascoux, J. (2000). L'éducation civique peut-elle reformer l'école. Dans J.-P. Obin, (dir.), *Questions pour l'éducation civique* (pp. 115-133). Paris : Hachette Éducation.
- Crawford, K. (2003). Editorial. The Role and Purpose of Textbooks. *International Journal of Historical Learning, teaching and research*, 3(2). En ligne <http://www.ex.ac.uk/historyresource/journal6/6contents.htm>.
- Criaud, J. (1985). *Histoire générale. Pour les écoles primaires du Cameroun*. Yaoundé : Saint-Paul.

- Darwin, C. (1859/2013). *L'origine des espèces*. Paris : Seuil.
- De Cock, L. (2012). Un siècle d'enseignement du « fait colonial » dans le secondaire de 1902 à nos jours. *Histoire@politique.Politique, culture, société*, 18, 179-198.
- De Cock, L. (2013). Manipulant ou manipulé. *Le monde diplomatique*, Septembre 2013, p. 18.
- Désautels, J. & Larochelle M. (2003). *L'éducation aux sciences : le retour du citoyen et de la citoyenne*. Québec : Université Laval & CIRADE.
- États Généraux de l'éducation. Rapport général*. Yaoundé : mai 1995.
- Fourez, G. (1995). Le mouvement Sciences, Technologies et Société (STS) et l'enseignement des sciences. *Perspectives*, 25(1), 27-41.
- Fourez, G. (avec la coll. de V. Englebort-Lecomte, D. Grootaers, P. Mathy & F. Tilman) (1994). *L'alphabétisation scientifique et technique. Essai sur les finalités de l'enseignement des sciences*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Fourez, G., Englebort-Lecomte, V. & Mathy, P. (1997). *Nos savoirs sur nos savoirs. Un lexique d'épistémologie pour l'enseignement*. Bruxelles/Paris : De Boeck Université.
- Foster, S. (2005). The British Empire and Commonwealth in the World War II : Selection and Omission in English History Textbooks. In *Eighth International Conference on Learning and Educational Media* (pp. 135-142). Caen, october 2005. En ligne [http://iartemblog.files.wordpress.com/2012/03/8th\\_iartem\\_2005-conference.pdf](http://iartemblog.files.wordpress.com/2012/03/8th_iartem_2005-conference.pdf)
- Gérard, F.-M. & Roegiers, M. (2003). *Des manuels scolaires pour apprendre. Concevoir, évaluer, utiliser*. Bruxelles : De Boeck et Larcier.
- Glatthorn, A.A. (1987). *Curriculum Renewal*. Alexandria : Association for supervision and curriculum development.
- Grao, F. & Ramognino, N. (1997). Les leçons de méthodes de M. Halbwachs. *Sociologie et sociétés*, 29(2), 103-119.
- Halbwachs, M. (1925). *Les cadres sociaux de la mémoire*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Harnett, P. (2003). History in the Primary School : the Contribution of Textbooks to Curriculum Innovation and Reform. *International Journal of Historical Learning, teaching and reasearch*, 3(2). En ligne <http://www.ex.ac.uk/historyresource/journal6/6contents.htm>
- Jonnaert, P. (2007). *Le constructivisme comme fondement des réformes contemporaines des systèmes éducatifs*. Dakar : EENAS.
- Kipré, P. (2005). Repenser l'Afrique, *Outre-Terre*, 3(12), 167-174.
- Kuhn, T. S. (1983). *La structure des révolutions scientifiques*. Paris : Champs-Flammarion.
- L'Écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu : notions et étapes. Dans J.-P. Deslauriers (dir.), *Les méthodes de la recherche qualitative* (pp. 49-65). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Larochelle, M. & Désautels, J. (2006). L'éducation aux sciences et le croisement des expertises. Dans A. Legardez & L. Simonneaux (dir.), *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives* (pp. 61-77). Paris : ESF.
- Lange, M.-F. (2003). École et mondialisation. Vers un nouvel ordre scolaire ? *Cahiers d'études Africaines*, 1(2), 143-166.
- Latour, B. & Woolgar, S. (1988). *La vie de laboratoire*. Paris : La Découverte.
- Lebrun, N. (2008). Le manuel scolaire en univers social au primaire : une ressource pédagogique polyvalente et versatile. *AQUEP vivre le primaire*, 21(2) 30-31.

- Lebrun, N. & Niclot, D. (2009). Les manuels scolaires : réformes curriculaires, développement professionnel et apprentissage des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 35(2), 7-14.
- Leguéré, J.-P. (2003). *Approvisionnement en livres scolaires : vers plus de transparence*. Afrique francophone. Paris : Institut international de planification de l'éducation, UNESCO.
- Lenoir, Y., Spallanzani, C., Lebrun, J., Biron, D., Roy, G.-R., Larose, F. & Masselter, G. (2001). *Le rôle du manuel scolaire dans les pratiques enseignantes au primaire*. Sherbrooke, Québec : CRP.
- Marchand, B. (1971). Idéologie coloniale et enseignement en Afrique noire francophone. *La revue Canadienne des Études Africaines*, 5(3), 349-358.
- Marrou, H.-I. (1954). *De la connaissance historique*. Paris : Le Seuil.
- Martin, J.-Y. (1972). Sociologie de l'enseignement en Afrique Noire. Cahiers Internationaux de Sociologie, 53, 337-362.
- Martineau, R. (2010). *Fondements et pratiques de l'enseignement de l'histoire à l'école. Traité de didactique*. Québec : Presses Universitaires de Québec.
- Mathy, P. (1997). *Donner du sens aux cours de sciences. Des outils pour la formation éthique et épistémologique des enseignants*. Paris : De Boeck et Larcier.
- Mbala Owono, R. (1986). *L'École coloniale au Cameroun*. Approche historico-sociologique. Yaoundé : Imprimerie nationale.
- Mirkovic, M. & Crawford, K. (2003). Teaching History in Serbian and English Secondary Schools : a Cross-Cultural Analysis of Textbooks. *International Journal of Historical Learning, teaching and research*, 3(2). En ligne <http://www.ex.ac.uk/historyresource/journal6/6contents.htm>
- MINEDUB. (2000). *Programmes officiels de l'enseignement primaire. Niveau III*.
- MINEDUB. (2002). *Document de stratégie du Secteur de l'Éducation et de la Formation*.
- Morin, E. (2004). *Étude de l'image des sciences projetée par un manuel de sciences pour le primaire*. Mémoire de maîtrise. Québec : Faculté des Sciences de l'Éducation. Université Laval.
- Negura, L. (2006). *L'analyse de contenu dans l'étude des représentations sociales. SociologieS*. En ligne <http://sociologie.revues.org/993>
- Pandey, K. (2005). Gender Issues and Indian Textbooks. Eighth International Conference on Learning and Educational Media (pp. 201-206). Caen, october 2005. En ligne [http://iartemblog.files.wordpress.com/2012/03/8th\\_iartem\\_2005-conference.pdf](http://iartemblog.files.wordpress.com/2012/03/8th_iartem_2005-conference.pdf)
- Perrenoud, P. (1995). Des savoirs aux compétences. De quoi parle-t-on en parlant de compétences ? *Pédagogie collégiale*, 9(1), 20-24.
- Perrenoud, P. (2009). Curriculum : le formel, le réel, le caché. Dans J. Houssaye (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp. 61-76). Paris : ESF Éditeur.
- Perrenoud, P. (2011). *Quand l'école prétend préparer à la vie... : Développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs ?* Paris : ESF éditeur.
- Popper, K. (1984). *La logique de la découverte scientifique*. Paris : Payot.
- Russ, J. (1988). *Les chemins de la pensée*. Philosophie. Paris : Armand Colin.
- Schütz, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien*. Paris : Méridiens-Klincksieck.
- Sutton, C. (1992). *Words, science and learning*. Philadelphia, PN : Open University Press.
- Sutton, C. (1995). Quelques questions sur l'écriture et la science : une vue personnelle d'Outre-Manche. *Repères*, 12, 37-52.

UNESCO, BREDIA (2007). *Évaluation des mécanismes de coordination de l'EPT en Afrique subsaharienne* : Évolution et perspective. UNESCO.

Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique. Apprentissage, sens et identité*. Québec : Presses Universitaires de Laval.

## **Annexe 1 - Pages des manuels analysées**