

L'enseignement de l'histoire et les manuels du second degré (1902-1995)

Les manuels scolaires jouent un rôle essentiel dans l'histoire de l'éducation, voire dans l'histoire sociale. Ils appartiennent, comme l'affirme J. Priouret au « patrimoine culturel¹ ». Les manuels d'histoire dont on conserve souvent un exemplaire après sa scolarité ou un souvenir précis², sont tout à la fois objets familiers, objets d'études, objets de débats ou de conflits. Ils sont fréquemment, à tort ou à raison, valorisés ou critiqués et cela depuis fort longtemps : il y a eu « la guerre des manuels » au début du vingtième siècle³ ou, plus de cinquante après, les nombreuses polémiques relayées par la presse écrite entre 1975 et 1989.

Si les ouvrages de l'école élémentaire ont à de nombreuses reprises fait l'objet d'analyses et de recherches⁴, les manuels destinés à l'enseignement secondaire ont moins retenu l'attention, au moins en France. Nous avons peu d'études globales qui caractérisent le type de discours tenu par l'ensemble de ces ouvrages, qui fassent l'étude diachronique ou synchronique de cet outil et qui la relient à une mise en perspective chronologique, même si les recherches sur les outils et les pratiques tendent à se développer particulièrement en Allemagne, au Canada ou au Royaume-Uni⁵. Une bonne connaissance des relations entre manuels et enseignement de l'histoire impose des contraintes méthodologiques et surtout nécessite une mise en perspective globale.

(1) J. Priouret, *Réflexions sur le statut paradoxal du livre scolaire*, Lyon II, 1977. Il fournit des repères méthodologiques. Les exemples pris concernent surtout les lettres et les langues.

(2) Les collègues de toutes les générations citent à plus de 50% la collection Malet-Isaac. Ceux qui ont été élevés dans les années soixante, les volumes dirigés par J. Monnier.

(3) Il s'agit alors entre 1902 et 1910 d'une « guerre » idéologique et d'une lutte entre les courants conservateurs et les plus modernistes.

(4) Le travail le plus novateur est celui de J. Freyssinet-Dominjon qui a travaillé sur un *corpus* de manuels de l'école libre compris entre 1882 et 1959.

(5) On peut citer les travaux du Centre G. Eckert en Basse-Saxe, les travaux de Ch. Laville et québécois, les articles de Ch. Stray sur l'analyse systémique du livre scolaire.

Quatre exigences absolues pour bien mener l'analyse

Il faut tout d'abord préciser le concept de manuel d'histoire au-delà de la définition courante du *Dictionnaire encyclopédique de pédagogie moderne* édité chez Nathan en 1973. « Un livre destiné aux élèves et contenant les éléments essentiels d'une matière d'études, et éventuellement les exercices s'y rapportant », cela ne suffit pas. Il semble nécessaire d'éclairer cette définition. Destiné aux élèves en effet, le livre n'est-il pas également un instrument pour les professeurs qui s'y réfèrent et s'appuient sur son contenu pour construire les savoirs et les apprentissages comme pour faire repérer des évolutions, et qui sont des utilisateurs à la fois zélés et critiques¹ ?

Il ne peut être non plus dissocié de la commande institutionnelle, ce qui l'inclut dans tous les débats et l'expose aux propos de ses défenseurs comme de ses procureurs². Ces constats établis conduisent très vite à s'interroger sur l'efficacité, la validité, l'adaptation de ce moyen au service de la discipline à enseigner³.

Il importe également de le situer dans un système complexe. Le livre scolaire est un maillon essentiel au cœur d'un ensemble. On ne peut l'appréhender isolément. Ainsi son aspect⁴, son organisation, son contenu évoluent en relation étroite avec tous les autres éléments qui déterminent l'enseignement de l'histoire.

On comprend, et c'est là la troisième exigence, la nécessaire inscription du manuel, et surtout du manuel d'histoire plus controversé que d'autres, dans une perspective temporelle. Peut-on saisir certains changements sans avoir en tête les grandes étapes de l'histoire sociale ou éducative, sans connaître le contexte politique ou en ignorant les demandes institutionnelles, par exemple ?

Aussi faut-il, et c'est une dernière nécessité, mettre en relation avec l'analyse d'autres données : travaux d'élèves, publications parascolaires, revues pédagogiques, témoignages... pour saisir dans quelle mesure cet outil aux multiples facettes se différencie ou s'intègre comme un moyen parmi d'autres dans l'évolution générale. Ainsi, le manuel d'histoire du second degré apparaît comme un miroir révélateur des changements et pesanteurs qui sous-tendent les savoirs scolaires.

(1) Les collègues de l'académie de Rennes que nous avons sollicités voient dans le manuel une large banque de données dans laquelle ils puisent des « documents » mais ils les observent avec une distance critique.

(2) Débats sur son usage, sa structure, son volume, sa présentation ou, même, son poids, par exemple.

(3) Nous entendons ce terme au sens mis en évidence par A. Chervel dans ses travaux. Il distingue clairement les fondements spécifiques des disciplines scolaires.

(4) L'étude détaillée des couvertures montre bien le passage du livre sévère où l'écrit l'emporte à un ouvrage où l'attractivité joue un rôle majeur.

La consultation des différentes publications scolaires et parascolaires permet d'aboutir à une première série de constats.

D'abord, l'observation d'une centaine de manuels de terminale, première, seconde et troisième, le dépouillement très complet des revues spécialisées permettent de mettre en évidence des préoccupations constantes depuis un siècle, de différentes natures : la réflexion sur la place du manuel, ses fonctions, sa conception ; la volonté d'adéquation aux programmes exprimée surtout par les auteurs et les éditeurs ; la présence de débats sans cesse répétés et pourtant renouvelés : continuité chronologique ou histoire thématique, place et statut des « grands hommes », part du « cours » puis du texte d'auteur et des « illustrations ou des documents »...

À ces préoccupations permanentes se superposent des évolutions ponctuées par six temps forts.

1 - Le temps de l'installation (fin XIX^e-début XX^e). Des manuels riches en contenus, en liaison avec un projet éducatif spécifique (former des élites) et proche d'une certaine conception et présentation de l'histoire.

2 - Le temps des polémiques pendant l'entre-deux-guerres où tout devient objet de tension. Les problèmes se multiplient (de neutralité, d'objectivité, de gratuité par exemple). Ainsi lit-on dans la conclusion d'une publication intitulée *Le Sabotage officiel de l'histoire de France*, parue en 1930 aux éditions Bossard¹ : « Le fait reste indéniable et incontesté : la plupart des manuels d'histoire mis entre les mains des enfants de France sont inexacts ou mensongers, certains même nettement scandaleux et diffamatoires... »

3 - Le temps de la diffusion et d'une relative stabilité dans l'immédiat après-guerre, et même parfois pendant le second conflit mondial, par manque de moyens².

4 - Le temps de l'ouverture puis de la rénovation (1954-1968). Les contenus des programmes se modifient ; on cherche à donner un sens nouveau à l'histoire scolaire. Ainsi la place de l'histoire des civilisations par rapport à l'histoire militaire s'affirme, non sans difficultés : le programme de la classe terminale mis en place dans les années soixante constitue un exemple symbolique. La structure des manuels se modifie : les supports se diversifient, la part du discours structuré et élaboré diminue (« le cours », selon le titre même porté par le livre pendant

(1) Cette publication, coordonnée par G. Champenois, est financée par les proches de l'Action française.

(2) La pénurie de papier, les difficultés économiques empêchent l'application réelle des mesures de censure souhaitées par le gouvernement en 1943.

très longtemps : le cours Isaac des années trente, ou le nouveau cours Huby des années cinquante). On parle désormais de « la collection », dirigée par Jean Monnier ou par Lucien Genet. Les préoccupations pédagogiques sont plus marquées. Gravures, cartes, textes sont insérés dans le texte et sont complétés, surtout pour les classes du lycée, par des petits recueils de textes, par un mémento (ex : *Le Monde contemporain*, manuel Hatier de terminale paru en 1962), ou par un résumé, pour les ouvrages destinés au premier cycle.

5 - Le temps des remises en cause : les années soixante-dix. Révolution des mentalités, révolution des méthodes ? On réforme les programmes. On entre dans une période critique. La presse, les revues (*Cahiers pédagogiques*, *Information historique*, *L'Éducation nationale*) consacrent des articles ou des numéros spéciaux aux manuels. Des auteurs tentent de modifier profondément l'image et la structure du manuel : ainsi les dossiers d'histoire prévus pour la classe de troisième par J. Grell chez Istra en 1970-1971 se distinguent tant sur la forme que sur le fond. Les documents constituent les points de départ de chaque dossier présenté en minces feuillets faciles à placer dans un classeur. Le manuel, à cette époque subit de plein fouet les critiques : « Manuels, danger ! » (1975, *Cahiers pédagogiques*) ou « Apprendre sans manuels » (1978, dans la même source). À partir de 1977, un seul manuel d'histoire-géographie est prêté l'espace d'une année aux élèves du collège unique et cette conception est discutée.

6 - Le temps de la réflexion succède à cette période un peu troublée. Le manuel, qui s'adresse surtout au collège, se construit pour devenir, plus encore qu'avant, un instrument de travail au service des élèves. Les pages dossiers et celles qui sont entièrement consacrées à une aide méthodologique se multiplient. Est-ce pour autant toujours l'élève qui est visé ? Le manuel demeure cet objet produit pour les études et devient même l'objet d'études : un groupe de recherche se constitue autour d'A. Choppin à l'INRP depuis plusieurs années¹.

En parallèle à la presse, aux revues et aux manuels eux-mêmes, les textes réglementaires renferment un certain nombre de prescriptions ou le plus souvent d'indications. Pour le second degré, le cadre global est dès le début du siècle plus souple que celui prévu initialement pour l'école primaire ; mais ce principe de liberté n'exclut pas les directives et les conseils d'usage. Ainsi, dès 1903, ce rapport daté du 21 mars fait au ministre de l'Instruction publique, et rédigé dans un contexte d'agitation, souligne cette ambivalence : « Chaque professeur a des procédés

(1) Centre de recherche en histoire de l'Éducation, INRP, 29 rue d'Ulm, Paris.

particuliers. Cette diversité est en principe fort légitime... Cependant, elle a aussi ses règles générales. »

La floraison de textes, qui, sans discontinuité majeure, couvrent l'ensemble du siècle, souligne aussi nettement la place déterminante du livre d'enseignement dans l'institution scolaire. La nature des textes se rapportant au livre d'histoire permet de mettre en évidence une typologie significative au sein d'une périodisation complexe. Tout d'abord des textes de cadrage à vaste spectre, souvent normatifs, complètent les seuls plans d'études, instructions ou programmes¹. Ils sont intégrés le plus souvent aux commentaires ou aux compléments — cela jusqu'en 1995 où ils sont remplacés par des documents d'accompagnement — à la manière des notices techniques d'utilisation et représentent un guide. Parfois, ils rappellent des fonctions majeures assignées au livre d'histoire. S'ils ne confondent pas dans un ensemble identique et unique programme et manuel, ils contribuent néanmoins à les relier et à les éclairer.

Ces textes sont étroitement associés à une volonté politique de réforme pédagogique et visent à faire évoluer les procédés d'enseignement. Quatre d'entre eux, qui balayent tout le XX^e siècle, sont de ce point de vue exemplaires. Tout d'abord, celui de juin 1925, consécutif à la réforme des programmes de cette même année : dans le chapitre qui décrit les procédés d'enseignement, « l'enseignement fondé sur le manuel² », cité en premier lieu, côtoie l'étude analytique du sujet et l'exposé magistral. Puis les textes du 9 juillet 1976, liés à la mise en place de la réforme Haby, celui du 14 mars 1986, et enfin un dernier texte, en étroite relation avec la charte des programmes de 1992³ fixent un cadre plus ou moins souple.

À ce premier ensemble s'ajoute un groupe de textes méthodologiques prescriptifs ou indicatifs suivant qu'ils se placent au début du siècle ou à la fin. Ainsi l'opposition entre la circulaire du 21 mars 1903, au cœur de la « guerre des manuels », et celle du 7 mai 1980 témoigne de ces vifs contrastes. Dans la première, l'injonction est forte ; dans l'autre, c'est la libre initiative du professeur que l'institution valorise. Plus largement enfin, le manuel donne lieu à la rédaction de documents administratifs dont la caractéristique principale reste l'hétérogénéité. Des circulaires du ministre aux Recteurs aux arrêtés de directions ministé-

(1) Les recueils de programmes portent au début du siècle le titre de plans d'études (1902), puis d'Instructions officielles, terme abandonné dans les programmes mis en œuvre après 1995.

(2) Ces instructions du 3 juin 1925 prolongent les textes du 3 décembre 1923. Elles contiennent les programmes et des commentaires intitulés « Principes et procédés pédagogiques pour l'enseignement de l'histoire et de la géographie ».

(3) B.O.E.N. du 9 février 1992 : « La charte des programmes »

rielles aux établissements scolaires et à leurs personnels, ces obligations s'inscrivent dans les thématiques techniques, économiques ou pratiques et doivent être replacées dans une politique globale. Il s'agit, à travers des multiples prescriptions ou conseils de fixer des limites, de mettre en place un contrôle, voire même une censure¹, de créer des structures comme les conseils d'enseignement en 1939 ou encore de modifier le mode de financement : la première tentative pour instaurer la gratuité qui n'aboutit pas dans l'entre-deux-guerres voit le jour par étapes à partir de 1964, et sa concrétisation peut se suivre aisément à travers le dépouillement des bulletins officiels. D'autres demandes motivées par un souci d'hygiène publique semblent bien obsolètes à la fin du vingtième siècle. En effet, comment comprendre le décret de 1927 qui reprend un premier arrêté de 1902 sur la nécessaire désinfection des livres scolaires, si l'on n'a pas en tête les préoccupations globales d'hygiène et les ravages de certaines maladies dont la tuberculose ? La liste détaillée des appareils à utiliser pour ne pas trop abîmer les livres y figure même. Il faut aussi ajouter des données liées au contexte politique : en décembre 1944, l'État accepte le développement de la pratique des échanges de livres sous couvert des associations de parents d'élèves. Les premières bourses de livres² naissent alors pour des raisons de pénurie. Le socio-économique et le politique se confondent.

Ainsi cette multitude de documents informatifs permet-elle de bien mettre en évidence une différenciation temporelle et d'opposer des types de préoccupations politiques, économiques, sociales ou éducatives suivant l'époque où la circulaire est rédigée. Si le politique l'emporte au début du siècle ou encore entre 1940 et 1947, l'emprise des conseils méthodologiques prend depuis le début des années 1970 une influence grandissante.

Il faut reconnaître que tous ces efforts à la fois pour doter le manuel d'un statut et pour le normaliser selon des critères administratifs et pédagogiques n'ont pas empêché et n'empêchent toujours pas qu'il alimente critiques et éloges parce qu'il reste invariablement un objet ins-

(1) Texte officiel du 25 juillet 1941. Le manuel de Ch. Hallynck, professeur agrégé au Lycée Saint Louis, paru en 1943 pour la classe de seconde chez Masson, apporte bien la preuve de ce contrôle strict. Il y figure le numéro de l'autorisation n° 18556, p. 512, juste après la table des matières. La présentation du volume est également accompagnée d'une phrase qui montre l'adaptation nécessaire malgré l'existence des programmes de 1943 : « Pendant l'année scolaire 1943-1944, ce nouveau volume de seconde pourra être utilisé dans la classe de première où l'ancien programme est maintenu jusqu'en juillet 1944. » Les éditeurs tentent à plusieurs reprises de faire revenir les autorités allemandes sur ce système de l'autorisation préalable. Sans succès puisque, dès décembre 1940, on aligna les procédures françaises de contrôle sur celles des autorités allemandes.

(2) B.O.E.N., n° 13, circulaire du 16 décembre 1944. B.O.E.N., n° 37, circulaire du 19 août 1946.

tallé dans l'humain et le social, mais surtout parce qu'il est intrinsèquement lié à l'enseignement.

Le manuel et la classe d'histoire autour de trois dates : 1902 - 1957 - 1992

Pour préciser cette présentation sur les relations entre manuel et enseignement, nous avons choisi trois temps privilégiés autour de l'unité de lieu et d'action de la classe. La confrontation entre différents éléments aide à la compréhension générale et pourrait constituer les premiers fondements d'une anthologie critique du manuel d'histoire du second degré. Elle permet aussi de repérer certains des usages du livre scolaire dans l'espace fréquenté par les élèves et leurs professeurs.

À l'aube du XX^e siècle, le manuel est l'accessoire adéquat pour transmettre un message univoque, dispensé également à travers le cours magistral du professeur. Son élaboration, construite autour d'un récit et de faits présentés en continu, de manière très structurée, en fait le modèle réduit d'un ouvrage universitaire illustré ponctuellement d'images, de dessins et de lectures mais surtout pétri de citations, de notes et d'indications bibliographiques. Dans les additifs au programme de 1902 parus en 1907, les rédacteurs insistent sur un point essentiel : « Les récits du professeur s'appuient sur le manuel. » Le résumé de la « leçon magistrale » est dicté, mais peut se construire avec la classe, surtout au lycée. Le professeur doit imprimer une culture dans les esprits, donner des repères dans l'espace, à l'aide des cartes murales et des croquis inclus dans les ouvrages, et dans le temps, grâce aux tableaux chronologiques et aux listes de dates situés en fin de chapitres et à la fin des manuels. Les longues recommandations de 1925 réaffirment pour leur part les intérêts de « l'exposé magistral », mais le distinguent d'une causerie ou d'une conférence. Le professeur présente alors, de manière ordonnée, aux « auditeurs¹ » le savoir essentiel. Cette volonté de soumettre aux élèves des connaissances classées et organisées, plus complexes au lycée qu'au collège, largement décrites et justifiées dans les textes officiels, trouve sa traduction dans les livres. Les « détails », nous précise-t-on, doivent s'incorporer dans le récit ou dans la présentation raisonnée des faits, ce qui évite à l'enseignant de s'y perdre en classe et d'être contraint de trop dicter, de faire « copier » le cours. L'enseignement est, alors, par essence, livresque : il s'imprègne en effet des livres et trouve en eux son prolongement naturel. L'ouvrage de classe et les recueils de textes historiques demeurent avec le cours les instruments privilégiés pour « lire et découvrir », « apprendre et comprendre » de

(1) Le terme est riche de sens et renvoie à une conception de l'élève qui en fait presque un étudiant.

l'histoire en classe ou en dehors de la classe. Tels sont, en effet, les verbes directeurs que reprennent, jusqu'à la fin de la Seconde Guerre mondiale, les Instructions officielles et les préfaces des manuels. Le message délivré par le maître nécessite un authentique « talent oratoire », décrit avec minutie dans les programmes et confirmé largement par les collègues les plus âgés que nous avons rencontrés¹. Les textes de référence énumèrent à plusieurs reprises les qualités orales personnelles que se doit de posséder le professeur : « une parole aisée, alerte, chaude, colorée, experte à narrer, à peindre, à conduire un cours² ». Cette parole idéale est le fruit d'un talent et d'un enthousiasme dont les collègues en activité ou en retraite se souviennent avec émotion, avec admiration³ : — « Il nous révélait tout » —, qui n'exclut pas cependant une certaine distanciation critique.

À partir de 1954-57, le recours au manuel se diversifie et s'élargit. Il ne convient plus seulement de « lire, consulter », de « réviser à l'aide de son manuel » mais aussi de « répondre à des questions », de « préparer des devoirs », de « travailler sur des documents ». Lors de cette phase transitoire qui se prolonge, surtout au lycée, à la fin des années soixante, la page se tourne irréversiblement pour transformer les fonctions du manuel, en faire un outil plus instrumentalisé et entouré d'auxiliaires de plus en plus nombreux mis à la disposition des professeurs ou des élèves. Un demi-siècle plus tard, s'il demeure encore une référence savante, il aide aussi le professeur à énoncer, à démontrer et concrétiser le cours par la présence plus évidente d'une iconographie diversifiée et de cartes. Le souci méthodologique, conçu comme une initiation aux méthodes historiques, s'affirme et va poursuivre jusqu'en cette fin de siècle son ascension, au point de faire partie d'une sorte de rite canonique. Soutien d'activités dirigées et pratiques, support par l'intermédiaire des documents d'un dialogue parfois factice entre le professeur et les élèves, le livre d'histoire continue à distribuer les savoirs renouvelés, il est vrai, et permet davantage d'apprendre à apprendre. La prolifération de documents de toute nature le transforme, en cette fin de siècle, au-delà de sa seule apparence visuelle plus attractive, en une riche banque de données commune au professeur et à l'élève. La volonté de le rendre plus lisible et accessible à une majorité d'élèves se traduit par un questionnement plus intense et une explicitation plus claire. Le manuel contient des exercices qui permettent d'approfondir, d'enrichir et de contrôler les acquis. Dans les trois cas, la connaissance dont

(1) Ceci fait référence à des entretiens auprès de collègues.

(2) Instructions officielles, 1925, enseignement secondaire.

(3) Les termes talent, dynamisme, enthousiasme ont été employés par les collègues de l'académie de Rennes interrogés sur leurs contacts avec l'histoire.

on souhaite toujours qu'elle donne une culture historique et civique imprègne totalement le livre tant pour l'extérieur qu'à l'intérieur : « La lecture c'est tout d'abord ce qui nous permet de connaître plus, de comprendre mieux. C'est un ensemble cohérent de connaissances fondamentales, solidement enracinées, toujours mobilisables. Le professeur doit donc apprendre à borner son enseignement aux faits essentiels [...]. La culture c'est aussi tout ce qui nous permet de connaître et de comprendre le monde dans lequel nous vivons, de nous situer dans ce monde, et d'y agir [...]. *Dans l'immense passé mort il faut choisir ce qui est encore vivant. L'éternel est toujours l'actuel*¹. »

Seulement on est passé de la connaissance, essence du manuel, à une connaissance offerte en symbiose avec un dispositif pédagogique parfois trop pesant et même touffu. Désormais, le manuel peut assurer une mise à disposition permanente du savoir, toujours disponible selon les rythmes et les intérêts personnels.

Ces modifications complexes, qui trouvent leur traduction dans le manuel d'histoire, s'attachent naturellement à la forme mais renvoient en même temps à une modification de « l'image » théorique du « cours ». Bref, le manuel oscille constamment entre tradition et nouveauté, et l'ensemble de ses transformations paraît relever, en dernière analyse, de trois grands modèles de référence.

Trois grands modèles de référence

Marc Ferro, dans *Comment on raconte l'histoire aux enfants*, propose aux lecteurs trois modèles d'enseignement de l'histoire². Il fonde sa classification sur des critères de contenus, en faisant du savoir un sur-déterminant. Parmi ses trois modèles, il distingue « le modèle chronologique occidental d'enseignement de l'histoire européo-centriste ». Il existe en effet une vision du passé qui tend à l'ethno-centrisme et s'exprime ou s'est exprimée dans les manuels d'histoire³.

Partant de cette matrice globale on peut l'affiner davantage, car on voit clairement que l'on peut, à partir des manuels, conçus comme interfaces entre la théorie et la réalité, faire apparaître combien ces moyens sont tributaires de certains paradigmes d'éducation. Ils proposent, comme le souligne M. Ferro, « une organisation rationnelle élaborée

(1) L. François, Inspecteur général, « Lignes d'avenir ». *Les Amis de Sèvres*, n° 2, 1969, pp. 52-53.

(2) M. Ferro distingue le modèle chronologique européo-centriste installé au XIX^e siècle, le modèle marxiste et le modèle occidental d'enseignement de l'histoire, variable du premier, liant l'étude des civilisations à celle des événements apparus dans les années soixante. Il ne fait qu'élargir et assouplir le même champ d'études.

(3) « Les différentes formes de cet ethnocentrisme se cachent derrière une histoire générale qui est à peu près même dans le Malet-Isaac en France, *La Storia dell'Uomo* en Italie... » M. Ferro, *Comment on raconte l'histoire aux enfants*, Payot, 1992, extrait de la préface, p. 11.

rée autour de lignes directrices¹ », réduisant et accentuant tout à la fois cette part de culture qu'ils mettent en perspective. Dès lors le terme de modèle se justifie². Dans le cadre chronologique, en diversifiant les critères-type de présentation, structure, objectifs et actions, liens avec des pratiques annoncées ou sous-jacentes, trois grands ensembles se succèdent.

— Le modèle encyclopédique : 1902-1970

Préparé par les ouvrages de la fin du XIX^e siècle, le modèle encyclopédique rompt avec un modèle immédiatement antérieur, le modèle juridique, héritier des almanachs et du droit écrit, de ces précis d'histoire qui se voulaient méthodiques et d'inspiration profane. Ils ont remplacé, à partir du milieu du XIX^e siècle, un modèle encore plus ancien présenté par J. Priouret³, le modèle catéchétique influencé directement par les ouvrages religieux⁴, simple appui technique « pour que les élèves récitent avec une volubilité mécanique et s'inquiètent peu de mettre de l'ordre dans les idées, d'enchaîner les faits [...] » On comprend qu'il ajoute que « dans ce chaos, dans ce dédale de noms, de dates, de faits, la mémoire, accablée sous ce fatras indigeste, se fatigue, succombe ». C'est en ces termes fort sévères et critiques que l'auteur du nouveau « cours méthodique d'histoire » s'exprime en 1835 et le condamne tant son intention est forte de renouveler la méthode⁵. Malgré ces ruptures successives, les nouveaux ouvrages élaborés en relation avec la réforme de 1902 privilégient le registre de la connaissance et vont largement s'imposer pendant la première moitié du siècle. Le manuel du secondaire apparaît comme la version écrite d'un mode de transmission privilégié : le cours magistral. Il relaie le travail du professeur pour faciliter l'acquisition de connaissances. Dans cette conception, les illustrations, en nombre restreint se limitent à des portraits, des cartes, des dessins⁶. Au début du siècle, elles sont même présentées en tant que

(1) M. Ferro, *id.*, p. 11.

(2) Nous prenons le terme modèle dans la définition suivante, proposée par Y. Bertrand, en 1979, dans *Les Modèles en éducation*, « représentation d'un certain type d'organisation de la situation pédagogique, en fonction de buts ou d'objectifs globaux particuliers et qui intègre un cadre théorique qui le justifie et lui confère une dimension exemplaire prescriptive ».

(3) J. Priouret, *Le Statut paradoxal du livre scolaire*, *op. cit.*, thèse, Lyon II. L'auteur y décrit de manière détaillée le modèle catéchétique (catéchismes républicains).

(4) F. Furet, dans *La Librairie au XVIII^e siècle*, cite comme exemple une classification-type élaborée avec D. Roche, pour analyser les fonds de bibliothèques privées. Parmi les cinq grands ensembles figurent la théologie et la religion, le droit et la jurisprudence, l'histoire. La rubrique se décompose en histoire ecclésiastique et histoire profane. Le chemin qui conduit aux manuels est ainsi tracé. (F. Furet, *L'atelier de l'histoire*, *op. cit.*, 1989, pp. 143 à 146.)

(5) D. Levi, *Cours méthodique d'histoire*, Levi, 1835.

(6) R. Jallifier, H. Vast, *Histoire, cours de première*, Garnier, 1909 : 85 gravures pour 500 pages. J. Grell, J.P. Wytteman, *Dossiers, classe de première*, Istra, 1982 : 1000 gravures pour 319 pages. Dans le manuel de première de R. Jallifier et H. Vast, les 8 cartes du livre se déplient en couleurs sur de fins feuillets et rompent avec l'austérité générale de l'ouvrage, dès 1909.

planches illustratives ou en médaillon, comme dans une encyclopédie ou un dictionnaire. Parfois même leur lecture n'est possible qu'en tournant le livre de 90 degrés, alors que la préface précise que les gravures « ont valeur documentaire et artistique ». Le modèle encyclopédique issu d'une tradition ancienne tient à la « sacralisation du texte¹ ». Des facteurs techniques et intellectuels le font évoluer peu à peu mais il s'inscrit toujours dans une optique élitiste. C'est dans cette fenêtre que sont lancées les collections de J. Isaac.

De 1902 à 1957, le *manual centralisant* correspond au modèle encyclopédique. Il affirme sa valeur culturelle, son statut est indiscuté. Les programmes, les textes institutionnels, les recommandations pédagogiques et les utilisateurs le placent au cœur du dispositif. Si des compléments existent autour de lui, ce sont surtout des livres de lectures et des cartes murales, qui, elles aussi, participent par leur nomenclature ou leur présentation de la domination de l'écrit. Sans être socialisé, il demeure le dépositaire central des savoirs à transmettre. Contient-il des illustrations ? Elles procèdent plus de la gratuité qu'elles ne représentent un réel support pédagogique. Il propose ouvertement une lecture et une mise en ordre des connaissances au service d'une culture encore érudite. Le livre renvoie alors à une histoire scolaire conçue comme une somme de connaissances, en référence à une conception statique de l'histoire.

— Le modèle illustratif : 1957-1970

Dans ce modèle, le savoir demeure élaboré et structuré, les exigences cognitives fortes. à preuve les ouvrages de J. Monnier ou de L. Genet, qui s'inscrivent dans une tradition intellectuelle rigoureuse. On constate que les manuels de ce type restent imposants et touffus : 251 pages grand format consacrées à la Révolution et à l'Empire, dans le livre de seconde rédigé précisément par J. Monnier et A. Jardin, soit 51,3% de l'ouvrage. Dans les années soixante, la place de ce thème constitue, il faut le rappeler, une « masse de granite » de l'institution scolaire². Et pourtant, les auteurs en soulignent les limites : « Ce manuel ne saurait suffire à dispenser l'enseignement magistral que rien ne peut

(1) A. Bruter, « La pédagogie humaniste » dans *L'Histoire en partage*, Nathan, 1994, p. 65. L'étude détaillée des ouvrages de J. Isaac le montre très clairement : une dizaine de gravures, souvent des reproductions de tableaux (par exemple une vue du Kremlin, p. 107, *La Bataille d'Eylau* par Gros p. 687), sur les 85 illustrations.

(2) À partir de 18 manuels de lycée compris entre 1938 et 1992 nous avons évalué la part de ce thème dans les ouvrages scolaires pour sentir les modifications à partir d'un exemple concret. Véritable pierre angulaire des programmes dans les données cinquante et soixante, la Révolution voit sa place s'affaiblir au début des années 80, pour même se réduire à une portion congrue (2,2% à 5,9%). L'objectif est alors seulement d'évoquer les héritages et de dresser un bilan. Longtemps enseignée en première jusqu'en 1957, la Révolution se situe traditionnellement, depuis plus de trente ans en classe de seconde. Les ouvrages actuels y consacrent entre 13 et 25% de leurs pages.

remplacer¹. » Les documents, le plus souvent écrits, insérés dans le texte, disposés à côté de celui-ci et également regroupés à la fin des leçons, illustrent, complètent ces riches chapitres et les éclairent. Ils sont là pour favoriser la pratique des explications de documents conseillée par les textes officiels de 1957² : « L'initiation à la méthode » n'exclut pas l'information et l'exposition du récit des événements : « l'information demeure indispensable » nous confirme L. Girard³. L'exposé historique donne toujours la substance au manuel mais les documents affirment désormais leur prééminence. En une dizaine d'années, la réalité matérielle du livre voit sa mutation s'accélérer mais sa réalité intellectuelle évolue beaucoup plus lentement pendant cette période. De 1957 à 1970-1980, nous entrons dans la phase de l'explosion iconographique. Le livre de classe n'a pas perdu son rôle central, son lustre, mais on l'entoure d'un grand nombre de satellites. Sons, images gravitent progressivement autour de lui. Encyclopédies sonores, pochettes de diapositives⁴ s'ajoutent à l'appareil documentaire et justifient enfin ce que le rapport Levasseur-Himly dès 1871 réclamait⁵ : une salle spécialisée, une sorte de laboratoire des ressources documentaires, d'où les moyens horaires attribués à un professeur pour « gérer » cartes, « vues fixes ou animées⁶ ».

— Le modèle démonstratif : 1970-1992

L'évolution engagée se poursuit et s'intensifie. La situation s'inverse. Les ouvrages s'organisent autour des documents qui soutiennent la démonstration, valident les savoirs à transmettre. Si le texte d'auteur perdure, il s'aère considérablement et se réduit même au collège. Dialogue et mise en situation de recherche ou d'analyse sont facilités par la présence de multiples documents, où l'originalité cohabite avec le classicisme.

Quelle que soit leur nature et indépendamment du statut que leur confère l'auteur du chapitre, ils se mettent au service du cours dialogué

(1) Collection J. Monnier, *Histoire, classe de seconde*, Nathan, 1962, avant-propos.

(2) Instructions officielles de 1957, *Information historique, op. cit.*, chapitre II.

(3) Collection L. Girard, *Histoire, classe de troisième*, Bordas, 1966, préface.

(4) Par exemple, les encyclopédies sonores éditées par la Maison Hachette entre 1960-1970. Les collections de diapositives éditées par A. Colin, Hatier, Diapofilm, le C.N.D.P. ou la Documentation française par exemple, servent à cette époque de matériel pédagogique accessible, soit dans les lycées et collèges, soit dans des Centres de prêt ou dans les Centres de Documentation et d'Information qui se multiplient à cette période, en particulier lors de la création des collèges d'enseignement secondaire.

(5) En 1870, E. Levasseur et A. Himly sont chargés par J. Simon d'une enquête sur les conditions de l'enseignement de l'histoire et de la géographie. Ils insistent dans leur rapport sur la grande pénurie de moyens au service de l'enseignement de ces deux disciplines. Parmi leurs propositions, celle de créer « une salle d'histoire, une bibliothèque d'histoire et de géographie disposant de matériel didactique ».

(6) Suivant la taille de l'établissement, les enseignants d'histoire et de géographie disposent d'une demi-heure ou d'une heure pour le « laboratoire » depuis 1957.

ou du travail dirigé conçu par l'enseignant. Choisis pour leur intérêt ou leur pertinence, ils se veulent aussi documents patrimoniaux¹. Cette présence — ils accrochent le regard dès l'introduction — est mise en valeur par des procédés typographiques, soulignée par des jeux de couleur, des encadrés soigneusement élaborés par le maquettiste. Les éléments qui les constituent pèsent d'un poids beaucoup plus fort que dans le modèle encyclopédique. Le choix d'insérer des photographies, par exemple le monument aux morts de la commune du Lorrain à la Martinique dans un livre de troisième², ou de montrer des cartes postales patriotiques dans un livre de première à proximité des photographies des poilus dans les tranchées³ relève, visiblement, de la volonté de renouveler les supports mais aussi de procurer aux professeurs et aux élèves des outils au service d'une vision de l'histoire contrastée, élargie, sinon totale. La présentation tient parfois de celle des hebdomadaires, inspirée qu'elle est largement des techniques de presse ou médiatiques. Tout ce qui peut attirer l'attention et rapprocher le manuel du vécu des élèves ou ancrer les informations dans un contexte ouvert est désormais admis par les maisons d'édition. Ainsi voit-on parmi les documents soumis aux élèves de troisième, dans un chapitre sur la vie culturelle en France, deux photographies d'émissions télévisées populaires : Le Bébête-show côtoie La Roue de la fortune⁴. Le registre privilégié est celui de l'impact visuel. L'intérêt immédiat, la curiosité sont placés au service d'un enseignement qui subit la concurrence d'autres médiateurs. Dans les ouvrages destinés au second cycle, l'arrivée massive de documents facilite l'introduction de données historiographiques, pour atteindre un but longtemps ignoré des ouvrages scolaires, celui de se démarquer d'une histoire quasi mythique.

Dans ce nouveau modèle construit en fonction d'une perspective maintenant admise et largement pratiquée, l'utilisation de documents s'élabore en correspondance avec les fonctions reconnues au manuel. S'il conserve la fonction que M. Ferro nomme fonction de légitimation qui implique nécessairement « une idéalisation, des choix, des silences⁵ », il garde aussi celle d'exposition qui fait de lui un organe de référence. Il en a cependant acquis d'autres et désormais il est impossible d'écarter les fonctions de motivation et d'instrumentalisation. On pourrait presque parler d'un modèle humaniste, centré sur l'élève, qui,

(1) Les nouveaux programmes de collège de mars 1995 intègrent cette idée et suggèrent, dans les documents d'accompagnement, des exemples aux collègues.

(2) Collection J. Brignon, *Histoire-géographie, classe de troisième*, Hatier, 1989, p. 31.

(3) Collection J. Marseille, *Histoire, classe de première*, Nathan, 1994, p. 88.

(4) Collection J. Brignon, *op. cit.*, Hatier, 1989, p. 161.

(5) M. Ferro, article « Enseignement de l'histoire », dans le *Dictionnaire des Sciences historiques*, 1986.

pourtant, n'évite par le conformisme ou la rigidité inhérente à sa nature même. Les temps ont changé, les manuels sont beaucoup plus vivants ; ils sont ancrés dans des réalités sociales plus larges ou, pour leurs détracteurs, ils sont devenus des produits de consommation, mais ils demeurent des instruments de médiation d'un récit maîtrisé de l'histoire.

À une production rationalisée, expansionniste, autant que centralisée, bruyante et spectaculaire, correspond une autre production qualifiée de « consommation ». Celle-ci est rusée, elle est dispersée, mais elle s'insinue partout, silencieuse et quasi invisible, puisqu'elle ne se signale pas avec des produits propres mais en manières d'employer les produits imposés par un ordre économique dominant.

Ces modèles ne se conçoivent pas dissociés des structures internes qu'il faut également observer avec attention pour saisir l'ouvrage scolaire dans sa complexité. Ils renvoient inévitablement à des pratiques supposées ou réelles. L'analyse des structures montre le caractère tangible d'une évolution logique mais accélérée depuis vingt ans. Aussi les manuels sont-ils, plus qu'on ne l'imagine parfois, leviers de changements ou freins à l'innovation. Nous avons atteint actuellement une phase d'équilibre où, du seul pouvoir des mots, on est passé à celui, combiné, de l'écrit et de l'image.

L'existence de modèles de références est clairement démontrée. De multiples indicateurs permettent leur définition et leur observation (dispositif d'organisation, place du récit, de la chronologie, de l'iconographie). Le texte d'auteur qui sert, en 1902, à exposer les faits, cède la place, pendant les années soixante, à un mélange où les illustrations appuient le texte, puis, en cette fin de siècle, sans qu'il y ait renonciation à la pratique de la narration et de la synthèse, les documents se surimposent et s'imposent sur le devant de la scène.

Cette théâtralisation s'accroît à partir de 1980 et s'appuie, davantage à chaque édition, sur une dimension technique et méthodologique : l'histoire entraîne à des épreuves codifiées, elle sert à atteindre des compétences que l'institution cherche à faire acquérir aux élèves selon leurs niveaux, mais elle devient plus utilitaire. Le manuel est désormais entouré d'*auxiliaires périphériques* toujours plus nombreux : cassettes, transparents, logiciels. Toute une panoplie d'outils complémentaires et concurrents l'accompagne, de manière irrésistible et s'ajoute au livre. Les spécimens sont envoyés systématiquement avec des exemples de transparents et avec un dépliant publicitaire, décrivant tous les produits pédagogiques ou didactiques qu'il est possible de se procurer.

Parmi ces apports extérieurs, l'introduction dans la palette des productions éditoriales du multimédia parascolaire s'amplifie depuis cinq ans, aux dires même des deux grands groupes Havas et Hachette.

Ils ont vu leur diffusion augmenter de 40% par an sans que cette prolifération, très rapide, soit toujours contrôlée et profitable pour les élèves. La lisibilité et l'usage ne sont pas encore bien maîtrisés. Plusieurs données se conjuguent pour accélérer depuis dix ans ces modifications. Les facilités de reproduction représentent un facteur évident de transformation et cette mutation constitue aussi une réponse aux inquiétudes des parents et des professeurs. Elle traduit également le pouvoir d'intérêts consuméristes au cœur de notre société. Le rapport au savoir se métamorphose. L'ouvrage scolaire, parce qu'il s'adresse à des millions d'élèves ne peut plus prétendre représenter à lui seul la culture historique et s'intègre dorénavant dans une nouvelle conception visuelle, éclatée et mobile de l'histoire, source de renouvellements sans doute accélérés. Dans ce contexte d'évolution rapide, la distinction longtemps forte entre les différents niveaux d'enseignement s'atténue clairement, tout particulièrement entre collège et école élémentaire pour l'instant : l'édition scolaire tend vers un *livre standardisé*, à l'agencement uniforme, placé entre les mains des élèves pour introduire de la raison dans leur mémoire, à travers des savoirs partagés.

La première moitié du siècle relie le livre d'enseignement à un modèle d'éducation ; la fin du siècle, sans occulter les références aux savoirs essentiels ou aux valeurs, le place davantage au cœur d'un réseau d'information. Au cœur d'un système de plus en plus complexe, le manuel est devenu un outil de plus en plus uniformisé, mis à la libre disposition des professeurs et des élèves, ce qui ne masque pas la diversité des orientations et des usages.

Nicole Lucas