Pratiques réflexives enseignantes face aux divers récits sur la guerre de Corée dans les manuels scolaires d'histoire

Fabrique d'un récit plus « juste » ?

Jiye SEO
INALCO

DOI : https ://doi.org/10.17184/eac.8832

Résumé : Peut-on imaginer un récit « idéal » de l'histoire coréenne à l'école ? Existe-t-il des savoirs plus « légitimes » que d'autres à inscrire dans un manuel d'histoire ? Ces questionnements mènent à retracer le processus de la fabrique de l'histoire scolaire et à reconsidérer sa complexité. La Guerre de Corée (1950-1953), dont parlera cet article, est l'un des sujets qui provoque toujours des débats en raison de la divergence de ses descriptions. Depuis la fin de la guerre, les contenus concernant cet événement tragique n'ont cessé d'être modifiés, reflétant l'évolution des recherches historiques, ainsi que les différents contextes socio-politiques et éducatifs sud-coréens. Afin de clarifier les éléments externes susceptibles de provoquer cette divergence de l'écriture du passé, nous effectuerons, dans une première partie, une analyse comparative de contenus figurant dans plusieurs manuels scolaires d'histoire publiés entre 1977 et 2020. Dans une seconde partie, nous nous interrogerons, d'un point de vue didactique, sur les pratiques réflexives des enseignants afin de surmonter ces controverses. Cette partie s'appuiera notamment sur l'analyse des supports pédagogiques et des travaux des élèves recueillis durant les cours d'histoire à l'École coréenne de Paris entre 2020 et 2021. Au-delà d'une simple critique des manuels, ce travail vise à réfléchir sur leur usage, tant par les enseignants que par les étudiants. En définitive, nous verrons comment un enseignant peut mener ses élèves vers un récit réflexif et constructif en vue de dépasser les controverses autour de la fabrique d'un récit « juste ».

Mots-clés : Manuel scolaire d'histoire coréenne ; Enseignement de l'histoire ; Anthropologie du didactique ; Historiographie ; Guerre de Corée (1950-1953)

Introduction

« Choc », « Conflit », « Déformation » et « Guerre de l'histoire » sont des mots qui reviennent régulièrement lorsqu'on évoque l'enseignement de l'histoire coréenne, notamment les manuels scolaires. Depuis le premier programme d'enseignement annoncé par le gouvernement sud-coréen en 1949, le contenu de l'enseignement de l'histoire coréenne n'a cessé d'être modifié en s'adaptant aux bouleversements politiques et idéologiques du pays. La fabrique de l'histoire scolaire coréenne est devenue une scène de confrontation entre les savoirs des historiens et les savoirs diffusés, un espace de conflits entre des récits racontés par plusieurs voix sur les événements sensibles du passé : colonisation japonaise (1910-1945), guerres, régime dictatorial (1968-1979), entre autres. La tentative de standardisation du manuel scolaire d'histoire de la part du gouvernement sud-coréen en 2015 reste, bien que ce projet ait été aboli en 2016, l'exemple le plus symbolique sur les aspects fortement politiques des savoirs scolaires de l'histoire coréenne. La volonté gouvernementale d'enseigner la version de l'histoire la plus légitime possible aux étudiants a suscité une guerre des récits entre différents narrateurs du passé, ainsi que des querelles avec les pays voisins : d'un côté, les désaccords avec le Japon sur le traitement des sujets sensibles tels que les femmes de réconfort et le conflit territorial avec l'île de *Tokto*[1], de l'autre, des descriptions sur l'histoire de *Koguryŏ*, et *Parhae*, dans les manuels scolaires chinois ont déclenché des conflits entre la Chine et la Corée[2]. Ainsi, le manuel scolaire d'histoire demeure toujours au cœur des débats en Corée, ainsi qu'en Asie de l'Est. Mais pourquoi autant de désaccords autour de la façon dont s'écrit l'histoire coréenne ? Peut-on imaginer un récit « *idéal* » qui nous permette de dépasser ces conflits ? Quelles pratiques les enseignants doivent-ils adopter face à la multiplicité de ces récits et que doivent-ils enseigner ? Finalement, quels sont les savoirs réellement assimilés par les étudiants en classe ? Pour répondre à ces questions, à la fois historiographique et didactiques, cet article vise à parcourir l'évolution des savoirs scolaires historiques et le processus de leur construction à travers une analyse précise des manuels scolaires d'histoire coréenne, et l'observation d'une classe d'histoire que nous avons réalisée à l'école coréenne de Paris en 2020-2021.

Pourquoi autant de conflits ? : Réflexions historiographiques et didactiques

Sur l'écriture de l'histoire

Histoire, entre la science et la fiction

Avant d'évoquer le processus de la fabrique du savoir scolaire de l'histoire coréenne, il s'avère nécessaire de traiter du caractère de l'Histoire, de la nature ambiguë et flexible des connaissances historiques menée par l'écriture de l'histoire. L'Histoire, telle que définie par Paul Veyne (1971)[3], est « un récit d'événements », soit un « roman vrai ». Il s'agit aussi des faits passés saisis par l'historien et racontés selon sa manière

[1] 독도 獨島 (Takeshima) Il s'agit d'une île qui se trouve dans la mer de l'Est (mer du Japon).

[2] Il s'agit du conflit Chine-Corée depuis le lancement du projet gouvernemental chinois : *Tongbukkongjŏng* (동북공정 東北工程).

[3] Ricoeur, Paul. *Temps et récit : le temps raconté,* Tome III, Le Seuil, Paris, 1983.

Published in : JABER, Fadi (dir.), *Transmission de modèles et d'idéaux à travers le manuel scolaire*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005236, doi : 10.17184/eac.9782813005236

de percevoir et d'interpréter le monde, et enfin, d'un discours entre la science et la fiction. L'Histoire en tant que discipline fondée sur le rationalisme s'est voulue, pendant longtemps, être la science qui décrit des faits passés de la façon la plus objective (Diaz, 1994). Cette définition positiviste du passé, cependant, a été remise en question à cause de l'absurdité du passé en tant qu'objet de la science (Bloch, 1949). L'Histoire se fonde sur la réalité, immense et confuse, qui est découpée selon les choix de l'historien. Il s'agit d'un récit de l'ensemble des interprétations obtenues par une opération historique : la pratique et la méthode de l'historien entretenant le passé (Audren *et al.*, 2003). Ce « désenchantement scientifique » de l'histoire qui n'arrive pas à atteindre la vérité, a provoqué la crise de l'Histoire, voire la fin de l'Histoire avec le tournant linguistique. De façon plus radicale, H. White, historien et critique littéraire, compare l'histoire à une fiction en citant R. Barthes « le fait (qui n'est) jamais qu'une existence linguistique » (Provost, 1996 : 287). D'un autre côté, la remise en question de l'épistémologie de l'Histoire met fin à l'Histoire vraie et à l'Histoire totale. L'Histoire est désormais déchiffrée en vérités partielles et provisoires produites par les pratiques de divers sujets, par « des représentations contradictoires et affrontées par lesquelles les individus et les groupes donnent sens au monde », ce qui fonde la micro-histoire, l'histoire culturelle, ou bien l'histoire par le bas (Prost, 1996 : 286 ; Poirrier, 2011). Ainsi, l'Histoire est conçue aujourd'hui comme une « construction constitutive » (*ibid.* : 287), une discipline se situant entre la science et la fiction, le vrai et les vérités partielles, l'objectivité de son objet et la subjectivité de l'historien (Dosse, 2003). Nous supposons que cette ambiguïté et les divergences de l'objet que l'Histoire veut saisir et projeter sous la forme d'écrit fonctionnent comme l'origine des confrontations des récits dans l'histoire scolaire coréenne.

Sur le sujet et l'Autre dans l'écriture de l'histoire

Si l'Histoire n'atteint pas la vérité absolue et qu'elle est une « science qui revendique une prétention objective » (Bourgoin-Castonguay, 2014 : 64), ce que l'écriture de l'histoire nous apporte n'est pas son référent, mais bien le « récit d'événement » (Veyne, 1971), la façon dont le fait passé est raconté et expliqué par son sujet. L'histoire nous ouvre ainsi non seulement l'accès vers le passé, mais aussi vers la subjectivité, la façon dont le sujet narratif conçoit le fait basé sur son « discours de vérité, de représentation du réel et d'un référent passé » (Dosse, 1996 : 142). Dans un texte historique, nous découvrons le soi, sujet qui produit un sens, des interprétations d'un événement passé par l'action de raconter, par sa mise en intrigue pour « expliquer pourquoi quelque chose est arrivé et décrire ce qui est arrivé coïncide » (Ricoeur, 1983). Selon Ricoeur, la subjectivité à plusieurs niveaux est nécessaire en raison de l'incomplétude de l'histoire. Le discours de l'historien se trouve entre l'identité narrative et l'ambition de vérité (Dosse, 1996 : 146), il se fonde sur une herméneutique critique du soi (Ricoeur, 1990[4]), la subjectivité, qui tente sans cesse d'appréhender le monde par son récit, la praxis humaine. En revanche, le seul « Je », comme sujet d'unicité, peut devenir un « otage » qui exclut l'Autre, l'altérité qui se cache souvent derrière « l'amour de soi » (Ricoeur). Pour Levinas (1995),[5] la véritable subjectivation, la production du sens historique par le récit, n'est possible que par la « transcendance » de l'Autre (Müller

[4]Ricoeur, Paul, *Soi-même comme un autre*, Éditions du Seuil, Paris, 1990
[5]Levinas, Emmanuel, *Altérité et transcendance,* Fata Morgana, Paris, 1995

Published in : JABER, Fadi (dir.), *Transmission de modèles et d'idéaux à travers le manuel scolaire*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005236, doi : 10.17184/eac.9782813005236

1991 : 210). Il en va de même pour Michel de Certeau : « *C'est pourquoi l'historien doit renoncer, […], à toute position de surplomb et faire preuve d'une humilité principielle […], tout en poursuivant sa marche vers la compréhension de l'autre* » (Dosse, 2003). Ainsi, le discours de l'histoire se base sur l'herméneutique continuelle et critique du soi (Ricoeur), mais il doit aussi considérer l'herméneutique de l'Autre (Michel de Certeau cité par Dosse, 2003). Comme évoqué plus haut, le savoir historique se fonde ainsi sur l'interaction entre le sujet et les autres, sur la dialectique de la subjectivité et l'altérité médiatisées par la réflexivité du sujet narratif, soit la pratique réflexive.

Les notions de sujet et de l'Autre, qui entrent également dans le débat de l'écriture de l'histoire, semblent causer des débats historiographiques, notamment lorsque le savoir historique est basé sur l'unité du sujet des récits historiques réprimant les voix des autres.

Origines des divergences et des conflits en historiographie coréenne

L'historiographie coréenne a vécu ce débat épistémologique et ontologique de l'Histoire : comment écrire l'histoire (production du savoir) ? Par qui et quoi écrire ? L'Histoire en tant que discipline au sens moderne européen a été introduite en Corée sous la colonisation japonaise (1910-1945). Le devoir des historiens de cette période (parfois même aujourd'hui) était de prouver la légitimité de l'indépendance de la Corée en tant qu'un État-nation moderne. Leurs discours se focalisent sur la création d'un grand « Nous », la notion de la Nation, *minjok*[6], comme sujet unique de l'histoire coréenne en s'opposant à l'Autre représenté par l'impérialisme. Après l'indépendance, le nationalisme servait à effacer les traces de la conception coloniale de l'histoire, ainsi que de la division idéologique des deux Corées (Sud et Nord) après la Guerre de Corée (1950-1953). Cette notion de *minjok* au cœur du nationalisme a commencé à être remplacée par la notion de *minjung*[7], « peuple » avec les mouvements de démocratisation contre le régime dictatorial à la fin des années quatre-vingt. Le populisme national (Lee, 2007), suivant les actes des *minjung*, tels que les mouvements des paysans, des ouvriers ou encore des socialistes, a constitué un discours d'histoire consolidant la valeur de la démocratie, la réconciliation pacifique, la liberté et l'égalité contre le régime autoritaire anti-communiste et la division nationale. De l'autre côté de cette historiographie de *minjok* et de *minjung*, l'étatisme s'est développé sous le régime autoritaire (1948-1960 et 1962-1979) au sein des historiens, dits positivistes, sous l'influence de la conception colonialiste. Considérant l'État, en tant que moteur, sujet poursuivant le développement et la modernisation "à l'américaine", l'étatisme, à travers son écriture de l'histoire, fonde une épistémè qui légitime l'idéologie anticommuniste et la politique d'industrialisation capitaliste conduite par le gouvernement. Ainsi, le *minjok*, le *minjung* et l'État, plus que des sujets de l'histoire coréenne, fonctionnent comme des théories de l'histoire, comme un cadre de « jugement sur le présent et la prescription pour le futur » (Delissen, 1997 : 37), qui sert, d'une certaine manière, de distinguer le Nous et l'Autre. Depuis les années 1990, la critique du nationalisme est présentée par quelques historiens comme Lim Ji-Hyeon et Choi Jang-Jip, qui mettent en œuvre le côté pratique et dynamique de *minjok*. Ils proposent un changement de

[6] 민족 (民族)
[7] 민중 (民衆)

Published in : JABER, Fadi (dir.), *Transmission de modèles et d'idéaux à travers le manuel scolaire*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005236, doi : 10.17184/eac.9782813005236

paradigme du "*ethnic nationalism*" au "*civic nationalism*", revendiquant la possible *praxis* du *minjok* qui décompose l'idéologie dominante dans le nationalisme existant (Lee, 2007).

Les débats historiographiques coréens se basent également sur les manières dont les historiens interprètent la modernisation et la colonisation japonaise dans la péninsule[8]. Depuis les années soixante, plusieurs hypothèses sont présentées afin d'identifier le caractère de la modernisation coréenne et divergent sans parvenir à un accord : la théorie de la modernisation autonome, la modernisation coloniale, la théorie sur l'apparition de la modernité / caractère public durant l'époque coloniale.

Enfin, l'évolution du courant historiographique, notamment le changement de méthodes chez les historiens, engendrent les divergences des récits historiques. L'arrivée du postmodernisme, ainsi que le tournant linguistique ont annoncé la fin du grand discours et introduit des méthodes comme la microhistoire, l'histoire par le bas, la nouvelle histoire culturelle, se focalisant davantage sur un individu en tant que sujet de l'histoire, la manière dont il vit l'histoire (comment il se positionne dans le temps et l'espace avec une conscience historique). Face à cette transition de la vision positiviste au postmodernisme, la définition de E. Carr dans son ouvrage, *What is History ? (1961)* : « Histoire est le dialogue entre le présent et le passé », a longtemps été considérée (ou est considéré encore) comme une grande thèse chez les historiens coréens. L'historiographie coréenne du XX^{e} siècle se positionne ainsi entre « la vision de *von Ranke*[9] qui met le fait objectif en avant et celle de *Croce*[10] qui se focalise sur l'interprétation subjective des historiens ».

Ainsi, les débats dans l'historiographie coréenne ont plusieurs origines : l'affrontement entre divers sujets que les historiens réclament dans leurs discours – nation (*minjok*), peuple (*minjung*), État, ou encore citoyens (si min[11]) en tant que praticiens ; le croisement entre différentes théories des historiens sur les véhicules de la modernisation et le progrès ; apparition de multiples méthodes historiques déployées entre le positivisme et le postmodernisme (le grand récit contre le récit atomisé). Comment cette divergences des savoirs historiques est-elle alors introduite, interprétée dans un contexte éducatif sud-coréen pour devenir des savoirs scolaires ?

Sur la fabrique du savoir scolaire

Manuel et savoir scolaire : savoirs entre les pratiques ?

Les connaissances que nous croyons obtenir dans l'écriture de l'histoire sont flexibles en raison de « l'objectivité incomplète » de l'histoire (Dosse, 2003), et du désir de l'Homme de raconter le passé de sa propre manière afin de le rendre significatif. Se situant entre l'objectivité du fait que l'historien espère saisir et sa subjectivité qui interprète le passé, il produit différents discours qui fonctionnent comme un cadre de jugement, qui distancie le Nous de l'Autre. Du côté du contexte éducatif, ces savoirs

[8] Lee, Seon-Min 이선민, *Hankukŭi chachuchŏk kŭntaehwae kwanhan sŏngch'al* (한국의 자주적 근대화에 관한 성찰 – A Reflection on the Autonomous Modernization of Korea). *Nanam*, Séoul, 2021.

[9] Leopold von Ranke (1795-1886)

[10] Benedetto Croce (1866-1952)

[11] 시민 (市民)

Published in : JABER, Fadi (dir.), *Transmission de modèles et d'idéaux à travers le manuel scolaire*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005236, doi : 10.17184/eac.9782813005236

historiques ambigus et flexibles, ou bien complexe[12], entrent dans le processus de la fabrication des savoirs « estimés nécessaires à enseigner en objet d'enseignement » (Mandin & Guin, 2014 : 3). L'étude de cette transformation du savoir savant vers le savoir enseigné a été menée plus particulièrement par Yves Chevallard, avec sa théorie de transposition didactique (TD) en 1985. Celle-ci s'intéresse à la procédure didactique dans laquelle les savoirs savants arrivent jusqu'aux savoirs assimilés chez les apprenants. La transposition didactique se divise en trois processus : transposition externe – passage de savoirs savants aux savoirs à enseigner (manuels, curriculum), transposition interne – processus entre les savoirs à enseigner et les savoirs enseignés (mis en pratique par les enseignants), enfin, le processus d'apprentissage des savoirs et des compétences par les étudiants. Cette théorie a été critiquée car elle considère le savoir savant en tant que seul référent des savoirs enseignables, marquant d'autres sources possibles, les pratiques : « […] savoirs et pratiques sont deux sources équivalentes de transposition didactique. Les pratiques mobilisent des savoirs, mais ne s'y réduisent pas, même en considérant, aux côtés de savoirs savants, des savoirs experts, professionnels ou praticiens » (Perrenoud, 1998 : 489). La transposition couvre ainsi « toute action humaine qui vise la transmission de savoirs [et] est amenée à les apprêter, à les mettre en forme pour les rendre "enseignables" » (Verret, 1975 ; Perrenoud, 1998 : 489). De ce point de vue, les savoirs prescrits dans un manuel se situent entre deux types de curriculum : « curriculum formel », produit d'un processus de la scolarisation de la culture, ou la formation de cultures dignes d'être transmises, découpées et codifiées, et le « curriculum réel » qui relève l'ensemble d'expériences, de tâches, d'activités censées engendrer l'apprentissage (Perrenoud, 1998). Un manuel ne consiste pas en un ensemble de savoirs figés, tirés et réduits des savoirs scientifiques, il se trouve davantage entre des pratiques : les pratiques sociales et les pratiques en classes qui peuvent faire bouger (ou non) les lignes dans un texte. Ainsi, Perrenoud propose la notion de « *transposition pragmatique* » car selon lui, sans pratique, il n'y a pas de savoir.

Partant du même principe Chevallard (1992) envisage l'élargissement de la TD par l'anthropologie du didactique en considérant « toute l'activité qui relève du savoir » en tant que sources des savoirs scolaires. Sa théorie consiste à comprendre le processus de la fabrique des savoirs dans « l'ensemble des activités humaines et des institutions sociales » (Chevallard, 1998 : 91), notamment à travers la démarche praxéologique. La praxéologie se définit par la « science-action », plus précisément, « la science de l'efficacité de l'action qui vise un but » (Cadière, 2017 : 78). Dans l'enseignement-apprentissage, elle étudie les interactions, l'articulation entre « le bloc pratico-technique (la praxis, savoir-faire) et le bloc théorico-technique (le logos, discours, savoir) » (Brière-Guenoun *et al.*, 2008 : 7 ; Arnaud-Bestieu, 2015). Les savoirs scolaires sont donc les savoirs à (ré)inventer d'abord par les actions, les pratiques réflexive, la pensée critique des enseignants qui décontextualisent et recontextualisent les savoirs dans un manuel, ensuite par les actions des apprenants et leurs interactions en classe grâce aux tâches à réaliser en cours. La démarche praxéologique dans le système didactique envisage de mettre en œuvre « l'essence d'agir », le « pouvoir agir »

[12] « Bref, cette question c'est celle de la vérité de l'histoire et dans l'histoire, abordé chaque fois comme dialectique de l'Un et du Multiple » (Bourgoin-Castonguay, 2014 : 61).

Published in : JABER, Fadi (dir.), *Transmission de modèles et d'idéaux à travers le manuel scolaire*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005236, doi : 10.17184/eac.9782813005236

(Lhotelier, 1994 : 95) et de clarifier les actions performantes qui permettent aux apprenants de produire un sens ensemble. À partir de ce regard constructiviste, les savoirs scolaires se situent entre les pratiques : l'agir des enseignants et des apprenants.

Sur la pratique réflexive de l'enseignant

Les compétences visées dans l'enseignement d'une discipline

Quels sont les savoirs que ces pratiques / praxis tendent à construire en classe ? Selon Michel Develay (1992)[13], trois types de maîtrise doivent être accomplies dans un apprentissage d'une discipline scolaire : 1) Maîtrise des savoirs – ce sont des connaissances dites "légitimes", dignes d'être apprises, ou encore, les « connaissances déclaratives » (*idem*) ; 2) Maîtrise des démarches – la capacité de mener une démarche scientifique et réflexive relative à cette discipline, soit le savoir-faire. En histoire, cela signifie la capacité de lire et d'écrire, de mener une démarche de travail en tant qu'historien ; 3) Maîtrise de soi – l'attitude, le savoir être qui permettront aux apprenants de savoir agir sur le monde, sur la diversité, le savoir vivre ensemble entre autres. De la même manière, nous pouvons supposer les compétences que l'enseignement de l'histoire envisage : 1) L'acquisition des concepts, des notions en histoire ; 2) Savoir-faire l'histoire, comprendre et pouvoir mener le travail de l'historien à travers la lecture critique des sources et l'écriture d'un texte historique : 3) L'appropriation du savoir-être telle que la citoyenneté mondiale, les valeurs démocratiques pour savoir vivre avec l'Autre[14]. Il en va presque de même quant aux compétences attendues dans l'enseignement de l'histoire coréenne. Dans le programme officiel pour l'établissement secondaire (2015)[15], « l'appréhension des faits historiques, l'analyse et l'interprétation des sources primaires, l'utilisation des informations historiques et de la communication, savoir trouver la solution et donner un jugement en Histoire ainsi que l'identité et le respect mutuel[16] » sont inscrits comme des compétences centrales à atteindre chez les étudiants.

Construction perpétuelle de sens à travers l'herméneutique critique du soi et l'herméneutique de l'Autre

À ce stade, nous nous demandons : quelles seront les pratiques enseignantes à adopter afin de mener les étudiants à acquérir les compétences dans une discipline ? Tout d'abord, un enseignant doit être conscient du fait que « les savoirs enseignés ne fonctionnent pas comme les savoirs scientifiques » (Audigier *et al.*, 1994 : 14). Tandis que ces derniers, ou savoirs savants relèvent « des savoirs sociaux particuliers, produits de méthodes plus soucieuses de leur validation rigoureuse que de leur utilisation efficace » (Perrenoud, 1998 : 494), les savoirs enseignés consistent en un ensemble de praxis (actions) et leurs interactions produites au moment de l'enseignement-apprentissage. Il

[13] Michel Develay. *De l'apprentissage à l'enseignement*, Éditions Sociales Françaises, Paris, 1992.

[14] Song Sang-Hŏn (2016) propose trois typologies du savoir à enseigner dans l'histoire scolaire : les faits historiques, le récit historique et savoir-faire l'Histoire. Ici, il considère que deux premiers éléments sont des savoirs propres à la discipline, et le savoir-faire appartient seulement à la didactique de l'histoire.

[15] Kyo-yuk-pu (교육부 – Ministère de l'Éducation nationale), *Kyoyukpu kosi che 2022-33ho [pyŏlch'aek 7] sahoekwa kyoyukkwachŏng* (교육부 고시 제2022-33호 [별책 7] 사회과 교육과정 – Annonce du Ministère de l'Éducation nationale, No. 33/2022, [vol. 7] Programme d'études sociales), 2015.

[16] *Kyoyukpu* (교육부 – Ministère de l'Éducation nationale), 2015.

Published in : JABER, Fadi (dir.), *Transmission de modèles et d'idéaux à travers le manuel scolaire*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005236, doi : 10.17184/eac.9782813005236

s'agit d'un savoir à part entière qui se construit à travers les actions relatives à cette discipline. Par conséquent, le processus de la fabrique du savoir scolaire, ne consiste pas seulement en une démarche de transposition, mais plutôt en l'interaction entre pratiques et la co-construction du sens. Le savoir scolaire doit se renouveler sans cesse par les sens que les enseignants et les apprenants accordent à travers « *la praxis de la pensée et du dialogue critique* » (Daniel, 2016). Dans le cas du cours d'histoire, le récit (discours) du manuel, doit être décomposé et diversifié par les pratiques et leurs interactions en classe, qui constituent les compétences des apprenants que l'enseignement de l'histoire vise à leur transmettre. Ainsi, nos réflexions didactiques rejoignent les questionnements historiographiques évoqués plus haut : le savoir historique se fonde ainsi sur l'interaction entre le sujet et les autres, sur la dialectique de la subjectivité et l'altérité médiatisées par la réflexivité du sujet narratif, soit la pratique réflexive.

Pressions dans l'enseignement de l'histoire coréenne

L'enseignement de l'histoire coréenne a été progressivement mis en place en Corée du Sud au cours du XX^{e} siècle, après la fin de la colonisation japonaise en 1945. Tandis que l'enseignement de l'histoire de l'époque coloniale avait pour but de légitimer la colonisation et former les bons citoyens de l'empire japonais, l'histoire scolaire, après l'indépendance de la Corée, s'est orientée vers le nationalisme, afin de revaloriser la tradition coréenne et de représenter la volonté de reconstruire la Corée en tant qu'État-nation moderne indépendant, fondé sur la Nation coréenne (*hanminjok*[17]).

L'histoire scolaire en Corée a évolué en trois temps : 1945-1960, 1970-1990 et de 1990 à aujourd'hui (Kim, 2013). Durant la première période, l'enseignement de l'histoire cherchait avant tout à restaurer l'image de la Corée comme un pays solide et indépendant. Concernant la période 1970-1990, l'enseignement de l'histoire nationale a été renforcé sous le régime autoritaire, l'intention politique ayant été utilisé l'enseignement de l'histoire nationale pour une éducation morale. Les manuels se reconstituent selon l'éthique traditionnelle et les valeurs que précise la charte de l'Éducation nationale[18] (1968) : responsabilité, esprit national et patriotisme […], profond esprit démocratique et anti-communiste. À la fin des années 1990, cette tendance idéologique commence à diminuer avec le nouveau contexte socio-politique, comme les mouvements démocratiques et la fin de la guerre froide. L'annonce du septième programme d'enseignement et l'établissement de la loi fondamentale de l'éducation en 1997[19] représentent ce changement de paradigme dans la politique éducative. L'enseignement de l'histoire poursuit désormais de nouvelles valeurs telles que le Grand bénéfice de l'humanité (*hongigin'gan*[20]), la neutralité de l'éducation et l'égalité Homme-Femme. L'éducation commence également à s'intéresser à l'enseignement centré sur les apprenants, sur le développement de leur capacité, leur créativité et leur autonomie. Ainsi, les savoirs scolaires se constituent selon les éléments que les acteurs principaux, tels que le gouvernement et les institutions, prévoient de transmettre aux étudiants : la

[17] 한민족 (韓民族)

[18] *Kungmin'gyoyuk'ŏnjang* (국민교육헌장), 1968

[19] Les informations sont tirées du site de *Kukkabŏmnyŏngjŏngbosent'ŏ* (국가법령정보센터- *Korean Law Information Center*) : https://www.law.go.kr/.

[20] 홍익인간 (弘益人間)

Published in : JABER, Fadi (dir.), *Transmission de modèles et d'idéaux à travers le manuel scolaire*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005236, doi : 10.17184/eac.9782813005236

perspective sur le monde et l'histoire, l'identité, les compétences, ainsi que des valeurs qui correspondent au paradigme du présent (Baek, 2015).

La Corée du Sud garde le système de contrôle de la publication du manuel scolaire. Il en existe aujourd'hui trois types : le manuel scolaire standardisé et agréé par l'État (*kukchŏng*[21]), le manuel scolaire certifié par le ministre de l'Éducation nationale (*kŏmjŏng*[22]) et le manuel scolaire approuvé (*injŏng*[23]). Du deuxième programme d'enseignement (1968) au sixième (1996), le manuel scolaire standardisé par l'État était le seul autorisé. Depuis le lancement du septième programme en 1997, le premier manuel scolaire d'histoire certifié a été sorti et a été utilisé en même temps que le manuel standardisé. Enfin, en 2007, l'utilisation et la publication du manuel scolaire d'histoire standardisé ont été abolies (2017)[24]. Désormais, les manuels scolaires peuvent être publiés par des maisons d'édition privées[25]. Par ailleurs, le manuel type « alternatif » *taean'gyogwasŏ*[26] regroupe les manuels non-officiels parus notamment à partir des années 2000, s'opposant au grand récit national porté dans les manuels officiels. En revanche, ceux-ci sont rarement utilisés, se contentant seulement de critiquer le discours national en le remplaçant par leurs récits (aussi basés sur une idéologie), et ne semblent pas proposer une véritable alternative.

Comment enseigner la Guerre de Corée (1950-1953) ? : étude de cas à l'École coréenne de Paris

La guerre de Corée, d'un côté, illustrée comme la séparation de la nation tragique dans l'histoire coréenne, de l'autre, elle occupe une place centrale dans le récit national sud-coréen, interprété comme le moment de la fondation de deux États-nations modernes : République de Corée et République populaire démocratique de Corée (Moon, 2010). Un événement historique évoque ainsi différents discours (savoir, logos) selon les mises en pratique des acteurs : les historiens et ses interlocuteurs. Quels savoirs scolaires pour enseigner la guerre de Corée aujourd'hui ? Nous parcourrons l'évolution du discours à travers les descriptions de la guerre dans les divers manuels choisis. Ensuite, nous verrons s'ils proposent des activités / tâches susceptibles d'activer *l'essence d'agir, la praxis des élèves.* Enfin, nous présenterons une séance d'histoire réalisée au sein de l'École coréenne de Paris afin de clarifier les effets et les limites des pratiques enseignantes sur la construction des savoirs chez les élèves.

Quelques repères historiographiques

Les études académiques sur la guerre de Corée ont été menées dans les années soixante et soixante-dix, d'abord par des historiens américains, puis par des Coréens basés sur

[21] 국정 (國定)
[22] 검정 (檢定)
[23] 인정 (認定)
[24] En 2015, le gouvernement sud-coréen a lancé un projet de standardiser le manuel scolaire d'histoire coréenne, sous le nom de « *Olbarŭn yŏksa kyogwasŏ* (올바른 역사 교과서 – Manuel scolaire correct d'histoire coréenne) ».
[25] Aujourd'hui, il existe neuf manuels d'histoire coréenne certifiés publiés selon le dernier programme d'enseignement de l'Éducation nationale annoncé en 2015 (modifié partiellement en 2017, 2018, 2019, 2020 et 2022).
[26] 대안교과서 (代案教科書)

Published in : JABER, Fadi (dir.), *Transmission de modèles et d'idéaux à travers le manuel scolaire*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005236, doi : 10.17184/eac.9782813005236

les États-Unis[27]. Cependant, sous l'influence de la guerre froide, les études se sont orientées vers le traditionalisme américain, prétendant un complot anti-communiste (antisoviétique). Ce n'est qu'au milieu des années soixante-dix que des études ont été menées en dehors du champ militaire, notamment sur l'origine de la guerre. À l'aube des années quatre-vingt, les recherches sur la guerre de Corée se sont divisées en deux courants : traditionalisme et révisionnisme. Le révisionnisme a été introduit avec la publication du livre de Bruce Cumings, *The Origins of the Korean War* (1981)[28], soutenant une perspective critique sur l'impérialisme américain et évoquant le caractère de la guerre armée en tant que guerre civile. Après la fin de la guerre froide, le nombre d'études sur la guerre s'est accru aussi bien en Corée qu'à l'étranger avec l'accès aux sources en URSS. Récemment, les chercheurs ont tendance à se focaliser sur les expériences du peuple durant la guerre en adoptant des méthodes comme l'histoire orale, la micro-histoire, ou l'histoire par le bas sous les approches anthropologique et sociologique[29]. Ainsi, les savoirs sur la guerre de Corée se construisent selon les pratiques des historiens, leurs perspectives, qui changent selon le contexte socio-politique.

Analyse des manuels (1956 – aujourd'hui)

Les manuels que nous allons étudier se divisent en trois catégories : les anciens manuels scolaires standardisé et agréé par l'État histoire coréenne pour le lycée, du premier programme d'enseignement (1954) à la grande réforme éducative sud-coréenne

[27]I, Wanpŏm (2005), « *Hankuk kuknaeŭi 6.25chŏnchaeng yŏnku tonghyang* (한국 국내의 6.25 전쟁 연구 동향 – Trends in Korean War Studies) », *Kunsa*, vol. 55, p. 29-60.

[28]Bruce Cumings, *Origins of the Korean War, vol. 1 : Liberation and the Emergence of Separate Regimes, 1945-1947*, Princeton University Press, Princeton, 1981 ; Bruce Cumings, *Origins of the Korean War, vol. 2 : The Roaring of the Cataract, 1947-1950*, Princeton University Press, Princeton, 1981.

[29]I, Wanpŏm (2009), « *6.25 chŏnchaeng yŏnkuŭi kuknaechŏk sinkyŏnghyang* (6.25 전쟁 연구의 국내적 신경향 – New Tendency of the Korean War Studies in theRepublic of Korea) ». *Kunsa,* 71, 151-176.

Published in : JABER, Fadi (dir.), *Transmission de modèles et d'idéaux à travers le manuel scolaire*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005236, doi : 10.17184/eac.9782813005236

(1997)[30] ; quatre manuels certifiés utilisés aujourd'hui[31] [32] (2019) ; quatre manuels non-officiels, dits *manuels alternatifs*[33].

Évolution et croisement des discours dans les manuels

Dans l'analyse, nous constatons la construction d'un discours spécifique dans chaque manuel pour raconter la guerre de Corée. Bien que tous les manuels choisis s'accordent à définir la guerre comme la Guerre du 25 juin[34] plusieurs discours se croisent.

D'abord, **le discours ethnique nationaliste** est omniprésent dans presque tous les manuels d'histoire. Les descriptions de la guerre comme « opposition et séparation du *minjok* (Nation) » (1956), « la tragédie de la querelle de la *minjok* (1979 ; 1982) », « la tragédie de la guerre fratricide » (1990) ou encore « la tragédie d'une *minjok* » (2003), « la blessure ineffable pour notre Nation » (2003), « bataille entre la même ethnie (Nation) » (2018), « Tragédie / tristesse de la Nation » (2019), prouvent que cette idée d'une Nation unie coréenne est un savoir que l'histoire scolaire souhaite transmettre. Ensuite, **le discours anticommuniste** est fortement présent, notamment dans les an-

[30] Hong Isŏp, *Ulinala munhwasa* (우리나라 문화사 – Histoire Culturelle de notre pays), Chŏngŭmsa, Séoul, 1956.
Kuksap'yŏnch'an wiwŏnhoe (국사편찬위원회 – Comité de rédaction de l'Histoire nationale), *Kotŭnghakkyo kuksa(ha)* (고등학교 국사 (하) – Histoire nationale pour le lycée II), Ministère l'Éducation nationale, Séoul, 1968.
Kuksap'yŏnch'an wiwŏnhoe (국사편찬위원회 – Comité de rédaction de l'Histoire nationale), *Kotŭnghakkyo kuksa(ha)* (고등학교 국사 (하) – Histoire nationale pour le lycée II), *Ministère l'Éducation nationale, Séoul, 1979.*
*Kuksap'yŏnch'an wiwŏnhoe (*국사편찬위원회 – *Comité de rédaction de l'Histoire nationale), Kotŭnghakkyo kuksa(ha) (*고등학교 국사 (하) – *Histoire nationale pour le lycée II), Ministère l'Éducation nationale, Séoul, 1982.*
Kuksap'yŏnch'an wiwŏnhoe (국사편찬위원회 – *Comité de rédaction de l'Histoire nationale), Kotŭnghakkyo kuksa(ha) (*고등학교 국사 (하) – *Histoire nationale pour le lycée II), Munkyopu (*문교부 – *Ministère l'Éducation nationale), Séoul, 1990.*
*Kuksap'yŏnch'an wiwŏnhoe (*국사편찬위원회 - *Comité de rédaction de l'Histoire nationale), Kotŭnghakkyo kuksa(ha) (*고등학교 국사 (하) – *Histoire nationale pour le lycée II), Munkyopu (*문교부 – *Ministère l'Éducation nationale), Séoul, 1996.*
*Kuksap'yŏnch'an wiwŏnhoe (*국사편찬위원회– *Comité de rédaction de l'Histoire nationale), Kotŭnghakkyo kuksa (*고등학교 국사 – *Histoire nationale pour le lycée), Ministère de l'Éducation des ressources humaine), Séoul, 2000.*
Kim Hanjong et al. Kotŭnghakkyo hankuk kŭnhyŏntaesa (고등학교 한국 근현대사 – Histoire contemporaine de la Corée), Édition kŭm-sŏng, Séoul, 2003.

[31] Ch'oe Chunch'ae et al, *Kotŭnghakkyo hankuksa* (고등학교 한국사 – Histoire de la Corée pour le lycée), Édition Kŭmsŏng, Séoul, 2019.
Ch'oe Pyŏngt'aek *et al.*, *Kotŭnghakkyo hankuksa* (고등학교 한국사 – Histoire de la Corée pour le lycée), Édition Ch'ŏnchaekyoyuk, Séoul, 2019.
Han Ch'ŏlho *et al.*, *Kotŭnghakkyo hankuksa* (고등학교 한국사 – Histoire de la Corée pour le lycée), Édition Milaeen, Séoul, 2019.
To Myŏnhoe *et al.*, *Kotŭnghakkyo hankuksa* (고등학교 한국사 – Histoire de la Corée pour le lycée), Édition Pisangkyoyuk, Séoul, 2019.

[32] Il s'agit des manuels scolaires certifiés publiés par quatre maisons d'édition différentes, les plus sélectionnées dans des lycées sud-coréen (selon le sondage effectué en 2015).

[33] Kyokwasŏp'olŏm, *Taeankyokwasŏ kŭnhyŏntae sa (*대안교과서 근현대사 – *Manuel alternatif de l'histoire contemporaine de la Corée), Kip'arang, Séoul, 2008.*
*Association des professeurs de l'histoire, Salaissnŭn hankuksa kyokwasŏ (*살아있는 한국사 교과서 – *Manuel d'histoire coréenne vivant), Hyumŏnisŭt'ŭ, Séoul, 2002[2019].*
*Agence de l'éduction de Séjong, Kotŭnghakkyo chucheloponŭn hankuksa (*고등학교 주제로보는 한국사 – *Histoire de la Corée à travers des thèmes pour le lycée*), *Okamkihoek*, Séjong-Si, 2018.
Kyoyukpu (교육부 – Ministre de l'Éducation nationale), *Hankukŭi ihaewa yŏksa (*한국의 이해와 역사 – *Compréhension de la Corée et l'histoire pour (pour les Coréens résidant à l'étranger),* Centre de l'éducation internationale, Séoul, 2019 (édition provisoire).

[34] 6.25 *chŏn-chaeng* (전쟁)

Published in : JABER, Fadi (dir.), *Transmission de modèles et d'idéaux à travers le manuel scolaire*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005236, doi : 10.17184/eac.9782813005236

ciens manuels : « Invasion militaire illégale de l'armée communiste au 25 juin » (1968), « Guerre provoquée par les communistes nord-coréens [...] incitée par l'URSS » (1982), « Invasion du groupe communiste nord-coréen » (1990 ; 1996). Ce discours semble diminuer depuis 2000, marquant simplement l'origine de la guerre comme « L'invasion nord-coréenne ». Il revient tout de même dans *Manuel scolaire alternatif de l'histoire contemporaine de la Corée* (2008), connu pour sa tendance politique de droite. Il précise que l'invasion nord-coréen est un « acte hostile contre la République de Corée », et continue à interpréter la Guerre de Corée dans **le cadre du discours de la guerre froide et du conflit idéologique** : « La guerre idéologique entre le libéralisme et le communisme ». Il en va de même pour l'*Histoire coréenne vivante* (2002), qui est, en revanche, un manuel gauchiste : « Guerre imposée par les grandes puissances », « Guerre internationale entre deux camps, les États-Unis et URSS ». Le manuel certifié d'histoire contemporaine de la Corée (2003) parle aussi de « Guerre internationale » ou de « Scarification massive des civils en raison de l'idéologie » (2003). La guerre de Corée en tant que conflit idéologique, hétéronome, produit **un discours de victime** : « *Beauté de la nature coréenne déchirée* », « Tempête de sang », « Guerre de la péninsule », « Conflits tragiques dans la *minjok* », « La blessure ineffable pour notre nation » « le ravage du 25 juin », qui sont autant d'expressions renvoyant à l'image de victime, à une Nation divisée par les grandes puissances étrangères, ce qui renforcerait « *ethnic nationalism* ». Or, contrairement à ce discours de victime, nous trouvons régulièrement, **un discours porteur de valeurs démocratiques telles que la paix mondiale, la liberté, l'internalisation** dans les ouvrages sortis en 1968, 1982, 1990 et 1996. De manière générale, ce dernier sert à défendre le discours pro-américain / l'ONU : « La guerre où les citoyens coréens ont défendu la liberté avec l'aide de la communauté internationale et les États-Unis contre les attaques des forces communistes » (2008), « Chemin vers la paix [...] L'armée de l'ONU, composée de 21 pays, a été envoyée en Corée pour défendre la paix et la liberté » (2019), et renforcer le discours anticommuniste : « Défi important contre la liberté et la paix du monde » (1990), et « L'invasion qui détruit la paix » (1996). Enfin, nous trouvons **le discours de l'humanité, de l'empathie, contre la violence de la guerre** : « Scarification massive des civils en raison de l'idéologie » et « Scarification des civils innocents », « Nouveaux mouvements dans les ruines » (2003), « Vie tragique des personnes faibles comme les femmes et les enfants » (2018), qui se focalisent sur les voix des personnes faibles qui ont dû confronter la guerre.

Quelles activités dans les manuels d'histoire coréenne pour déconstruire-reconstruire le sens ?

Les savoirs scolaires de la guerre de Corée sont transmis sous forme de discours selon la manière dont ils sont racontés dans les manuels. Comme nous l'avons analysé, ceux-ci sont parfois identiques, parfois opposés en fonction de leur subjectivité, selon leur façon d'interpréter les faits. Dans notre cas, le discours nationaliste produit constamment la subjectivité de la Nation (*minjok*) tout au long des manuels, excluant l'Autre, celui qui n'est pas considéré comme *minjok*. Le discours libéraliste contre les communistes, le discours de conflit idéologique contre la faiblesse ou les grandes puissances … Ces discours, sans être décomposés par la pratique du récepteur, transfèrent également leur manière de voir le monde, leur subjectivité et leur altérité. Afin que

Published in : JABER, Fadi (dir.), *Transmission de modèles et d'idéaux à travers le manuel scolaire*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005236, doi : 10.17184/eac.9782813005236

les étudiants puissent travailler leur pouvoir-agir sur le(s) discours présent(s) dans les manuels, et acquérir des compétences, ils peuvent, tout d'abord, réaliser les activités que ceux-ci proposent, qui leur permettent de s'exprimer (raconter) librement, par leur subjectivité. Dans notre corpus, deux manuels comportent les pratiques du récit dont nous pouvons nous inspirer dans notre séance :1) Rédiger un écrit basé sur un entretien réalisé avec les grands-parents des élèves ayant vécu la Guerre de Corée ; 2) Écrire un journal intime daté du juillet 1953 (durant la guerre) ; 3) Rédiger un texte sur la vie des enfants après la Guerre de Corée à partir de documents historiques

Enseignement-Apprentissage à l'École coréenne de Paris

Élaboration des supports pédagogiques

L'analyse des manuels montre que les savoirs inscrits dans les manuels d'histoire se composent de faits historiques, les savoirs propositionnels basés sur les travaux des historiens et la façon dont chaque manuel explique ces connaissances, c'est-à-dire, le discours du narrateur. Dans les manuels récents, nous constatons que les voix sur la Guerre de Corée sont diversifiées. Ils tentent de montrer qu'il existe « une pluralité d'expériences historiques du passé » (Moisan *et al.*, 2020) à travers divers documents authentiques et ressources multimédia. De plus, les tâches telles que l'écriture de l'autobiographie, la réalisation d'enquêtes historiques (entretiens, lecture de sources premières) invitent les étudiants à comprendre la diversité des récits du passé. Cette façon d'enseigner le savoir-faire l'histoire et de raconter une histoire leur permettent de décomposer le grand récit historique mené par un sujet unique, tel que l'État ou la nation, et de saisir que l'histoire, consiste à construire un métarécit et à trouver un sens au passé à travers le dialogue critique entre plusieurs sujets : le passé, l'histoire des historiens et leurs interlocuteurs (Petitjean, 2007). Ainsi, nous avons créé le support du cours avec des documents authentiques sur l'histoire de la Guerre de Corée vécue par ce que les étudiants ont vu dans les manuels : un film de fiction racontant la vie tragique des gens dans un village en Corée durant la guerre, des images et un texte explicatif des lieux de commémoration du bataillon français de l'ONU en France et en Corée, ainsi qu'une tâche : l'écriture des expériences de son entourage sur la Guerre de Corée.

Remise en intrigue des expériences du passé par les élèves

Après une séance basée sur le support réélaboré, nous avons obtenu les réactions des élèves (collégiens) franco-coréens sur le cours, et analysé le résultat de la dernière tâche.

> **Élève 2 (3ème)** : « J'ai été touchée de voir le nombre de morts […] » (entretien, 2021)

> **Élève 5 (3ème)** : « Il est cependant très dommage que la Corée soit divisée en deux. Les gens en Corée du Sud et en Corée du Nord devaient avoir une vie difficile. Je pense que les gens en Corée du Sud et en Corée du Nord se sentent très seuls. J'espère que la Corée se réunifiera un jour » (entretien, 2021)

Published in : JABER, Fadi (dir.), *Transmission de modèles et d'idéaux à travers le manuel scolaire*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005236, doi : 10.17184/eac.9782813005236

> **Élève 8 (5ème)** : « Mon grand-père maternel m'a raconté qu'il a participé à la guerre quand il avait environ dix-huit ou dix-neuf ans. Quant à ma grand-mère, elle a fui sa ville en suivant mes arrières grands parents qui étaient professeur et pasteur et a même vu de nombreux morts ». (Devoir écrit, 2021)

Comme nous pouvons le constater dans leurs pratiques orales et écrites, les élèves parviennent presque aux mêmes savoirs : les aspects catastrophiques de la guerre de Corée. L'élève 2, après avoir procédé à une pratique : lecture des chiffres dans un document historique, elle a compris la tragédie de ceux qui ont vécu la guerre, et s'est approprié un savoir être, comment vivre avec l'Autre qui a vécu le malheur, et construire un sens de paix. L'élève 5, après avoir entendu et lu sur la séparation de la Corée, a agi avec son savoir-faire, a su inférer le sentiment de l'autre et se mettre dans sa position. C'est l'herméneutique du soi sur la situation tragique et la compréhension de l'autre qu'il a réalisées, ce qui lui a permis d'acquérir la compétence de savoir vivre avec l'Autre et de construire un sens sur la réunification et la paix. En revanche, l'élève 8 constate un savoir à travers les pratiques ayant mené une enquête et effectué une transcription. Cependant, il n'arrive pas à s'approprier un savoir être, ni à construire un sens, car les interactions entre ses pratiques n'ont pas eu lieu. Ainsi, la réflexivité, la pensée critique, la compréhension de l'Autre et le pouvoir dialoguer sont primordiaux pour s'approprier des savoirs chez un élève. Une activité, ou une tâche bien élaborée devrait inciter ce dialogue significatif, ou bien le dialogue critique (Daniel, 2016) entre les pratiques chez les élèves.

Conclusion

L'analyse de ce court extrait d'une scène de classe ne peut, certes, généraliser le schéma de la construction du sens et l'acquisition des savoirs à partir des pratiques chez les élèves. Cependant, cette observation du processus de la construction du savoir / du sens à partir de leurs pratiques nous a permis de constater les compétences qu'un élève doit avant tout s'approprier pour l'apprentissage. Il s'agit de la pratique réflexive et critique ainsi que l'ouverture à l'altérité, qui sont fondamentales pour l'interaction des praxis, sans oublier, un dialogue critique pour construire un sens. Et à partir de ces compétences visées de l'apprentissage, les enseignants pourront finalement établir ces pratiques professionnelles.

Références bibliographiques

Bloch, Marc, *Apologie pour l'histoire ou Métier d'historien*, Dunod Éditeur, Malakoff, [1949]2020.

Carr, Edward Hallett, *What is history ?*, University of Cambridge & Penguin Books, London, 1961.

Develay, Michel, *De l'apprentissage à l'enseignement,* Éditions Sociales Françaises, Paris, 1992.

Kim, Hanjong, *Yŏksakyoyukŭlo ilknŭn hankukhyŏntaesa* (역사교육으로 읽는 한국현대사 – Histoire contemporaine de la Corée à travers l'enseignement de l'histoire), *Ch'aekkwahamkke*, Séoul, 2013.

Levinas, Emmanuel, *Altérité et transcendance*, Fata Morgana, Paris, 1995.

Lee, Seon-Min, *Hankukŭi chachuchŏk kŭntaehwae kwanhan sŏngch'al* (한국의 자주적 근대화에 관한 성찰 – A Reflection on the Autonomous Modernization of Korea). *Nanam,* Séoul, 2021.

Published in : JABER, Fadi (dir.), *Transmission de modèles et d'idéaux à travers le manuel scolaire*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005236, doi : 10.17184/eac.9782813005236

Prost, Antoine, *Douze leçons sur l'histoire*, Le Seuil, Paris, 1996.

Ricoeur, Paul, *Temps et récit : le temps raconté,* Tome III, Le Seuil, Paris, 1983.

Prost, Antoine, *Douze leçons sur l'histoire*, Le Seuil, Paris, 1996.

Veyne, Paul, *Comment on écrit l'histoire. Essai d'épistémologie*, Le Seuil, Paris, 1978.

Arnaud-Bestieu, Alexandra (2015), « Dimensions praxéologiques du pouvoir d'agir de l'enseignant débutant – Analyse d'un cas en danse à l'école élémentaire. Activité de l'enseignant débutant, quelle actvité pour débuter ? », Jun 2015, Nantes, France.

Audren, Frédéric ; Kott, Sandrine ; Lilti, Antoine ; Offenstadt, Nicolas ; Van Damme, Stéphane (2003), « Temps, histoire et historicité : un point de vue historien », Laborier, Pascale ; Trom, Dany (dir.), « Historicités de l'action publique », Paris, p. 515-528.

Bourgoin-Castonguay, Simon. *Entre Histoire et Vérité : Paul Ricoeur et Michel Foucault. Généalogie du sujet, herméneutique du soi et anthropologie*. Philosophie. Université Paris-Est ; Université Laval (Québec, Canada), 2014. Français.

Brière-Guenoun, Fabienne ; Amade-Escot, Chantal (2008), « Analyser les gestes didactiques des enseignants : l'intérêt d'une approche praxéologique », *Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport,* vol. 13, p. 5-25.

Cadière, Joël (2017), « Praxéologie et connaissances », *Forum*, vol. h-, No. 4, p. 77-84.

Chevallard, Yves (1992), « Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique », *Recherches En Didactique Des Mathématiques*, vol. 12(1), p. 73–112.

Chevallard, Yves (1998). « Analyse des pratiques enseignantes et didactique des mathématiques », *Actes de cette université d'été, IREM de Clermont-Ferrand*, p. 91-120.

Delissen, Alain (1997), « Démocratie et nationalisme : le moment *minjung* dans la Corée du Sud des années 1980 », *Matériaux pour l'histoire de notre temps*, No. 45, p. 35-40.

Develay, Michel (2000), « À propos des savoirs scolaires », *VEI enjeux*, No.123, Savoirs de classe, savoirs de ville, savoirs de vie, p. 28-37.

Diaz, Furio (1994), « La vision historique de Voltaire », *Revue Internationale De Philosophien*, vol. 48, No. 187 (1), p. 25-38.

Dosse, François. (1996), « Paul Ricoeur et l'écriture de l'histoire ou comment Paul Ricoeur révolutionne l'histoire », *Cahiers de recherche sociologique*, vol. 26, p. 138-169.

Dosse, François (2003), « Paul Ricoeur, Michel de Certeau et l'Histoire : entre le dire et le faire », in *École des chartes ELEC Conférences* : http://elec.enc.sorbonne.fr/conferences/dosse (consulté le 21/06/2024).

I, Wanpŏm (2009), « 6.25 chŏnchaeng yŏnkuŭi kuknaechŏk sinkyŏnghyang (6.25 전쟁 연구의 국내적 신경향 – New Tendency of the Korean War Studies in the Republic of Korea) », *Kunsa* 군사, vol. 71, p. 151-176.

I, Wanpŏm (2005), « Hankuk kuknaeŭi 6.25 chŏnchaeng yŏnku tonghyang (한국 국내의 6.25 전쟁 연구 동향 – Trends in Korean War Studies) », *Kunsa*, vol. 55, p. 29-60.

I, Yun-Kap (2007), « *Hankuk yŏksahakŭi saeloun kil ch'achki : minchokchuŭi yŏksahakŭi chŏnmang* (한국 역사학의 새로운 길 찾기 : 민족주의 역사학의 전망 – New Approach to the Study of Korean History – A Prospect of the Nationalist History) », *Hankukhaknonchip*, vol. 35, p. 27-72.

Lhotellier, Alexandre ; St-Arnaud, Yves (1994), « Pour une démarche praxéologique », *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 7(2), p. 93–109.

Mandin, Sonia ; Guin, Nathalie (2014), « Prise en compte d'une ontologie des savoirs dans la construction d'un profil d'apprenant », *Rapport de recherche RR-LIRIS-2014-014*.

Marie-France, Daniel (2016), « La nécessaire praxis de la pensée et du dialogue critiques en classe », *Recherches en éducation*, vol. 24 : http://journals.openedition.org/ree/5380 (consulté le 21/06/2024).

Moisan, Sabrina *et al.* (2020), « La pluralité des expériences historiques dans le passé du Québec et du Canada : points de vue des historiennes et historiens universitaires », *Revue d'histoire de l'Amérique française*, vol. 74, No. 1-2, p. 103–127.

Müller, Denis (1991), « L'accueil de l'Atre et le souci de soi : La Dialectique de La Subjectivité et de l'altérité comme thème de l'éthique. », *Revue de Théologie et de Philosophie 123,* No. 2, p. 195–212.

Mun, Sang-Sŏk (2010), « *Hankukchŏnchaeng, kŭntaekukminkukka hyŏngsŏngŭi ch'ulpalchŏm : chawŏntongwŏnlonŭi kwanchŏmesŏ* (한국전쟁, 근대국민국가 형성의 출발점 : 자원동원론의 관점에서 – The Korean War,

Published in : JABER, Fadi (dir.), *Transmission de modèles et d'idéaux à travers le manuel scolaire*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005236, doi : 10.17184/eac.9782813005236

the Starting Point of the Modern National State Formation : in the Perspective of Resource Mobilization Theory) », *Sahoewayŏksa* , vol. 86, p. 81-119.

Perrenoud, Philippe (1998), « La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 24(3), p. 487–514.

Petitjean, Johann (2007), « Raconte-moi une histoire. Enjeux et perspectives (critiques) du narrativisme », *Tracés. Revue de Sciences humaines*, vol. 13, p. 185-200.

Song, Sang-hŏn (2016), « Yŏksakyoyukkwa yŏksahakŭi kŏli (역사교육과 역사학의 거리 – Distance Between History Teaching and Discipline of History) », *Yŏksakyoyuk*, vol. 138. p. 37-72.

Published in : JABER, Fadi (dir.), *Transmission de modèles et d'idéaux à travers le manuel scolaire*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005236, doi : 10.17184/eac.9782813005236