



Histoire de l'éducation

114 | 2007

Pédagogies de l'histoire

L'évolution des manuels d'histoire du lycée. Des années 1960 aux manuels actuels

The Evolution of lycée History Textbooks. From the 1960s to Today

Zur Entwicklung der Lehrbücher für den Geschichtsunterricht an Gymnasien seit den 1960er Jahren

La evolución de los manuales de historia del instituto. De los años 1960 a los manuales actuales

Marie-Christine Baquès



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/histoire-education/1249>

DOI : 10.4000/histoire-education.1249

ISSN : 2102-5452

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 mai 2007

Pagination : 121-149

ISBN : 978-2-7342-1095-5

ISSN : 0221-6280

Référence électronique

Marie-Christine Baquès, « L'évolution des manuels d'histoire du lycée. Des années 1960 aux manuels actuels », *Histoire de l'éducation* [En ligne], 114 | 2007, mis en ligne le 01 janvier 2012, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/histoire-education/1249> ; DOI : 10.4000/histoire-education.1249

L'ÉVOLUTION DES MANUELS D'HISTOIRE DU LYCÉE

des années 1960 aux manuels actuels

par Marie-Christine BAQUÈS

Si on ne s'étonne pas que le contenu des manuels d'histoire évolue pour suivre les résultats de la recherche, le changement intervenu chez ceux du lycée depuis une quarantaine d'années est d'autant plus frappant qu'il a succédé à une longue période de stabilité. Le long règne du Malet-Isaac se termine dans les années 1960. En fait, le modèle dont il est l'expression achevée avait commencé à changer dès avant la Seconde Guerre mondiale, et surtout depuis 1950, une distinction de plus en plus nette s'établissant entre les manuels du premier et du second cycle. Cette évolution, qui s'est accélérée au cours des années 1970 dans le premier cycle du secondaire avec les programmes liés à la création du collège unique, a été différée au lycée jusqu'au début des années 1980, faute de renouvellement des programmes. Le passage du modèle du Malet-Isaac au manuel contemporain s'y est donc effectué avec retard, et brusquement. Ce sont les modalités et les facteurs de cette rupture qu'on interrogera ici, à partir d'un corpus de quarante manuels de seconde, étudiés en continu depuis les années 1960, et de vingt-neuf manuels de terminale, pris à trois moments clés : après les manuels des années 1960 marqués par le modèle du Malet-Isaac, la « génération » des manuels des années 1980 s'imposait comme celle de la rupture avec ce modèle, tant dans la forme que dans les contenus, tandis que les manuels d'aujourd'hui pour les sections L et ES sont ceux de l'introduction de la mémoire comme objet d'histoire en terminale.

L'étude de ces ouvrages se heurte au caractère confidentiel des données sur leur diffusion : les éditeurs et leur syndicat répugnent à divulguer les données chiffrées sur leur utilisation, qui doit donc être reconstituée de manière indirecte. On la perçoit à travers les souvenirs des utilisateurs et surtout des inspecteurs, mais le souvenir peut en être

déformé. L'étude de la continuité des éditions est plus fiable : la pérennité d'un directeur de collection et plus encore d'une équipe signalent un produit qui se vend bien. Les durées d'édition qui figurent sur les fiches de la banque de données Emmanuelle de l'INRP (1) sont particulièrement éclairantes. La composition de l'équipe de rédaction est également utile pour évaluer le public visé, car les auteurs ont des approches différentes selon qu'il s'agit d'universitaires, d'inspecteurs, d'enseignants de terrain ou de formateurs. Enfin, dernier élément d'appréciation possible, les éditeurs ont pris l'habitude de consulter un panel d'enseignants depuis les années 1990. Si on examine, par exemple, la composition de ce panel telle qu'elle figure dans l'édition 2006 du Magnard de quatrième (2), on constate qu'elle est principalement provinciale, touchant des établissements très variés, publics et privés : elle rééquilibre ainsi celle de l'équipe de rédaction, issue de la région parisienne, qui s'adresse nettement au public des banlieues. L'éditeur doit en effet jouer entre sa cible privilégiée et la nécessité de présenter un manuel acceptable par tous.

On a ainsi pu élaborer une série de comparaisons permettant de cerner l'évolution du nombre de pages des manuels étudiés, celle des équipes d'auteurs et celle de leur provenance géographique. Y ont été ajoutées l'analyse comparative des maquettes des manuels de seconde, celle des pages de présentation des manuels, et l'étude du traitement du chapitre « Bilan et mémoire de la Seconde Guerre mondiale » dans les manuels de terminale de 2004. Cette étude a été croisée avec le dépouillement de la revue *Historiens et Géographes* de février 1964 à 1988 (3). L'ensemble permet d'esquisser une histoire des manuels où se laissent percevoir certains traits de l'évolution de l'enseignement historique au lycée depuis une cinquantaine d'années.

(1) Consultable en ligne à l'adresse : <http://www.inrp.fr/emma/web/>

(2) Rachid Azouz (dir.), *Histoire Géographie, Quatrième*, Paris, Magnard, 2006.

(3) Le numéro 185 de février 1964 a été choisi pour point de départ de ce dépouillement à la fois parce qu'il publie les premiers projets de programme pour les lycées après les programmes « Braudel » de 1957-1959 et pour une raison symbolique : on y trouve un hommage à Jules Isaac, mort le 5 septembre 1963. La date de 1988 est celle de la publication des programmes de terminale, qui clôturent en quelque sorte ce qui a été perçu comme la « crise » de l'enseignement de l'histoire.

I. LES ANNÉES 1980 : LA NAISSANCE DU MANUEL ACTUEL

Il faut souligner le rôle charnière de ces années. Le manuel d'histoire du lycée a changé de forme et de fonction : il est devenu un instrument constitutif du cours. Par ailleurs, c'est aussi dans les années 1980 qu'apparaissent les campagnes critiques contre les manuels d'histoire, signant l'éclatement du consensus à leur sujet.

1. Une forme nouvelle

C'est au cours de cette période que se met en place, pour l'essentiel, la forme actuelle du manuel d'histoire pour le lycée, reprise de celle du manuel de collège.

Avant les années 1980, le manuel du lycée reste marqué par le modèle du Malet-Isaac : c'est un ouvrage de format in-8°, épais de 600 à 700 pages, dont l'essentiel est un texte d'auteur, récit explicatif riche en informations et relativement peu condensé, ce qui en fait un ouvrage de culture destiné à être conservé dans la bibliothèque. La présentation, par paragraphes mis en relief par la typographie, reprend celle du Malet-Isaac. Chaque chapitre est suivi de documents, principalement textuels, et d'un résumé de son contenu. Les cartes et les documents iconographiques, souvent accompagnées d'un commentaire descriptif, sont encore majoritairement en noir et blanc. Des documents en couleur apparaissent dans certains manuels (Bordas 1960, Hatier 1962), mais ils restent placés hors-texte. D'autres manuels restent attachés au noir et blanc, comme ceux de la collection Monnier, chez Nathan (1960-1962), qui, cependant, s'essaye à un format nouveau, voire à l'édition par fascicules, et ajoute à la bibliographie une discographie.

La situation reste inchangée jusqu'aux programmes de 1981-1982. En effet, jusque-là, les programmes du lycée ne changent pas, en raison de dissensions de fond entre partisans et adversaires de l'étude des civilisations, puis d'un contexte défavorable à l'innovation après 1968. Dans ces conditions, les manuels restent ceux des éditions du début des années 1960, parfois légèrement remaniés en 1967 ou 1968.

C'est donc entre 1981 et 1983 que s'impose, sans véritable transition, le nouveau canon éditorial. Le format in-8° est abandonné au profit d'un format plus grand, le nombre de pages diminue: en seconde, on passe d'une moyenne avoisinant 470 pages à une moyenne de 340 pages. L'iconographie, encore de dimensions réduites, est désormais massivement en couleur, ainsi que les cartes. Au modèle du texte continu se substitue l'unité constituée par la double page réunissant texte d'auteur et reproductions de documents sur le sujet traité par ce texte. On voit aussi apparaître des frises chronologiques, des synthèses de fin de chapitre, des lexiques en fin d'ouvrage. Les maquettes restent cependant variées et, le plus souvent, peu normalisées. Chez Belin, Hatier, Hachette, apparaissent des dossiers documentaires. Chez Armand Colin, ce sont des pages « Magazine » sur des points ouvrant sur des questionnements contemporains, ou des mises au point sur l'historiographie récente. Les hésitations sont nombreuses. La double page correspondant à une séquence d'enseignement apparaît chez Belin en seconde dès 1981, mais elle est abandonnée en 1987 pour être reprise en 1993. Ce modèle, qui s'impose en 1993, est remplacé en 1995 par une nouvelle formule dans laquelle des dossiers sont intercalés entre les doubles pages, transformant le livre en une sorte de puzzle.

2. Nouveaux usages et nouveaux contenus

On assiste, après 1970, au recul de la leçon magistrale tout entière fondée sur la parole du maître au profit d'une approche qui passe par le document et se veut critique. L'utilisation du manuel d'histoire en classe se généralise, même si, au lycée, elle est fortement concurrencée par celle des documents photocopiés. Le doyen de l'inspection générale d'histoire et géographie Louis François note, dans son rapport sur l'année scolaire 1971-1972, à propos de l'utilisation des documents (textes, photographies, diapositives):

Le manuel devient un véritable instrument de travail. Mais il faut veiller à ce que les documents ne soient ni trop nombreux, ni trop longs, ni trop difficiles, ni expliqués par le seul professeur (1).

(1) Rapport sur l'année scolaire 1971-1972, présenté au ministre par Louis François, doyen du groupe Histoire-Géographie, *Historiens-Géographes*, n° 240, janvier 1973, pp. 420-424 (cette revue est l'organe de l'Association des professeurs d'histoire et de géographie).

C'est donc bien à l'utilisation du document qu'est lié l'usage du manuel en classe, et ce lien demeure actuellement un élément fondamental de la représentation qu'en ont les enseignants. Longtemps méfiants envers une utilisation du manuel considérée comme simple « procédé pédagogique », ils le reconnaissent désormais à la fois comme instrument de référence et comme banque de documents et d'exercices.

D'autre part, la perspective critique se matérialise dans les manuels par l'apparition d'ensembles documentaires contradictoires, voire, dans les années 1980, par la confrontation entre différentes interprétations d'historiens, par l'introduction de documents inédits, parfois par des mises au point historiographiques explicites (1). Cette dernière orientation disparaît, cependant, à la fin des années 1990.

3. Le manuel d'histoire comme enjeu de société

Dès la fin des années 1950, les manuels d'histoire, englobés dans une critique des pratiques de l'enseignement de l'histoire qui a culminé au tournant des années 1960-1970, ne font plus l'unanimité en tant qu'outils pédagogiques.

Pour les enseignants novateurs comme Suzanne Citron, qui popularise leur critique lors du colloque d'Amiens, en 1968, et des journées de Sèvres, en 1969, ils sont trop détaillés, trop difficiles, et sous-tendent une pratique magistrale récusée par les élèves. Dans sa contribution aux journées de Sèvres, Suzanne Citron propose des manuels simplifiés, entourés d'un environnement didactique de documents et d'exercices sous forme de pochettes (2). Cette critique s'inscrit dans le prolongement de celle des programmes, mais elle porte aussi sur le manuel en tant que tel par le biais de la demande de nouveaux outils : recueils de textes, dossiers réunissant des documents divers. Le manuel est donc mis en cause comme unique instrument de travail.

(1) Ainsi, en 1983, le manuel de terminale publié par Hachette écrit à propos de Vichy : « Ce qu'ont révélé des travaux récents fondés sur la consultation des archives allemandes, c'est l'ampleur des offres de Vichy aux Allemands, dispensés par là même de se charger des sales besognes » : Régis Bénichi, Jean Mathieux, *Le monde de 1939 à nos jours. Histoire terminales*, Paris, Hachette, 1983, coll. GREHG, p. 69.

(2) *Journal des amis de Sèvres*, n° 2, 1969, pp. 31-51.

Des critiques d'un autre genre émanent d'enseignants inquiets devant l'évolution en cours dans l'institution scolaire à la suite de la mise en place du collège unique en 1976-77. Cette réaction de défense est exprimée par l'éditorial de Jean Peyrot dans l'organe de l'Association des professeurs d'histoire et géographie (APHG) de l'automne 1978 : « dans le premier cycle, on sait ce qu'a produit pour nous la mise en route des 6^e Haby : réductions d'horaires, et donc de postes, programmes disparates, manuels à quatre sous » (1).

Dans les années 1980, la critique prend un caractère nettement politique. Signe de l'embrasement médiatique, un article de *L'Histoire* titre en 1983 : « Faut-il brûler les manuels d'histoire ? », pour d'ailleurs conclure par la négative (2). Une campagne d'opinion menée l'année précédente par plusieurs journaux (de *Minute* au *Figaro* et à *La Croix*) contre certains manuels, en particulier contre ceux des éditions Nathan, a demandé la création d'une commission d'agrément de ces ouvrages, ce qui a amené l'APHG à réagir en proclamant « son attachement fondamental à la pluralité des manuels, à la liberté de jugement des auteurs et des enseignants, à la libre et loyale confrontation des opinions dans le respect des consciences » (3). Car la critique des manuels a été exacerbée par l'introduction de l'histoire du temps présent en classe de terminale par les programmes de 1981-1982, et le petit nombre de travaux universitaires sur la question l'a facilitée, même si les éditeurs ont fait appel à des contemporanéistes reconnus, tels Jean-Jacques Becker et Robert Frank chez Belin, ou à des professeurs de l'Institut d'études politiques, comme Pierre Milza chez Hatier : des sujets sensibles comme Vichy ou la guerre d'Algérie focalisent les mécontentements.

L'enjeu mémoriel des manuels se fait également sentir dès cette époque, comme le montre une table ronde organisée en commun par l'APHG et le Centre de documentation juive contemporaine (CDJD) en 1982 sur le thème de l'extermination des juifs pendant la Seconde Guerre mondiale dans les manuels (4) – type de débat qui est, depuis, devenu récurrent.

(1) *Historiens et Géographes*, n° 270, septembre-octobre 1978, p. 21.

(2) Pierre Assouline, « Faut-il brûler les manuels d'histoire ? », *L'Histoire*, n° 59, septembre 1983, pp. 66-77.

(3) *Historiens et Géographes*, n° 292, décembre 1982, p. 287.

(4) *L'enseignement de la "Choa" : comment les manuels d'histoire présentent-ils l'extermination des Juifs au cours de la Deuxième Guerre mondiale ?* / Table ronde

Tout cela est symptomatique du passage du manuel consensuel, comme le Malet-Isaac, au manuel enjeu de débats politiques, voire, sur certaines questions comme la Révolution française, historiographiques. On ne s'étonne donc pas que cette période voie les manuels devenir objet d'études et de colloques (1). La polémique aboutit en 1986-1988 à la refonte des programmes (2), où la finalité civique de l'enseignement de l'histoire se trouve accentuée.

II. UN CONTEXTE ÉDITORIAL EN ÉVOLUTION

La publication des manuels revient à des éditeurs privés qui opèrent librement depuis la fin du XIX^e siècle (3), leur seule contrainte étant une contrainte de fait, celle de suivre les programmes nationaux. La simplicité de cet énoncé cache la complexité du processus qui lie les manuels, leur élaboration et leur utilisation. « Le manuel est un produit culturel composite qui donne d'un savoir reconnu une version pédagogique rigoureuse. Nous le qualifions de composite parce qu'il est hybride [...] et se trouve au carrefour de la culture, de la pédagogie, de l'édition et de la société » (4). Il articule, en France, les logiques croisées de l'institution scolaire, de la pratique éditoriale, de l'université en tant que garant de la validation des savoirs, mais aussi de la pratique enseignante. Ainsi, comme d'ailleurs ceux des autres disciplines scolaires, les manuels d'histoire sont insérés dans un véritable système. C'est de ce système qu'on va essayer de donner une idée, en rappelant les transformations qui ont affecté le monde

organisée par le CDJC [Centre de documentation juive contemporaine] et l'Association des professeurs d'histoire et de géographie, Régionale de Paris, 14 mars 1982, Paris, CDJC, 1983.

(1) Colloque « Cent ans d'enseignement de l'histoire (1881-1981) », Paris, 13-14 novembre 1981, *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, n° hors série, 1984; Henri Moniot (textes réunis et présentés par), *Enseigner l'histoire. Des manuels à la mémoire*, Berne, Peter Lang, 1984.

(2) Le programme de seconde paraît le 14 mars 1986: voir le *Bulletin officiel de l'éducation nationale* (désormais mentionné en abrégé *BOEN*), n° spécial, 15 février 1987; ceux de première et terminale sont publiés le 25 avril 1988: voir le Supplément au *BOEN* n° 22, 9 juin 1988.

(3) Sur la réglementation relative aux manuels scolaires, voir Alain Choppin, Martine Clinkspoor, *Les manuels scolaires en France. Textes officiels (1791-1992)*, Paris, INRP/Publications de la Sorbonne, 1993.

(4) Chris Stray, « *Quia nominor leo*: vers une sociologie historique du manuel », *Histoire de l'éducation* n° 58, mai 1993, pp. 77-78.

éditorial dans les quarante dernières années, puis en examinant de plus près le rôle des différents acteurs de leur production et en décrivant l'évolution d'ensemble de ces ouvrages.

1. Les évolutions éditoriales

Deux grands traits caractérisent l'évolution de l'édition française dans la période envisagée : son instabilité et sa recherche de nouvelles stratégies de conquête des marchés.

L'instabilité de l'édition scolaire

De 1983 à 2006, on est passé, pour la production des manuels de terminale générale, de douze éditeurs à huit, concentration liée à la situation fortement concurrentielle du marché et à l'intégration de l'édition scolaire française à la stratégie des grands groupes éditoriaux (1). Paradoxalement, les éditeurs sont à la fois très puissants et fragiles. Pour l'institution scolaire, ils sont un partenaire incontournable, par le biais du Syndicat national des éditeurs scolaires et de son émanation *Savoir Livre*, animée par les six principaux éditeurs de manuels : Belin, Bordas, Hachette, Hatier, Magnard et Nathan (2). Mais la concurrence très vive sur ce marché et le caractère instable des choix des enseignants les fragilisent. À cette concurrence interne au monde du livre vient de plus s'ajouter celle des nouvelles technologies et d'Internet.

Cette concurrence entraîne un souci de précision croissante des éditeurs quant aux titres et fonctions des auteurs. Dans les années 1960, le titre d'agrégé était seul mentionné. Depuis les années 1980, les manuels précisent : « professeur agrégé au lycée de telle ou telle ville », « professeur agrégé en classe de première supérieure », voire « ancien élève de l'École normale supérieure ». Ce souci de précision, même s'il est parfois contrebalancé par celui de l'égalité (on ne donne alors aucun titre), marque la volonté d'affirmer les compétences intellectuelles et/ou pédagogiques des auteurs et la variété des aptitudes mobilisées. La présence d'un professeur de collège dans

(1) Alain Choppin, « Les manuels scolaires. De la production aux modes de consommation », in *Manuais Escolares, Estatuto, Funções, História. Actas do I encontro internacional sobre manuais escolares*, Universidade do Minho, Braga, 1999.

(2) *Le manuel scolaire*, Rapport de l'IGEN, ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie, La Documentation française, 1999, p. 64.

l'équipe rédactionnelle peut ainsi servir à afficher une compétence débordant le domaine strictement disciplinaire et s'étendant à celui de la pédagogie.

Les stratégies de conquête du marché

Que, chez Nathan, apparaisse à partir de 2001, à côté de la collection dirigée par Jacques Marseille, une seconde série d'ouvrages coordonnée par Guillaume Le Quintrec signale non l'épuisement de la formule propre à la première série, mais la volonté de conquérir un nouveau marché. La confrontation des manuels de ces deux collections peut nous renseigner sur les attentes des enseignants visés. Le manuel de seconde 2006 de la collection Jacques Marseille se caractérise par une forme évoquant l'ancien modèle du Malet-Isaac : un texte d'auteur conséquent et continu, intégrant des documents sans questionnement, que suivent des dossiers objets de questions en fin de chapitre. Le manuel pour la même classe dirigé par Le Quintrec offre un texte allégé par rapport au précédent. Surtout, la présentation des leçons s'y conforme au modèle, lancé au collège dans les années 1970, qui distingue nettement entre le texte d'auteur et un ensemble de documents accompagné d'un questionnement rapide, alternant prise d'informations et questions interprétatives. Le manuel de la collection Marseille semble viser un public d'enseignants assez anciens dans le métier, exerçant dans des établissements de centre-ville, avec une orientation plutôt magistrale. La collection Le Quintrec s'adresse à un public plus jeune, enseignant dans une gamme d'établissements plus variée.

L'une des évolutions récentes semble ainsi être la différenciation des segments de marchés visés par les éditeurs. Cette différenciation est liée à celle des catégories d'établissements, elle-même effet d'une différenciation sociale des publics scolaires qui s'inscrit de plus en plus dans les clivages de l'espace. Elle est sans doute aussi l'effet de la variété accrue des positions pédagogiques des enseignants. Certains éditeurs se sont ralliés à ce type de stratégie de conquête du marché, comme Magnard, d'autres se sont repliés sur leur marché traditionnel, comme Bréal, d'autres encore s'attachent à viser un public très large, comme Hachette ou Hatier, qui proposent des manuels au contenu et à l'appareil documentaire stable et fortement consensuel (1).

(1) Stratégie payante, si on en croit un sondage effectué sur 30 établissements de l'académie de Clermont-Ferrand, dont 12 lycées, qui a croisé les réponses des 26 stagiaires de CAPES de la promotion 2006-2007 et de 14 enseignants confirmés.

2. Des rapports de force modifiés

Autre trait caractéristique de la période récente, auteurs et acteurs de la production des manuels se sont diversifiés, tandis que le rapport de forces entre auteurs et éditeurs s'est renversé au profit de ces derniers.

La diversification des acteurs

La qualité des maîtres d'œuvre, le nombre et les fonctions de leurs collaborateurs se sont modifiés. Dans les années 1960, les inspecteurs généraux et les universitaires rivalisaient, pour diriger les collections, avec des équipes d'agrégés, le plus souvent parisiens. Le titre valorisé était celui d'agrégé. Dès les années 1980, les inspecteurs pédagogiques régionaux commencent à remplacer les inspecteurs généraux. Quant à leurs collaborateurs, au nombre de deux à quatre dans les années 1960, ils sont passés à six ou sept en moyenne dans les années 1980, où des équipes se sont constituées, tel, par exemple, le Groupe de recherche pour l'enseignement de l'histoire et de la géographie (GREHG) chez Hachette. Actuellement, le nombre des auteurs d'un manuel est souvent d'une dizaine, voire davantage, mais sans véritables équipes valorisées comme telles. Dans les listes d'auteurs, on voit apparaître des certifiés et des professeurs de collège. S'y ajoutent, dans les années 1990, les formateurs des Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM).

À cette diversification des auteurs s'ajoute celle des acteurs qui influent sur la vie du manuel à tous les niveaux, depuis la mise en projet jusqu'à l'utilisation. Dans les années 1960, outre les éditeurs, interviennent l'inspection générale, des universitaires, des agrégés du secondaire. La situation se complexifie avec la création de nouveaux acteurs dans l'institution scolaire et universitaire : chercheurs (épistémologues, didacticiens) et formateurs, d'abord rectoraux (1), puis rattachés aux IUFM. En outre, la pression sociale sur les contenus et les méthodes pédagogiques s'accroît, comme en témoignent les campagnes de presse et les débats mémoriels mentionnés plus haut.

(1) Il s'agit des formateurs des Missions académiques de formation des professeurs de l'Éducation nationale (MAFPEN).

Le poids des acteurs : renversements

Parmi ces acteurs, le poids respectif des uns et des autres évolue. Les pages de présentation des manuels de seconde nous éclairent sur ce phénomène.

La tradition a longtemps prévalu qu'un avant-propos annonce la philosophie du manuel. En 1987, les auteurs du Nathan s'assignent entre autres comme objectif de « faire comprendre, même sommairement, la démarche, la méthode et les interrogations des historiens » ; chez Belin, Robert Frank, directeur de la collection, veut faire du manuel un « livre d'histoire et d'histoires qui redonne toute sa place au récit » en même temps qu'un outil « qui propose un apprentissage des “méthodes de l'historien” » et « une réflexion sur les démarches de l'historien » ; chez Istra, la présentation du manuel se termine par des réflexions d'historiens sur leur discipline.

Les années 1993 et 1995 font la charnière entre ces préoccupations et les nouveaux objectifs assignés à l'enseignement de l'histoire par les instructions officielles de 1995 (1). Les objectifs mis en avant sont des objectifs pédagogiques (développer des compétences méthodologiques) chez Hachette en 1993, des objectifs civiques chez Bréal en 1995. Robert Frank, chez Belin, mêle en 1993 dans les fonctions qu'il assigne à un manuel toujours centré sur la « démarche historique » des objectifs transversaux et des considérations inspirées par la didactique de la discipline : « faire accéder [l'élève], à partir de situations historiques différentes, au degré d'abstraction nécessaire pour comprendre quelques notions essentielles dans le domaine de la politique, de l'économique et du social ». Le manuel publié chez Bertrand-Lacoste veut « donner aux élèves le goût de l'histoire » et « développer deux finalités essentielles de notre discipline, l'apprentissage de la réflexion et l'exercice de la raison critique ».

Mais dès 1990, on a vu apparaître chez Hatier, au début du manuel, une explication imagée de sa maquette destinée à fournir un « mode d'emploi » du livre aux lycéens qui vont l'utiliser. Ce mode de présentation est devenu peu à peu la norme aux dépens de l'avant-propos, qui disparaît. Les manuels de la génération 2005-2006 com-

(1) De nouveaux programmes d'histoire pour le lycée sont publiés les 17 mai et 14 juin 1995 : *BOEN* n° 12, 29 juin 1995.

mencent tous de la même façon (1) : le sommaire, le programme ou un résumé du programme, et la double page présentant la maquette, le plus souvent d'une façon très descriptive. Il est rare que cette double page renferme une prise de position explicite sur la philosophie du manuel. Sur 14 manuels de seconde des livraisons 2001 et 2005-2006, on ne trouve d'intentions programmatiques affichées que dans le Magnard de 2005 : « Au cœur des apprentissages les pages Cours, conçues pour impliquer les élèves dans la construction des savoirs et des savoir-faire » (2). Dans toutes les autres doubles pages de présentation, l'intention est implicite et doit être traquée par une analyse du lexique.

Cette évolution signe la victoire de la maquette sur l'écrit programmatique, et donc celle du concepteur technique sur l'auteur. En effet, les évolutions sociales et techniques ont entraîné un renversement dans le rapport de forces entre auteur(s) et éditeur. On désignait autrefois le manuel par son auteur, « le Huby », « le Malet-Isaac », on a aujourd'hui tendance à dire « le Nathan », « le Belin »... (3). Voilà qui signale à la fois le passage de l'auteur unique – ou de l'équipe restreinte d'auteurs – à une équipe étendue, et le rôle dominant de l'éditeur.

Alors que les années 1980 s'étaient caractérisées par la volonté de constituer des équipes, les auteurs appartiennent aujourd'hui à des réseaux qui se font et se défont, d'autant plus que leur dispersion géographique s'accroît : leur recrutement, autrefois principalement parisien, se régionalise en effet dès les années 1980. Faute d'appartenir à des équipes stables, ils se trouvent davantage en position de faiblesse face à l'éditeur. On leur impose le nombre de signes et la maquette, cadre strict dont l'évolution répond d'abord aux exigences de la demande. La « dictature du maquetiste » joue un rôle de frein à leur créativité et donc à l'innovation didactique. La logique du maquetiste est en effet formelle et commerciale, et non pas pédagogique. Elle joue en faveur d'un renforcement du poids de l'iconographie et

(1) En terminale, ces pages de présentation incluent aussi le texte et/ou une analyse des épreuves du baccalauréat, qui parfois remplace l'énoncé du programme (chez Bertrand-Lacoste), ce qui est significatif de leur rôle comme instruments de préparation à l'examen.

(2) Gracia Dorel-Ferré (dir.), *Histoire seconde*, Paris, Magnard, 2005, p. 2.

(3) Ce qui m'autorise à désigner ici les manuels par leur éditeur, parfois leur collection, le niveau d'enseignement et la date de parution.

en défaveur du texte d'auteur. Elle entraîne aussi, çà et là, des pratiques comme le détournage des documents iconographiques, qui « naturalise » un document décontextualisé (1). En revanche, l'éditeur est très sensible aux reproches, ce qui joue parfois en faveur de la rigueur : ainsi la demande conjointe des enseignants et de leur appareil d'encadrement, formateurs et inspecteurs, a fini par imposer la mention quasi systématique des références des documents.

Enfin, cette modification des normes de présentation du manuel traduit le recul du poids des historiens par rapport à celui de l'institution scolaire et de l'éditeur. Les historiens, même connus, ne déterminent plus les objectifs du manuel qu'ils dirigent ou coordonnent, comme ils le faisaient encore à la fin des années 1980 : ainsi, Jacques Marseille, après avoir longtemps maintenu sans le modifier le texte de présentation de son manuel, a finalement dû y renoncer.

3. Forme et contenus : évolutions d'ensemble

La forme du manuel d'histoire a évolué du récit à une « polyphonie » qui traduit une mutation dans le rôle qui lui est attribué.

De l'ancien...

Dans les années 1960, le modèle d'intelligibilité – la succession linéaire de faits historiques porteuse d'un sens qui l'orientait – restait fourni par l'histoire méthodique. « L'essence même de notre enseignement historique, qui est de faire mesurer et comprendre le “développement évolutif” de l'humanité, exige de nous un récit aussi continu que possible », déclarait l'inspection générale en 1954 (2).

L'histoire méthodique fournissait également un contenu scientifique où l'élément explicatif était le politique, appréhendé comme suite linéaire d'événements, où le rôle des personnages était central et leurs motivations individuelles déterminantes. Les finalités civiques

(1) Ainsi, dans telle page d'un manuel sur 1795, le détournage et la surimposition d'un portrait de Robespierre à une gravure thermidorienne attribuant à l'Incorruptible la responsabilité de la Terreur esquivent le débat sur ses causes, faisant du manuel un simple instrument de persuasion : Robert Frank *et al.*, *Histoire seconde*, Paris, Belin, 1995, p. 221.

(2) *Instructions générales pour l'enseignement de l'histoire*, ministère de l'Éducation nationale, 10 décembre 1954, p. 4.

et culturelles attribuées à l'histoire dans l'enseignement secondaire et l'emprise du mode d'intelligibilité de l'histoire méthodique s'étaient conjuguées pour créer un modèle de manuel fondé sur le récit, qui a vacillé à la fin des années 1960.

La remise en question de ce modèle est certes l'aboutissement d'une évolution commencée antérieurement. Dès les années 1950, la nécessité d'un changement proclamée par de jeunes enseignants comme Suzanne Citron, Jean-Claude Allain, Pierre Valmary, qui s'exprimaient dans les *Cahiers pédagogiques* et dans la Tribune libre du bulletin de la Société des professeurs d'histoire et de géographie (1), avait été prise en compte par les instructions officielles, qui préconisaient notamment l'utilisation des documents (2). Les projets de programme des lycées élaborés dans les années 1960-1970 s'inscrivaient dans une dynamique de réforme qui incluait une modification des manuels : en juillet 1967, la commission de réforme présidée par Pierre Renouvin recommandait aux éditeurs d'alléger leur texte d'auteur en le limitant à cinq pages par chapitre au maximum (3). Mais ces projets n'ayant pas abouti, les éditeurs n'ont pas fait évoluer leur formule dans l'immédiat.

... au nouveau

Liée à celle du public scolaire, l'évolution de l'enseignement du lycée depuis la fin des années 1960 a frappé de plein fouet la pédagogie traditionnelle de l'histoire et les manuels qui lui correspondaient, en modifiant ce que les éditeurs percevaient des attentes officielles et des pratiques enseignantes : disons, pour faire bref, qu'on est passé d'un modèle pédagogique fondé sur la parole professorale à des méthodes plus actives (4). Cette évolution a touché les manuels de

(1) C'est l'ancien nom de l'Association des professeurs d'histoire et de géographie mentionnée précédemment.

(2) *Instructions générales pour l'enseignement de l'histoire*, 1954, *op. cit.*

(3) « Les propositions de la commission de réforme », *Le Monde*, 4 avril 1967, p. 10.

(4) « Le professeur, désormais, aura pour souci primordial, non plus de tout dire, mais d'amener ses élèves à découvrir et à redécouvrir, par eux-mêmes, tout ce qu'il les aura mis en état de trouver raisonnablement », *Instructions générales pour l'enseignement de l'histoire*, *op. cit.* ; cité dans Patrick Garcia, Jean Leduc, *L'enseignement de l'histoire en France de l'Ancien Régime à nos jours*, Paris, Armand Colin, 2003, p. 206.

toutes les disciplines (1). Elle a posé à ceux d'histoire des problèmes spécifiques liés au modèle disciplinaire alors dominant, dans lequel la leçon magistrale était conçue comme récit de l'histoire, et à son remplacement par un enseignement où le document prenait une place croissante.

Lorsqu'au début des années 1980 les éditeurs de manuels pour le lycée ont été confrontés aux nouveaux programmes, ils avaient à leur disposition un modèle, celui du manuel de collègue, fixé dans les années 1970. Ce nouveau type de manuel n'est plus un livre de lecture pour les élèves mais un instrument qui remplit à lui seul plusieurs fonctions : exposer l'essentiel des savoirs requis par les programmes, mais aussi présenter des documents qui seront tout à la fois des outils pédagogiques et des éléments de motivation pour les élèves. Ce changement dans la fonction du manuel s'est accompagné d'une modification de la forme éditoriale : la double page est devenue l'unité de base correspondant à une séquence d'enseignement. Elle regroupe *grosso modo*, bien distingués, un tiers de texte d'auteur et deux tiers de documents, généralement en couleur.

C'est donc à ce modèle que les éditeurs se sont référés, lui empruntant d'abord la couleur, la diminution du texte d'auteur et la place prédominante donnée aux documents. Ils ont ensuite progressivement intégré à leurs ouvrages la multiplication des outils didactiques, les exercices et l'unité constituée par la double page. Les restrictions successives des horaires affectés à la discipline (2) ont également joué dans le sens d'une diminution du nombre de pages des manuels. Dans ce contexte, l'arbitrage entre le texte d'auteur, les documents et l'appareil pédagogique s'est effectué en faveur des deux derniers, parmi lesquels les documents iconographiques ont pris une place croissante. En conséquence, le texte d'auteur s'est

(1) Une rubrique qui pourrait sembler spécifique à l'histoire, comme la rubrique « documents », se retrouve à la fin des années 1990 dans certains manuels... de mathématiques : *Le manuel scolaire, op.cit.*, p. 69.

(2) Pour les sections générales, les horaires de seconde, qui atteignaient 4 heures en 1963, sont ramenés en 1985 à 3, auxquelles s'ajoutent des séances de travail de 45 puis 30 minutes, appelées « modules », à partir de 1992. En première et terminale, l'horaire reste fixé à 4 heures dans les sections L et ES, mais descend, en section S, à 3 heures en 1985 et 2 heures 30 en 1995.

condensé. Les marqueurs du récit historique ont eu tendance à disparaître, ainsi que les déictiques (alors, la veille, le lendemain, un an plus tard, ce jour-là...). Parallèlement, la fonction des documents s'est diversifiée : ils peuvent être document d'appel, objet d'exercice, illustration, ou symbole d'une idée. Le tout est cependant subordonné à un double impératif : celui de la maquette, et celui de l'adéquation aux pratiques enseignantes actuelles qu'entraîne le rôle du manuel comme principal support du cours. Celui-ci est donc devenu un instrument « polyphonique ».

Ainsi s'est effectué un renversement dans l'articulation entre les exigences disciplinaires et civiques de l'histoire enseignée d'une part, celles de l'utilisation du manuel de l'autre. Alors que, jusqu'aux années 1960, c'est le premier domaine qui l'emportait, à partir des années 1980 c'est le second élément du couple qui prédomine. Mais cette victoire est davantage celle du produit de consommation que celle de la pédagogie.

III. LE MANUEL D'HISTOIRE AUJOURD'HUI, RÉSULTAT DE COMPROMIS MULTIPLES

La position du manuel d'histoire comme enjeu politique et mémoriel, le résultat des campagnes d'opinion qui restreignent la liberté des auteurs, le recentrage sur la fonction civique de l'histoire enseignée, mais déconnectée de sa fonction critique, et enfin une reprise en main discrète, mais nettement affirmée, par l'institution scolaire, ont contribué à la normalisation des manuels dans les années 1990. La comparaison entre la génération actuelle de manuels et celles qui l'ont précédée permet de distinguer, parmi les formules diverses qui ont été essayées pendant les cinquante années antérieures, celles qui ont connu l'échec, celles qui se sont imposées avec difficulté et celles qui ont d'emblée connu le succès.

1. Les évolutions refusées

Un grand nombre de formules ont été testées par les éditeurs depuis les années 1960. Certaines ont peu duré et n'ont jamais été reprises depuis, signe de leur échec commercial et donc du refus des usagers du manuel d'y avoir recours.

Le manuel doit rester un livre

Un des refus les plus anciens est celui des manuels par fascicules. Hatier s'y essaye en 1960 et 1963 pour la classe de seconde. La durée éditoriale de chacun des deux fascicules est de un an : dès 1962, Hatier revient au manuel unique et au format in-8°. En 1962, Nathan fait la même tentative en terminale, avec le même résultat. Si des facteurs pratiques peuvent être entrés en jeu, le refus semble surtout culturel. Les fascicules font basculer le manuel d'histoire hors de la catégorie du livre et apparaissent comme un facteur de dévalorisation de la discipline. Même si les manuels, à partir des années 1980, sont largement devenus des outils au service de la leçon, le livre apparaît comme le garant d'une histoire reconnue comme élément de la culture et non comme suite d'exercices.

La tentative de manuels par fiches lancée à la fin des années 1990 a, elle aussi, connu un échec rapide. Celui-ci peut être attribué à deux types de facteurs, un facteur symbolique – la représentation du manuel comme livre par les enseignants et une partie des parents d'élèves –, et surtout la réaction utilitaire des parents et des élèves : un fichier ne peut être revendu. C'est donc un format unique, celui du livre, qui s'impose, comme on le constate aussi dans les autres disciplines.

Mais ce livre ne doit être ni trop mince ni trop volumineux. La livraison 1987 du Hatier de seconde, avec ses 383 pages de papier épais, est remplacée en 1990 par un manuel de 351 pages imprimées sur un papier plus fin, moins épais d'un tiers. Il faut voir dans cette substitution, d'une part le refus d'un livre qui serait une illustration de l'encyclopédisme, d'autre part l'effet de la pression sociale qui joue en faveur de l'allègement du cartable... et du prix du manuel. En revanche, la minceur du manuel de seconde dirigé par Antoine Prost chez Armand Colin en 1981 et 1983 semble signaler une trop grande réduction du volume de connaissances exposées, qui en a limité la diffusion.

Le manuel ne peut être un dossier de documents

Le refus des manuels dirigés par Grell chez Istra au début des années 1980 (1) est lié à la conception de l'usage du document, et plus fondamentalement à celle de l'enseignement de l'histoire. Ce manuel, qui émane de l'inspection générale, se caractérise par le

(1) Jacques Grell, Jean-Pierre Wytteman, *Dossiers d'histoire*, Paris, Istra, classe de seconde, 1981 ; classe de première, 1982 ; classe de terminale, 1983.

choix qu'il laisse à l'enseignant, voire à l'élève, parmi un nombre très important de documents : jusqu'à soixante-dix ou quatre-vingt par chapitre en seconde. Ces documents sont souvent assez courts, l'iconographie d'assez mauvaise qualité. Ils sont suivis d'une synthèse et d'une bibliographie. Ce manuel, significativement intitulé *Dossiers d'histoire*, implique, par l'importance du choix de documents offerts, une pratique en rupture avec celle qui domine alors : celle du cours magistral dialogué autour de documents, dont le questionnement permet de construire un savoir prédéterminé par l'enseignant, et redondant par rapport au manuel. L'avant-propos du manuel de quatrième de la même collection présente d'ailleurs clairement la philosophie qui anime celle-ci : « c'est l'étude de ces documents qui vous permettra d'acquérir, par vous-mêmes, des aptitudes, des connaissances, un vocabulaire nouveau. [...] Les documents, en effet, sont toujours accompagnés de commentaires et souvent de questions ou d'exercices, de façon à permettre l'organisation d'un travail autonome par petits groupes » (1).

Ce type de manuel a pâti de l'évolution de l'inspection générale, qui s'est orientée vers un autre usage des documents, mais aussi du refus des enseignants.

Les enseignants sont alors prêts à renoncer au traditionnel cours magistral, mais pas à la double relation entre manuel et professeur et entre professeur et élève : le manuel est avant tout un instrument de savoir aux mains du maître, qui transmet ce savoir aux élèves. En outre, l'inspection générale a désormais écarté la conception du manuel comme « banque » de documents parmi lesquels l'enseignant ou l'élève fait son choix. C'est l'étude des documents dans le cadre d'une problématique préétablie qui s'est imposée à partir du milieu des années 1990, promue par les instructions officielles (2) pour deux raisons distinctes : la volonté de modifier la pratique des enseignants, qui avaient tendance à recourir à un document pour illustrer chaque idée, et la reconnaissance du fait que le document utilisé en classe n'est pas un document source comme celui de l'historien et ne peut donc valider le discours de l'enseignant. On doit d'ailleurs constater

(1) Antony Chambon, Robert Pouliquen, *Histoire Géographie Initiation économique*, 4^e, Paris, Istra, 1988, p. 3.

(2) *BOEN* n° 12, 29 juin 1995.

l'échec des manuels semblables au Bertrand-Lacoste de seconde, publié en 2001, qui présentent les leçons comme des dossiers à partir desquels on construit une synthèse.

Le manuel ne doit pas introduire une nouveauté trop grande

On repartira ici de l'exemple du manuel de terminale dirigé par Braudel et publié chez Belin en 1963, qui apparaît prototypique. Non seulement ce manuel est austère, non seulement son contenu cible à la fois les élèves de terminale et ceux des classes préparatoires, mais il est lié à une nouvelle façon de faire de l'histoire, structurale et non factuelle, à une conception du temps historique et de l'initiation au monde contemporain elles aussi inédites. Il implique ainsi, pour le professeur, une prise de risque jugée trop élevée, en particulier dans une classe d'examen : estimé trop difficile pour les élèves, il sert, en fait, à l'information des enseignants. Il est donc utilisé par eux, mais ne se vend pas. Son échec apparaît lié à une distorsion entre la formation des enseignants, leurs pratiques d'évaluation – en particulier au baccalauréat –, les représentations qu'ils se font de leur discipline (qu'ils voient comme connaissance objective du passé fondée sur celle des faits) (1) et de leurs élèves de terminale (qu'ils croient intéressés principalement par les événements contemporains) (2), et une innovation beaucoup trop massive pour être assimilée rapidement.

On retrouve ce schéma dans le cas du Bertrand-Lacoste de seconde de 1995. Œuvre d'une équipe marquée par une orientation forte vers la didactique et l'épistémologie, il combine un texte d'auteur substantiel, des documents textuels longs, des exercices destinés au travail en « modules » (3) et élaborés de façon à « construire des compétences intellectuelles », et des dossiers d'approfondissement, dont certains permettent de travailler sur des débats historiographiques : « [Les manuels de cette collection] ont aussi pour ambition

(1) Évelyne Hery, *Un siècle de leçons d'histoire. L'histoire enseignée au lycée 1870-1970*, Presses Universitaires de Rennes, 1999, pp. 366 et suivantes.

(2) Voir à ce sujet les interventions de l'inspecteur général François et de Robert Hubac, président de la Société des professeurs d'histoire et de géographie (SPHG), dans *Cahiers pédagogiques* n° 35, 1^{er} juin 1962.

(3) Les modules ont été mis en place à la rentrée 1992. Il s'agit d'enseignements organisés en groupes restreints, de façon à répondre aux besoins et centres d'intérêt des élèves en les mettant en activité. Ancrés sur les programmes, mais permettant un élargissement, ils concernent quatre disciplines : français, mathématiques, histoire-géographie et première langue vivante.

d'initier l'élève à la construction du savoir historique, à ses modes d'écriture » (1). Porteur d'une orientation critique trop importante, handicapé par une parution tardive, ce manuel a probablement rebuté également par son aspect trop compact et austère. Son utilisation s'est également heurtée à la contradiction entre le temps requis pour en exploiter l'appareil documentaire et les contraintes temporelles imposées par la nécessité d'achever le programme, même si les instructions officielles elles-mêmes préconisaient le recours aux textes longs. Comme celui de Braudel, cet ouvrage a donc servi de banque de documents et d'information pour les enseignants mais n'a guère été utilisé dans les classes. Le manuel de première paru l'année suivante est revenu à un texte d'auteur et des documents plus courts, ainsi qu'à un contenu plus traditionnel.

Les avatars de la dimension critique

La dimension critique de l'histoire revendiquée par les programmes au début des années 1980 a pâti, à la fin des années 1990, du recentrage de l'enseignement de l'histoire sur sa fonction civique et patrimoniale, mais aussi du choix de privilégier des objectifs « transversaux » et de celui de substituer une problématique prédéterminée au choix de la problématique par l'élève lors de l'épreuve d'histoire du baccalauréat. En seconde, les textes d'historiens présents en 1987 dans les manuels disparaissent ensuite – sauf dans la tentative du Bertrand-Lacoste de seconde de 1995, dans lequel figurent un dossier construit à partir d'un texte d'historien et un autre confrontant diverses interprétations de la Révolution française (2) – ou bien sont marginalisés dans des rubriques particulières. Ainsi, le Magnard de seconde de 2006 les cantonne à la rubrique « Passé/Présent », qui consiste à mettre en rapport un événement ou un phénomène du passé avec les évolutions actuelles.

Il en va de même en ce qui concerne les débats historiographiques. La Révolution, par exemple, fait l'objet d'une confrontation entre diverses interprétations dans le manuel de seconde de Hachette dès 1981, sous l'intitulé « Témoignages et jugements », ainsi que

(1) Jacqueline Le Pellec (dir.), *Histoire seconde*, Paris, Bertrand-Lacoste, 1995, p. 3.

(2) Dossier « La mer, la terre et les hommes », *ibid.*, pp. 110-111, à partir de textes tirés de *La Méditerranée* de Fernand Braudel ; dossier « Les historiens et 1793 », *ibid.*, pp. 236-237.

dans plusieurs manuels de 1987 pour la même classe : chez Belin, chez Istra, chez Nathan, où les pages consacrées à ce débat « confrontent les différentes approches des historiens sur les questions qui posent problème et sont l'objet d'interrogations nouvelles » (1). De tels débats disparaissent des manuels après 1995. Les confrontations entre les points de vue des acteurs, très présentes dans les manuels de 1987, ont mieux résisté, mais se sont faites ensuite moins fréquentes.

La nouvelle question introduite en 2002 au programme de terminale L et ES, « Bilan et mémoire de la seconde guerre mondiale », tente de réintroduire une perspective critique, mais l'évolution de la mémoire française de la Seconde Guerre mondiale est envisagée de façon partielle, car elle est principalement centrée sur Vichy (dans le manuel Hachette de 2004), voire lui est entièrement consacrée (dans l'ouvrage de Bordas de la même année); ou encore, elle est insérée dans une chronologie porteuse d'un jugement de valeur moral, comme dans le manuel de Hatier de 2004, dont certaines formulations sont significatives : « Taire la guerre » (2), « La mémoire de Vichy et de la collaboration : oublié » (3). Il en va de même lorsque le Hachette de la même livraison titre « La fin du mythe de la Résistance ». La formulation des auteurs du Bertrand-Lacoste qui, se référant à Paul Ricoeur, évoquent « La difficile élaboration d'une juste mémoire », peut prêter à équivoque, car les élèves, et même certains professeurs, ne sont guère susceptibles d'en connaître l'exacte signification. La présence réitérée de certains documents (les affiches du film *Le Chagrin et la pitié* ou de *Shoah*, les photos de femmes tondues) leur donne valeur d'archétypes. La confrontation entre la reconnaissance de la responsabilité de la France dans le génocide des juifs par Jacques Chirac et les refus antérieurs d'une responsabilité de la République n'est systématiquement organisée que dans trois manuels : ceux de Bréal, de Nathan (collection Le Quintrec) et de Hatier, ce dernier étant le seul à faire état de l'opinion de Georges Pompidou (4). Les éléments de cette

(1) Jacques Marseille *et al.*, *Histoire seconde*, Paris, Nathan, 1987, avant-propos, p. 3.

(2) Guillaume Bourrel, Marielle Chevallier (dir.), *Histoire, terminales L, ES*, Paris, Hatier, 2004, p. 236.

(3) *Ibid.*, p. 245.

(4) « Le moment n'est-il pas venu de jeter le voile, d'oublier ces temps où les Français ne s'aimaient pas, s'entre-déchiraient et même s'entretuaient ? », Conférence de presse du 21 septembre, ORTF, 1972. Georges Pompidou y justifiait ainsi la grâce du chef milicien Paul Touvier.

confrontation sont parfois présents, mais éparpillés entre des pages différentes (Bertrand-Lacoste, 2004). Ainsi, le traitement de cette question par les manuels n'aboutit pas à une véritable confrontation des mémoires.

L'abandon de certains débats est parfois lié à la « tyrannie » de la maquette. Le recours à une documentation inédite est limité par la propension à fournir les documents « incontournables » : images (qui sont souvent celles dont les éditeurs ont déjà acquitté les droits de reproduction...), schémas, tel l'organigramme du gouvernement révolutionnaire, cartes, comme celle de « La France assiégée en 1793 ». Elle s'explique aussi par la limitation du temps laissé aux auteurs pour réunir les documents iconographiques. Mais les choix des enseignants ont aussi contribué à la mise en veilleuse de la dimension critique : le manuel de seconde qui, en 1993 et 1995, a le plus clairement joué le jeu d'une réflexion de ce type – celui de Bertrand-Lacoste, avec ses dossiers contradictoires – a été plutôt boudé par les professeurs.

2. Les évolutions lentes

Certaines évolutions n'ont été que difficilement et partiellement intégrées dans les manuels, qu'elles soient liées à celles de l'institution scolaire ou à des changements historiographiques et/ou épistémologiques.

L'influence des innovations prescrites par les instructions officielles

L'introduction des modules en seconde à partir de 1993 a eu un impact direct sur les manuels en entraînant la multiplication des dossiers thématiques centrés sur une notion ou un type d'exercice. Mais il est resté rare qu'ils donnent l'occasion d'un apprentissage structuré et progressif. Le Belin de seconde de 1993 s'y est essayé en tentant d'organiser une série d'exercices portant sur différents savoir-faire nécessaires à la compréhension des phénomènes historiques et à leur restitution dans le cadre scolaire, mais il n'a guère été suivi. On retrouve une tentative de ce type, portant cette fois sur la notion de source, dans le Hatier 2006. Mais l'idée d'une construction progressive du savoir par le biais d'une batterie cohérente d'exercices ne s'est pas véritablement imposée dans les manuels.

En revanche, le rôle de préparation aux examens se fait sentir dès la seconde : les exercices choisis le sont en fonction du contenu ou de la forme des épreuves du baccalauréat. Dans les manuels de seconde de 1987 et 1990, on trouve surtout des analyses d'un texte unique, généralement long, présenté sous l'intitulé « Commentaire de texte » ou « Commentaire composé ». À partir de 1995, ce sont des confrontations entre plusieurs textes autour d'une problématique, conformément à la nouvelle formule de l'épreuve, et l'on demande aux élèves de sélectionner les informations et de les mettre en relation.

Au total, les manuels retiennent parfois plus l'aspect formel que l'esprit des innovations imposées par les instructions officielles. Celles-ci ont un effet le plus souvent indirect, ou viennent même parfois après coup : ainsi, on assiste à la généralisation des dossiers thématiques à partir de 1993, c'est-à-dire après la création des « modules », mais ces dossiers existaient déjà dans certains manuels dès 1987.

L'effet souvent indirect et retardé des changements historiographiques et épistémologiques

Certains changements historiographiques et épistémologiques ont également eu un effet sur les manuels, mais un effet retardé et indirect, comme on le voit dans le cas de l'influence braudélienne. L'introduction de la notion de civilisation en terminale, à une place centrale, en 1957, marquait l'apparition dans les manuels des « notions » qui permettent de conceptualiser en histoire, ainsi que celle de temps long et de rythmes de temps différenciés. Le refus de ce programme, comme celui du manuel de Braudel, a aussi été un rejet de l'idée que se faisait ce dernier de l'enseignement de l'histoire en terminale : une propédeutique aux sciences sociales et à l'université. La notion de civilisation, abandonnée en terminale, a ensuite été transférée en seconde, où elle a subi un nouvel échec avec celui des programmes de 1981, et au collège. Cependant, elle réapparaît en seconde dans les programmes et les manuels de 1995, avec « La Méditerranée au XII^e siècle : carrefour de trois civilisations ». Finalement, en dépit de l'échec initial du programme de terminale de 1957, la notion de civilisation s'est imposée. Mais il a fallu attendre 1995 pour que s'implante l'idée de temps différenciés, avec les programmes de seconde, qui s'organisent autour de plusieurs moments historiques distincts, puis ceux de première, qui distinguent le temps court du politique et le temps plus long de l'économique et du social.

Autre influence, celle des *Annales*, par l'apport de nouveaux modèles d'intelligibilité : des années 1970 aux années 1990, le modèle labrousien « structure/conjoncture/événement » a été adopté comme modèle explicatif dans l'enseignement de l'histoire. On trouve ainsi, dans le Nathan de seconde de 1987, une page de « Commentaire de documents » intitulée « Une crise d'ancien régime », qui se réfère explicitement à la thèse de Labrousse (1) et en donne un long extrait.

La tradition qui lie les programmes du secondaire à l'histoire savante reste donc vivante sous la forme d'une certaine mise en conformité de l'histoire enseignée avec l'historiographie dominante et avec l'état récent de la réflexion épistémologique (2). Mais elle se heurte à la commodité pédagogique de certaines conceptions aujourd'hui récusées. En témoigne, dans les manuels, la permanence du modèle labrousien de causalité. De même, y persiste une conception « notionnelle » de l'enseignement de l'histoire, pourtant abandonnée dans les instructions officielles de 1995. L'intégration de la vision braudélienne de l'histoire, articulée autour de « notions », dans les manuels du lycée s'est en effet marquée par l'apparition, dans les manuels de seconde de 1993, de listes de notions clés sous les mentions « mots clés » (Hachette) ou « objectifs notionnels » (Belin). La méfiance de l'inspection par rapport à cette approche notionnelle, jugée trop abstraite et menacée par une logique téléologique (3), n'a pas entraîné leur éviction. Certes, dans leur page de présentation, les manuels des « générations » 2001 et 2005-2006 (4) se réfèrent désormais à la « problématique » ou à la « problématisation » des questions, conformément aux instructions officielles, mais la mention des « notions » subsiste (5). Tout se passe comme si la volonté de confor-

(1) Ernest Labrousse, *La crise de l'économie française à la fin de l'Ancien Régime et au début de la Révolution*, Paris, PUF, 1943, citée par Jacques Marseille (dir.), *Histoire seconde, op. cit.*, chapitre 7 : « Comment naît une révolution ».

(2) Patrick Garcia et Jean Leduc, *L'enseignement de l'histoire en France... op. cit.*, p. 257.

(3) *Ibid.*, p. 263.

(4) À l'exception de celui de Bréal.

(5) En 2001, sur sept manuels, seuls ceux de Bréal et Hachette les ignorent, leurs auteurs préférant parler de « mots clés » ; dans quatre ouvrages, c'est le terme de « notion clé » qui est employé. En 2005, signe de malaise, les termes utilisés sont plus variés : à côté des deux tenants des « notions clés » que sont les manuels de Belin et de la collection Le Quintrec de Nathan, Bordas et Magnard parlent des « notions essentielles » des programmes, quatre manuels citent les « notions », et le Nathan-Marseille revient aux « mots-clés ».

mité par rapport aux orientations officielles se heurtait à une nécessité didactique liée au contenu même des programmes : dans les faits, l'ensemble des auteurs des manuels de seconde continuent à structurer les leçons autour de « notions » telles que celles de citoyenneté, de démocratie ou d'humanisme.

Un timide retour au récit est perceptible dans deux manuels de seconde de la génération 2001 : le texte d'auteur du manuel édité par Bertrand-Lacoste, très court, reprend le mode du récit avec ses marqueurs temporels, le Nathan-Marseille fait retour à un texte d'auteur substantiel. Mais rien de tel dans les autres manuels.

L'historiographie actuelle est d'ailleurs marquée par une pluralité d'approches théoriques et par la juxtaposition de courants souvent antagonistes, ce qui donne aux auteurs des manuels un espace de liberté et la possibilité de retournements interprétatifs fréquents. Les manuels successifs pour une même classe peuvent brutalement changer de point de vue, puis, au moins sur une question telle que la Révolution française à propos de laquelle coexistent plusieurs courants historiographiques, négocier dans un deuxième temps un compromis entre l'orientation des programmes et l'interprétation personnelle des auteurs, comme cela a été le cas pour les manuels de seconde publiés par Belin de 1987 à 2001 (1). L'influence parfois brutale des évolutions historiographiques est souvent corrigée ensuite par un retour à des éléments consensuels, voire à une vulgate : ainsi, la carte de « La France assiégée » dans le chapitre sur la République montagnarde figure aujourd'hui dans tous les manuels de seconde. Dans l'ensemble, les manuels du lycée se sont prêtés aux changements historiographiques de façon plus marquée qu'au collège, où des éléments de vulgate restent prégnants (2).

La peur du conflit

Le difficile dépassement des timidités concernant « les passés qui ne passent pas » constitue un autre trait marquant de l'évolution.

(1) Marie-Christine Baquès, « L'écriture des manuels d'histoire : l'exemple de la Première République », *Le Cartable de Cléo*, n° 3, Lausanne, 2003, pp. 179-189.

(2) C'est le cas, par exemple, de l'explication de la révolution industrielle du XIX^e siècle par le progrès des techniques.

Il faut certes relativiser ces timidités. Les manuels ont, par exemple, parlé de « guerre d'Algérie » bien avant que le terme ne soit officiellement employé. Cependant, la confrontation critique est souvent remplacée par une dénonciation morale, au nom des droits de l'homme, ou par une relativisation découplée du contexte. Ainsi, la torture en Algérie reste surtout étudiée du point de vue de sa dénonciation morale par les intellectuels ou les journalistes : c'est, par exemple, le cas dans le Nathan-Le Quintrec de terminale de 2004, avec le dossier sur « Les Français et la guerre d'Algérie » (1).

Les choix des enseignants utilisateurs jouent souvent en faveur des attitudes consensuelles. L'échec du Magnard de seconde de 1996, très orienté vers les problèmes actuels, est ici significatif. Le caractère présentiste et brûlant de certains dossiers des doubles pages « Débat », qui confrontaient « Hier et maintenant » ou revisitaient les débats actuels autour de problèmes passés, des choix de documents parfois très conflictuels ou provocateurs (2) ont probablement rebuté de nombreux enseignants. En 2001, ces pages « Débat » n'ont pas été reprises. Leur réintroduction dans l'édition 2005 permet de mesurer ce qui avait été refusé en 1995. Les dossiers du manuel de 2005, intitulés « Passé/Présent », n'occupent plus qu'une page, le contenu en apparaît plus distancié, moins centré sur les problèmes immédiats de l'actualité nationale, et on n'y trouve plus de documents provocateurs.

3. Les évolutions acceptées

D'autres changements, enfin, ont très rapidement été adoptés par les manuels d'histoire du lycée, manifestant leur adéquation aux attentes des usagers en même temps qu'à celles de l'institution scolaire.

(1) Guillaume Le Quintrec (dir.), *Histoire, terminales L, ES*, Paris, Nathan, 2004, pp. 122-123.

(2) Ainsi, la reproduction de cette une du *Courrier international* titrant « Islam Occident, l'affrontement », ou celle de la couverture du supplément du *Figaro Magazine* présentant un dossier sur l'immigration titré « Serons-nous encore Français dans 30 ans ? » et illustré par une Marianne aux seins nus dont le voile ne laisse voir que les yeux, ou encore une caricature de Jean-Paul II : voir les dossiers « La rencontre des cultures », in François Sirel, Henri Bernard, Rémi Sueur (dir.), *Histoire seconde*, Paris, Magnard, 1996, p. 78, et « Le regard de l'autre aujourd'hui », *ibid.*, p. 109.

L'histoire du temps présent

L'histoire du temps présent apparaît dans les programmes de terminale dès 1957 (1). Dans la préface du manuel qu'il co-dirige chez Belin, Braudel en explique clairement la finalité : « une explication du monde actuel ». À partir de 1982, la terminale est entièrement dédiée à l'histoire du temps présent. Les manuels de 1983 pour cette classe l'intègrent immédiatement et durablement, malgré les polémiques qui l'entourent et l'insécurité qu'entraîne le petit nombre de travaux scientifiques en ce domaine.

Cette facile acceptation montre qu'elle répondait aux désirs des usagers, enseignants et élèves. L'apparition de la mémoire comme objet d'histoire dans les manuels de terminale de 2004 répond à la même demande. Les évolutions des contenus historiographiques sont, certes, liées aux évolutions épistémologiques, au moins à celles que l'institution scolaire légitime en les reprenant. Mais le succès commercial des ouvrages témoigne de leur adéquation à la demande sociale.

Le retournement interprétatif des années 1980

Il en va de même du véritable retournement interprétatif sur l'Union soviétique et le stalinisme que manifeste l'introduction de la notion de totalitarisme dans les programmes. Ce retournement était déjà sensible dans les manuels de terminale de 1983. Il se traduisait en particulier dans l'iconographie : photos de camps, tanks soviétiques à Prague... Parallèlement, une vision positive des États-Unis s'était substituée à la vision négative des années 1970. Seuls y résistaient le manuel des éditions ABC, celui de Scodel et, bien sûr, celui des Éditions sociales. Les autres manuels communiaient dans l'éloge de la culture américaine et de son dynamisme économique (2). Or, les programmes de première et de terminale de 1982 restaient très neutres dans leur formulation (3). Les manuels ont ici largement anticipé les programmes, et cela bien avant les années 1990.

(1) Programmes du 19 juillet 1957, révisés le 9 juin 1959 pour le second cycle.

(2) Diana Pinto, « L'Amérique à travers les manuels », *Historiens et Géographes*, n° 303, mars 1985, pp. 611-620.

(3) « Histoire-Géographie-Instruction civique. Programmes. Classe de première – séries A, B, S ; classe de terminale – séries A, B, S », *BOEN*, n° spécial 3, 22 avril 1982.

De la continuité à la discontinuité

Une des évolutions les plus importantes concerne le découpage même du temps historique dans les manuels. La remise en cause de sa traditionnelle continuité apparente a constitué un changement difficile à accepter, car il remettait en question le modèle d'intelligibilité hérité des historiens du courant méthodique : lorsque les programmes de seconde de 1981 ont introduit des ruptures dans cette continuité, certains manuels ne les ont pas respectés. Ainsi, l'équipe du GREGH responsable du manuel de seconde chez Hachette indiquait, en premier point du paragraphe « Méthode » de son avant-propos : « Respect de la continuité historique », ajoutant : « Le souci d'introduire plus de cohérence dans un programme ambitieux, mais que guettait la dispersion, a amené à réintroduire des aspects qu'il n'avait pas retenus, mais qui ont été jugés indispensables pour comprendre le processus de formation de la civilisation européenne » (1). Les manuels qui ont joué le jeu de la discontinuité, comme *Racines et ruptures*, chez Magnard (2), ou *Dossiers d'histoire*, chez Istra (3), ont eu une faible durée éditoriale.

Cependant, lorsqu'en 1995 paraît un programme de seconde construit autour de six moments historiques, les manuels, cette fois, jouent le jeu. Certes, la tentation de la continuité subsiste dans la partie sur « Le citoyen et la cité à Athènes au v^e siècle avant Jésus-Christ », où l'on trouve encore en 2006 des leçons du type « Comment Athènes devient-elle une démocratie ? » (Hachette, Nathan-Marseille). Mais seul le Belin de 2006 réintroduit la continuité, en intercalant entre les chapitres concernant les moments historiques dont l'étude est prescrite par le programme une double page iconographique de repères chronologiques. Globalement, les enseignants semblent avoir accepté cette nouvelle structuration du temps historique moyennant une généralisation de l'alternance entre les chapitres d'histoire et ceux de géographie dans le déroulement du cours.

*

* *

(1) Régis Bénichi et Jean Mathieux (coord.), *Histoire. Héritages européens*, Paris, Hachette, 1981, coll. Greggh, classe de seconde, p. 4.

(2) Jacques Dupâquier *et al.*, *Racines et ruptures*, Paris, Magnard, 1981, coll. « Espaces et Temps ».

(3) *Op. cit.*

Le jeu entre acceptation – parfois retardée –, détournement (on garde la forme mais pas l'esprit) et refus des innovations dessine en creux les conditions du renouvellement des manuels. Ils peuvent innover à la triple condition d'être en phase avec les finalités prescrites à l'enseignement de l'histoire, de ne pas rompre brutalement avec les représentations et les pratiques dominantes des enseignants et de s'intégrer dans la logique du marché éditorial, qui se fait de plus en plus pressante.

Le financement de l'achat des manuels est maintenant, selon des modalités diverses, pris en charge par les régions (sauf l'Alsace) : cette intervention pourrait, à terme, ralentir leur évolution, comme cela a été le cas quand les manuels de collège sont devenus gratuits pour les familles, c'est-à-dire achetés par les établissements.

On peut également se demander si l'usage des nouvelles technologies, qui se répand dans l'enseignement de l'histoire avec un certain retard par rapport à d'autres disciplines, est susceptible de faire évoluer le manuel ou si celui-ci se contentera d'un double rôle de « rétro-projecteur sophistiqué » et de banque de documents et d'exercices. Le manuel redeviendra-t-il un livre de lecture, l'accès aux documents et aux exercices se faisant par CD Rom ou sur Internet ? Quelles répercussions auront ces changements sur le contenu de l'histoire enseignée ? L'étude de l'évolution récente des manuels, en montrant le grand nombre des intérêts en jeu dans la production et l'utilisation de ces ouvrages et la complexité de leur interaction, devrait inciter à refuser les réponses trop simples.

Marie-Christine BAQUÈS
IUFM d'Auvergne