

Eckert.Dossiers No. 1

Andreas Körber

Le manuel d'histoire franco-allemand dans une perspective didactique

Andreas Körber. „Le manuel d'histoire franco-allemand dans une perspective didactique.“ In *L'Europe et le monde*, hg. v. Corine Defrance, Reiner Marcowitz und Ulrich Pfeil. Eckert.Dossiers 1 (2009). <http://www.edumeres.net/urn/urn:nbn:de:0220-2009-0001-314>.

edumeres.net



Ce document a été publié sous la licence creative-commons:
Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de Modification 3.0 Unported;
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/deed.fr>

Andreas Körber

Le manuel d'histoire franco-allemand dans une perspective didactique

La distinction opérée, dans différentes contributions du dossier, entre commentaires d'ordre scientifique et d'ordre didactique reflète la reconnaissance du fait qu'un manuel scolaire ne peut et ne doit pas être jugé uniquement sur la « justesse » de ses contenus, mais aussi sur sa capacité à stimuler et à étayer les processus de réflexion et d'apprentissage. Ce jugement se fonde sur l'idée que l'apprentissage de l'histoire ne consiste pas à transmettre simplement aux élèves des connaissances ou le discours historique en vigueur au sein d'une société, mais aussi à promouvoir le développement d'une réflexion historique autonome. Il convient ce faisant de prendre en compte aussi bien les aspects théoriques que les pratiques d'enseignement, qui ne peuvent faire ici l'objet d'un exposé détaillé. On se référera donc avant tout[1] aux critères établis par Jörn Rüsen[2], à savoir l'adéquation d'un manuel pour l'acquisition de trois compétences : la perception historique, l'interprétation et l'orientation. Il s'agit de savoir si et dans quelle mesure le manuel d'Histoire franco-allemand présente les spécificités du passé par rapport au présent sous des angles multiples, quelle est la nature de la narration qui en découle, dans quelle mesure les normes scientifiques sont respectées et des références au présent établies, si le manuel oriente les élèves vers les méthodes de la pensée historique et s'il est axé sur la capacité des apprenants à juger et à reconnaître leur propre perspective et leur réflexion. Au regard des débats allemands actuels, il faut se demander si le manuel franco-allemand permet d'acquérir de réelles compétences historiques, et s'il se prête à l'apprentissage interculturel. Il convient d'examiner si la fonction traditionnelle du manuel consistant à générer une vision de l'histoire nationale globalisante se répète ici simplement au niveau bilatéral européen, ou si des perspectives plurielles, en particulier celles d'autres cultures et de migrants, y trouvent leur place. Il s'agit donc de l'application du principe des perspectives plurielles à tous les niveaux[3].

I.

L'ouvrage Histoire/Geschichte est tout à la fois un manuel et un livre d'exercices. Il demande plus des élèves que la simple réception et restitution de ses énoncés, et fait appel à diverses opérations de pensée historique. Un certain nombre de sources présentent les perspectives de l'époque sur les faits (altérité), un texte d'auteur fournit des informations sur le contexte et le met en relation avec le matériel (interprétation), les « pistes de travail » visent à encourager le travail autonome des élèves, certaines établissant explicitement des liens avec le temps présent. Les pages de méthode mettent l'accent sur la capacité des apprenants à effectuer de façon autonome des opérations historiques. Histoire/Geschichte reprend pour les classes du second cycle la structure de base d'un ouvrage combinant manuel et livre d'exercices, tel qu'il existe en Allemagne pour la Mittelstufe (cycle des classes moyennes). Le caractère pluridimensionnel de l'ouvrage est cependant restreint : l'histoire politique prédomine, et n'est véritablement complétée que dans les parties 2

et 3 par des énoncés sur l'évolution en matière de politique sociale, économique et culturelle. Des thèmes « nouveaux » ne sont que rarement abordés.[4] Le manuel est parvenu à son objectif, à savoir, au-delà de l'histoire bilatérale franco-allemande, présenter l'histoire générale dans une double perspective franco-allemande. Les perspectives autres que françaises et allemandes restent toutefois trop en arrière-plan dans les textes d'auteur et le matériel. Histoire/Geschichte répond dans l'ensemble aux exigences majeures d'un manuel d'histoire moderne, tant en ce qui concerne la mise en page que la structure bien élaborée des chapitres et parties combinant des textes d'auteur, des matériels, des « pistes de travail » et des pages de méthode. À la différence du manuel d'Histoire européen de 1992, il trouve tout à fait sa place parmi les nouveaux manuels allemands. Ce jugement doit cependant être parfois nuancé quant à certains aspects particuliers. Le manuel franco-allemand entend résolument soulever des questions et apprendre aux élèves à poser des problématiques. Les élèves sont invités plus ou moins directement à développer une pensée autonome. L'histoire est conçue comme une matière incitant à la réflexion. Mais l'agencement concret de cette orientation autour de problèmes et de questions restreint une partie des ressources offertes. Des problématiques formulées sur des double-pages introduisent chaque chapitre. Elles sont complétées par une question centrale pour chacune des leçons incluses. Les questions centrales des deux niveaux sont – quelquefois à la différence de la problématique (chap. 1, p. 10) – formulées comme des questions d'interprétation rétrospectives, ce qui souvent n'incite pas les élèves à développer leurs propres interprétations, mais les renvoie à des interprétations déjà bien établies (exception : partie 1, chap. 3, p. 22, question 2). Dans certains cas, la présentation des problèmes amène les élèves à bien les percevoir et à réfléchir sur des perspectives, des modes de pensée et d'argumentation étrangers en raison de leur temporalité (perception diachronique de l'altérité). Mais le manuel propose rarement des exercices qui permettent aux élèves de reconstituer et de s'approprier les logiques de l'époque (voir infra). De surcroît, la formulation du problème, tel qu'il s'est jadis posé, et les questions centrales rétrospectives visant l'interprétation ne s'accordent pas toujours (cf. partie 1, chap. 1). De nombreuses questions centrales des leçons construisent un espace de solutions fermé. Elles visent finalement la restitution d'une interprétation considérée comme adéquate, que les auteurs du manuel et les enseignants connaissent et que les élèves doivent saisir. Pour les élèves, l'interprétation de l'histoire par les auteurs n'est pas perceptible en tant que telle, ni non plus le fait qu'un récit est toujours une construction.[5] Dans les problématiques et les questions centrales, l'évolution ultérieure des événements apparaît souvent comme la seule et quasi nécessaire possibilité[6]. Elles contiennent aussi souvent déjà un jugement implicite sur les options de l'époque : les options de l'histoire qui ne se sont pas réalisées (en particulier là où elles ne correspondent pas au propre horizon de valeurs) sont écartées ou présentées avec les parenthèses de la délégitimation[7]. De nombreuses questions centrales visent des jugements objectifs, mais présupposent souvent d'autres jugements considérés comme objectifs, sans être questionnés au préalable, qui devraient faire l'objet d'un examen[8]. L'altérité des problèmes passés par rapport aux problèmes actuels est donc certes abordée, mais l'expérience qui peut découler de l'examen de plusieurs options dans des perspectives

contemporaines des faits n’est pas facilitée. Ce manuel d’histoire revêt donc lui aussi manifestement le caractère d’une « autobiographie (bi)nationale » qui légitime l’évolution a posteriori et présente le récit dominant, mais n’invite pas assez les élèves à une réflexion ouverte et autonome.

Le critère d’adéquation à la perception historique ne demande pas seulement de proposer aux élèves le matériel le plus authentique possible de l’époque étudiée, mais aussi, dans le sens de la « multiperspectivité », de présenter différentes perspectives pertinentes sur les questions controversées de l’époque. Souvent, les sources du manuel, qui exposent aux élèves des pensées et jugements temporellement étrangers, ne sont pas confrontées à d’autres sources pertinentes reflétant des points de vue opposés. Certes, on trouve aussi des sources qui prêtent à un débat dans le sens voulu, mais leur valeur est parfois restreinte par la forme de présentation des questions posées aux élèves (cf. infra)[9]. Le manuel fournit encore moins d’interprétations historiographiques prêtant à la discussion, que ce soit sous la forme de différentes interprétations d’événements et de structures au niveau national, ou au sein de la science historique d’un pays. Enfin, le manuel ne laisse guère la place à la pluralité, c’est-à-dire à la possibilité pour les élèves d’émettre différentes interprétations et conclusions, divers jugements de valeur, ce qui est souvent dû au format des questions et exercices.

Histoire/Geschichte ne répond pas à la demande parfois exprimée en didactique de l’histoire, en Allemagne, selon laquelle le matériel pédagogique devrait être clairement répertorié à l’aide d’un système de lettres désignant leur genre, par exemple : « Q » pour Quelle (source), « D » pour Darstellung (présentation), « T » pour Text (texte), et « K » pour Karte (carte). Ce choix de Histoire/Geschichte me paraît faire sens, car il laisse aux élèves et à l’enseignement la tâche de thématiser et de réfléchir sur le caractère et la valeur du matériel, tout en requérant des indications claires et informatives sur ces derniers. Mais Histoire/Geschichte adopte à cet égard un moyen terme inconséquent : la numérotation du matériel s’effectue de façon neutre, sans lettre indiquant leur nature, mais les sources textuelles sont mises en évidence par un encadré de couleur jaune, par rapport au vocabulaire explicatif (bleu) et aux « pistes de travail » (vert), ce qui ne facilite pas la réflexion sur les différentes catégories de matériel. La démarcation entre le texte de source d’une part, l’introduction, les références et les commentaires d’autre part, n’est pas toujours évidente, car ces derniers éléments font partie de l’encadré jaune. Mais il s’avère encore beaucoup plus problématique pour l’utilisation du matériel que ces informations supplémentaires fournies par l’auteur du manuel anticipent souvent des contenus essentiels (cf. p. 17, doc. 3), et dévalorisent ainsi les exercices, même là où ceux-ci ne demandent aux élèves que de résumer l’essentiel d’un texte (« piste de travail » 3). Dans ces cas là, le manuel ne demande pas aux élèves et ne favorise pas chez eux une réflexion autonome ; il rend difficile, voire impossible, une lecture transversale permettant la mise en relation de faits et d’évolutions sur la base de nouvelles problématiques. On dispense ainsi les élèves du travail de réflexion, en le faisant à leur place[10]. Mais cette anticipation n’a pas toujours lieu, et le manuel comporte aussi des sources textuelles qui exigent des élèves une étude approfondie[11]. Il arrive aussi que les petits textes introduisant les sources obscurcissent les énoncés de ces dernières (cf. p. 27, doc. 2). Il en est de même pour les légendes et explications d’illustrations. Certaines ne

donnent (pertinemment) que quelques informations supplémentaires, tandis que d'autres dépassent le cadre d'une référence étroite à l'illustration et constituent une prolongation du texte d'auteur. Elles livrent souvent déjà l'interprétation demandée dans les « pistes de travail » (cf. p. 17, piste 2 portant sur le document 2), ce qui rend difficile l'utilisation du matériel dans le cadre d'autres problématiques et dans des contextes s'écartant de ceux du manuel.

La plupart des « pistes de travail » amènent les élèves à comprendre et restituer les énoncés explicites des textes d'auteur et du matériel, ainsi que ce qu'ils indiquent implicitement par leur agencement. Elles présentent souvent le caractère d'un espace de solutions fermé et appartiennent ainsi essentiellement, selon le schéma allemand EPA (Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung), c'est-à-dire les documents officiels fédéraux fixant les compétences requises pour le baccalauréat, à la catégorie 1 (reproduction), et tout au plus encore à la catégorie 2 (transfert). En revanche, on ne trouve que peu de « pistes de travail » incitant les élèves à développer une réflexion autonome et une problématisation, par exemple sous forme de jugement de fait et de valeur, et de comparaison ou de référence au présent, dans le cadre d'un espace de solutions ouvert laissant la place à la pluralité. De ce point de vue, le manuel ne répond donc pas aux impératifs de l'enseignement du second cycle du secondaire. Un autre problème lié aux « pistes de travail » réside dans l'énoncé flou et erroné des tâches proposées (opérateurs). Il est judicieux que de nombreuses « pistes de travail » ne prennent pas la forme de fausses questions signalant aux élèves qu'une seule réponse correcte est recevable et doit être formulée du mieux possible, mais qu'elles soient souvent formulées à l'aide d'opérateurs. Elles demandent aux élèves un travail plus poussé et mieux argumenté, dont la qualité peut être discutée et évaluée de façon plus différenciée.

Les « pistes de travail » ne présentent cependant pas toujours cette structure, par exemple celles qui commencent par « Montrez.... ». Outre le fait qu'elle suggère un ensemble de solutions défini à l'avance, cette formulation, comme aussi de nombreuses questions commençant par « Quel/Quelle... » etc., n'indique pas aux élèves la forme de réponse et les détails que l'on attend d'eux. En principe, une simple énumération est suffisante. Les questions ne précisent pas non plus aux élèves le niveau d'approfondissement du problème requis, et ne possèdent ainsi qu'une moindre valeur diagnostique.[12] Certaines « pistes de travail » ne permettent pas aux élèves de travailler avec le matériel mis à disposition (par ex. p. 25, piste 1 ; p. 27 piste1) ; pour certaines d'entre elles, l'opérateur utilisé ne correspond pas au travail de réflexion qu'offrent le matériel (p. 27, piste 3) ; quelques-unes permettant en principe un travail de réflexion et de jugement pertinent présupposent quant à elles des interprétations et évaluations dont il faudrait tenir compte (par ex. p. 21 piste 6), ou orientent déjà la réflexion dans une direction particulière en raison de leur agencement (p. 23, piste 4). Malgré l'utilisation d'opérateurs, de nombreuses « pistes de travail » n'offrent qu'un espace de solutions très restreint, voire fermé (p. 23, pistes 1 et 2). Elles ne demandent souvent guère plus aux élèves que de reproduire des informations déjà plus ou moins explicitement contenues dans le texte d'auteur ou dans les sources (p. 25, piste 2). Certaines « pistes de travail » exigent cependant une réponse plus

autonome des élèves, qui doivent essayer de se replacer dans une situation passée, dans une perspective de l'époque (p. 39, piste 5 ; p. 47, piste 2). On demande donc aux élèves une compréhension de l'autre et une perception de l'altérité, c'est-à-dire de s'abstraire de leur propre base de jugement actuelle. Malheureusement, le manuel ne donne aucune indication sur les conditions dans lesquelles une telle demande peut être considérée comme satisfaite. Ce format de « pistes de travail » rend donc moins compte de la capacité du manuel à favoriser la perception historique et la compréhension de ce qui est étranger (dimension diachronique)[13] que de l'assistance qu'il doit apporter aux enseignants dans l'intégration de cette dimension de compétence historique.

Histoire/Geschichte inclut des pages de méthode, ce qui le classe tout à fait dans la nouvelle génération de manuels allemands. On constate une tendance générale, sur le marché du manuel scolaire allemand, à concevoir l'enseignement de l'histoire comme une « matière de réflexion ». La qualité de ces pages de méthode ne peut être commentée ici en détail, mais quelques remarques s'imposent:

Les méthodes ne sont pas rassemblées en bloc à la fin du manuel et ne font pas non plus l'objet d'un volet spécial, mais sont insérées dans les chapitres respectifs sur des double-pages spéciales. Ceci présente l'avantage que les élèves n'ont pas besoin de les chercher et de les consulter à part. Leur thématisation n'est pas un ajout en option, mais fait partie intégrante du programme d'enseignement proposé ; elle s'effectue dans le cadre d'un contexte que les élèves connaissent déjà et qui ouvre un espace de questions. Toutefois, les élèves ne peuvent plus consulter ces pages de méthode une fois qu'ils ont fini d'étudier le manuel et qu'ils l'ont rendu[14].

La méthode est expliquée de façon théorique sur une page (qui n'est pas toujours la première) et exposée concrètement sur l'autre. Quelques pages de méthode ne comportent pas de « pistes de travail »[15]. Par ailleurs, les « pistes de travail » ultérieures n'ont pas recours à la méthode explicitement introduite. Malheureusement, le manuel ne se sert pas de cette ressource offerte par la présentation contextualisée des pages de méthode consistant à exposer le caractère de la méthode en tant que voie menant à une connaissance donnée et qu'instrument permettant de parvenir à cette connaissance. Une problématique fait généralement défaut. La méthode reste donc le plus souvent une technique de travail portant sur le « champ d'épreuve » (Pandel) qu'est l'école. L'interprétation des sources textuelles signifie ici : la reproduction la plus fidèle possible et la « classification » des informations issues de la source, éventuellement aussi (pour les bacheliers allemands)[16] leur problématisation. Aucune question plus poussée n'invite les élèves à rechercher d'autres données, de nouvelles sources, etc. On ne peut pas parler ici d'orientation méthodologique dans le sens d'une promotion de la compétence historique.

À côté des thèmes et matériels connus des deux côtés du Rhin, le manuel franco-allemand inclut également d'autres supports d'enseignement qui revêtent plus ou moins le caractère d'« icônes » dans l'un des deux pays, mais manquent dans l'autre. Le manuel semble dans cette mesure apte à faire mieux comprendre aux élèves la culture historique du pays voisin[17]. Ce changement de perspectives s'opère essentiellement comme changement thématique au niveau des chapitres et leçons. La suggestion implicite d'une

solution « juste », qui se retrouve dans beaucoup de « pistes de travail » et de matériels, contribue à cette structure. Ce n'est pas la controverse, mais la comparaison qui est au centre de ce manuel. Pour opérer un véritable changement de perspectives, il faudrait comparer les points de vues contemporains des faits et ceux élaborés ultérieurement (historiographiques), les représentations de manuels anciens des deux pays, ainsi que l'histoire de « l'autre », l'histoire commune et générale, ce qui permettrait de conférer plus de poids au concept de perspective comme point de vue historiographique et historico-culturel.

II.

Dans l'ensemble, malgré tous les déficits relevés, Histoire/Geschichte est tout à fait valable par rapport à d'autres ouvrages. D'un point de vue allemand, le seul aspect très discuté est le fait que la dimension du propre jugement des élèves requise pour le baccalauréat (AFB III, compétence d'orientation) n'est guère prise en compte. Il revient avant tout aux enseignants de répondre à cette exigence. Ces derniers, du moins faut-il l'espérer, n'utilisent pas qu'un seul ouvrage pour préparer et réaliser leur enseignement. En vue d'éditions ultérieures ou de remaniements du manuel, il serait en tout cas nécessaire de séparer des textes accompagnant le matériel les interprétations qui y sont souvent jointes. De plus, les « pistes de travail » et le matériel devraient être plus axés dans leur formulation sur la propre réflexion des élèves. Enfin, les commentaires sur le premier volume du manuel franco-allemand ont déjà souligné que les concepteurs de l'ouvrage se sont accordés avec tous les ministères de l'Éducation allemands pour harmoniser le manuel avec les grandes lignes des programmes d'enseignement du second cycle du secondaire[18]. Ceci représente certainement un grand succès du point de vue politique, d'autant plus si l'on considère toutes les autres initiatives d'harmonisation entreprises en politique de l'éducation au plan fédéral. Mais est-ce vraiment souhaitable ? En canonisant les contenus du manuel franco-allemand, cette harmonisation irait à l'encontre des efforts actuels en vue d'un renforcement de l'autonomie des écoles consistant à transmettre les mêmes compétences au moyen de contenus variables choisis par les écoles et axés sur les élèves ; elle entraînerait aussi une fâcheuse concurrence avec d'autres innovations didactiques tout aussi nécessaires sur le marché du manuel scolaire. Ceci ne vaut pas uniquement pour le développement d'autres secteurs et champs thématiques de la science historique (histoire des genres, des mentalités, de l'environnement), qui ne sont guère abordés dans le manuel franco-allemand, mais aussi pour d'autres projets similaires portés par l'idée de la réconciliation bilatérale, ainsi que du changement, de l'élargissement et du croisement des perspectives, comme par exemple le manuel germano-polonais actuellement en cours de planification, et l'élaboration éventuelle d'un nouveau manuel européen[19]. Mais il n'y aurait pas beaucoup à y gagner, peut-être même beaucoup à y perdre. Il serait plus utile de développer des programmes d'enseignement exigeant plus ouvertement une compétence d'orientation, la thématisation obligatoire de plusieurs histoires nationales, et la prise en compte contrastive de perspectives plurielles (pas uniquement nationales). Dans un tel cadre, le manuel franco-allemand trouverait sa place, au même titre que d'autres ouvrages bilatéraux, et espérons-le, à l'avenir aussi multilatéraux.

(Traduction : Isabelle Quillévé)

 [1] Par exemple: à côté des critères établis par Bodo von Borries, *Problemorientierter Geschichtsunterricht? Schulbuchkritik und Schulbuchrevision, dargestellt am Beispiel der römischen Republik*, Stuttgart 1980, pp. 10–82

[2] Jörn Rüsen, *Das ideale Schulbuch. Überlegungen zum Leitmedium des Geschichtsunterrichts*, in: *Internationale Schulbuchforschung* 14 (1992), pp. 237–250

[3] Sources offrant des perspectives multiples, interprétations controversées et possibilité d'interprétations plurielles de la part des élèves ; cf. Bodo von Borries, *Perspektivenwechsel und Sinnbildungsfiguren im Umgang mit der Geschichte*, in : *Ibid.*, *Lebendiges Geschichtslernen. Bausteine zu Theorie und Pragmatik, Empirie und Normfrage*, Schwalbach/Ts. 2004, pp. 236–258, ici pp. 245s. Le manuel d'Histoire européen n'avait pas ou peu répondu à ces critères, présentant aux élèves une narration commune comme plus petit dénominateur commun, au-delà de toutes les différences de perspective et d'évaluation, sans permettre vraiment aux élèves de travailler sur les sources et de développer une propre réflexion ; cf. Frédéric Delouche, Jacques Aldebert, Johan Bender, *Das europäische Geschichtsbuch. Von den Anfängen bis heute*, Stuttgart 1998.

[4] Mis à part un dossier sur « L'évolution de la place de la femme dans la société », ainsi qu'un sous-chapitre sur les « Églises et croyances dans le monde industriel ».

[5] Cf. par ex. : « Quelles sont les orientations décisives pour le XIXe siècle adoptées lors du congrès de Vienne ? » (*Histoire/Geschichte*, p. 12) ; « En quoi la monarchie constitutionnelle prépare-t-elle l'instauration progressive d'un régime parlementaire en France ? » (*Histoire/Geschichte*, p. 14) ; « À quelles résistances le mouvement national et libéral allemand se heurte-t-il ? » (*Histoire/Geschichte*, p. 16).

[6] Cf. aussi « Quelles sont les orientations décisives pour le XIXe siècle adoptées lors du congrès de Vienne ? » (*Histoire/Geschichte*, p. 12). Voir aussi leçon 1/1/3 : le titre du sous-chapitre est formulé dans l'esprit du temps (« L'unité dans la liberté est-elle possible ? »), la question centrale est rétrospective : « À quelles résistances le mouvement national et libéral allemand se heurte-t-il ? » (*Histoire/Geschichte*, p. 16). Il n'en est pas de même pour la leçon 1/1/5, où le titre et la question sont rétrospectifs, mais plus ouverts pour les « pistes de travail ».

[7] Cf. L1/1/3: « Comment la France est-elle devenue républicaine, malgré un contexte difficile ? ». Il ressort des sources proposées qu'il y a eu un mouvement de restauration monarchique, qui a même recueilli une majorité de suffrages. Mais la question centrale suggère par sa formulation raccourcie que l'introduction de la République est née d'une volonté générale et doit être considérée comme un succès dans une perspective actuelle. Il n'est pas dit qui a « réussi » et qui a subi une défaite. La question impose implicitement aux élèves un jugement actuel relié à l'une des perspectives contemporaines des faits.

[8] Cf. L1/1/2: « En quoi la monarchie constitutionnelle prépare-t-elle l'instauration progressive d'un régime parlementaire en France ? » (p. 14); cf. aussi : « En quoi les aspirations à l'unité et à l'indépendance nationales sont-elles un phénomène paneuropéen ? » (p. 18). La question suivante est plus ouverte quant aux réponses possibles et donc plus orientée sur la réflexion autonome des élèves : « Dans quelle mesure le droit à l'autodétermination revendiqué en 1848 est-il conciliable avec la solidarité entre les peuples ? » (p. 22) ; « Pourquoi ne parvient-on pas, en 1848–1849, à réaliser durablement l'unité nationale de l'Allemagne ? » (L7, p. 26)

[9] Ceci vaut par ex. pour la thématisation de la « haine des Français » durant le Vormärz (la période précédant la révolution allemande de mars 1848). Cf. aussi p. 17, les documents 3a et 3b et la piste 3. On y demande aux élèves d'évaluer une possibilité de l'époque, mais les deux sources opposées ne livrent aucune information pour cette étude.

[10] Cf. pour le seul premier chapitre p. 17 (doc. 1 et 3), 19 (source 2) ; p. 21 (doc. 2 et 3), p. 23 (doc. 3 et 4), p. 25 (doc. 4)

[11] Cf. chap. 1: p. 19 (doc. 4) ; p. 21 (doc. 4); p. 25 (doc. 3); le dossier du chap. 2 (pp. 40s.)

[12] Cf. par ex. p. 19, piste 1 (2e partie), piste 3.

[13] Cf. Brigitte Dehne, „Mit eigenen Augen sehen“ oder „Mit den Augen des anderen sehen“? Eine kritische Auseinandersetzung mit den geschichtsdidaktischen Konzepten der Perspektivenübernahme und des Fremdverstehens, in: Jan-Patrick Bauer, Johannes Meyerhamme, Andreas Körger (éd.), *Geschichtslernen – Innovationen und Reflexionen, Geschichtsdidaktik im Spannungsfeld von theoretischen Zuspitzungen, empirischen*

Erkundungen, normativen Überlegungen und pragmatischen Wendungen – Ouvrage publié en hommage à Bodo von Borries à l'occasion de son 65e anniversaire, Kenzingen 2008, pp. 121–144.

[14] Cf. la solution proposée dans la dernière génération du Forum Geschichte édité chez Cornelsen.

[15] Par exemple pour la « méthode standard », l'interprétation des sources textuelles (Histoire/Geschichte, pp. 28s.)

[16] Il est dit à la page 28 d'Histoire/Geschichte: « Dans le baccalauréat allemand, on demande souvent aux élèves de porter un jugement sur les principaux énoncés des sources ». Cette phrase induit en erreur : L'AFB (Anforderungsbereich) III, c'est-à-dire le troisième volet des documents officiels sur les compétences requises pour le baccalauréat allemand, ne demande pas aux élèves un jugement sur les énoncés des sources, mais une propre prise de position et une problématisation des contextes qui se dégagent de l'étude de la source : « L'AFB III englobe l'étude, fondée sur la réflexion, de nouvelles problématiques, des méthodes utilisées et des connaissances acquises, afin de parvenir à des conclusions, interprétations et évaluations autonomes » ; cf. les Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Geschichte (EPA) 2005, c'est-à-dire les documents officiels fédéraux sur les compétences requises pour le baccalauréat allemand, pour la matière Histoire, p. 6 (http://www.kmk.org/doc/beschl/196-13_EPA-Geschichte-Endversion-formatiert.pdf).

[17] Cet aspect novateur ressort plutôt d'une comparaison entre les générations de manuels scolaires et celles des élèves qui les ont étudiés que de l'observation des élèves dans un cadre concret.

[18] Florent Claret, Von der Utopie zur Realität. Wie das deutsch-französische Geschichtsbuch geboren wurde, in: Dokumente 62 (2006) 5, pp. 57–61, ici pp. 59s.

[19] Cf. Thomas Strobel, Startschuss für ein gemeinsames deutsch-polnisches Geschichtsbuch, in: ECKERT – Das Bulletin 03 (2008), pp. 26–28; Verena Radkau, Geschichtsbücher als Sinnstifter eines neuen Europa ?, in: ECKERT – Das Bulletin; 03 (2008), pp. 43s. ; Joke van der Leeuw-Roord, A common textbook for Europe? Utopia or a Crucial Challenge ?, in : Jan-Patrick Bauer, Johannes Meyer-Hamme, Andreas Körper (éd.), Geschichtslernen – Innovationen und Reflexionen. Geschichtsdidaktik im Spannungsfeld von theoretischen Zuspitzungen, empirischen Erkundungen, normativen Überlegungen und pragmatischen Wendungen – Ouvrage publié en hommage à Bodo von Borries à l'occasion de son 65e anniversaire, Herbolzheim 2008, pp. 43–60.