

L'ANALYSE DU CONTENU DES MANUELS D'HISTOIRE

De la critique idéologique à l'exigence épistémologique

Yannick LE MAREC

La critique des manuels scolaires est un genre ancien et récurrent, écrivait Henri Moniot (1993, p. 200). Dans un article plus récent, Christian Laville note que, dans la recherche en éducation historique, le champ de l'analyse des programmes et des manuels est un des champs les plus fréquentés, avec des préoccupations allant de la recherche des sentiments nationalistes à celle de la place réservée aux minorités (Laville, 2001). Le même auteur souligne justement que le manuel ne fait pas l'enseignement et qu'il existe une distance importante entre ce que le manuel contient et ce que l'élève retient.

Aussi, il convient de poser les limites de ce chapitre : il ne s'agit pas de trouver dans les manuels les causes des dysfonctionnements de l'enseignement de l'histoire mais seulement de discuter du type de manuel dont nous avons besoin et de rechercher des solutions aux problèmes maintes fois évoqués. C'est donc bien de la nature des manuels dont il sera question ici dans sa relation complexe avec l'histoire savante. Christian Laville proposait dès 1984 de passer du manuel-récit, produit de l'histoire positiviste, au manuel-méthode, construit sur une histoire-problème, sociale et globalisante¹. Deux décennies plus tard, qu'en est-il de cette proposition ?

Notre hypothèse est que les manuels d'histoire ont développé largement les aspects documentaires qui donnent à l'enseignant les moyens d'une démarche d'histoire-problème mais que des questions se posent toujours sur la légitimité de leur discours historique. Ces questions sont d'ordre idéologique et d'ordre historiographique. Elles concernent la plupart des sujets au programme mais certains se prêtent plus particulièrement à la critique. Ce sont les sujets qui font débat dans la société et/ou dans la communauté historique qui nous intéressent ici. Quelles propositions les manuels d'histoire, du CE2 à la classe terminale, font-ils aux enseignants et aux élèves pour les aider à construire des connaissances valides et à adopter des démarches critiques et citoyennes sur les sujets toujours débattus ? Quelle conception de l'histoire les manuels présentent-ils ? Comment finalement faire en sorte que les manuels aident à apprendre mais aussi à comprendre l'histoire ?

Les critiques idéologiques

La consultation d'un moteur de recherche à partir de l'expression « manuels d'histoire » livre des milliers d'occurrences dont beaucoup sont relatives aux critiques de nature idéologique qu'il est possible d'émettre à l'encontre des manuels. La presse internationale s'est fait l'écho des controverses au sujet des manuels japonais, indiens, russes. Les changements de société, les conflits sont de nature à provoquer des réflexions sur le contenu des manuels d'histoire et les questions posées renvoient souvent au traitement des périodes contemporaines. Parce que les manuels scolaires constituent des « autobiographies nationales » (Bendick, 2004), ils invitent à des interrogations sur les valeurs qu'ils véhiculent et les constructions idéologiques de concepts comme celui de nation. En France, Suzanne Citron fut une pionnière dans la critique virulente des programmes et des manuels. Ses travaux ont mis l'accent sur la construction historiographique d'un « mythe national » qui fut particulièrement développé au

¹ Christian Laville, « Pour en finir avec la version de l'équipe gagnante », in Moniot, 1984, p. 88.

XIX^e siècle. « Les dirigeants et les universitaires de la III^e République ont construit notre identité nationale sur la fiction d'un peuple gaulois originel »². À propos de la Gaule, Suzanne Citron parle d'ethnisation scientifique de la nation française³. Elle voit dans le Petit Lavis, manuel scolaire écrit par Ernest Lavis, universitaire et inspirateur des premiers programmes de l'école primaire de la III^e République, la matrice de cette opération de construction identitaire. La thèse de Jeannie Bauvois (Bauvois-Cauchepin, 2002) a développé ces idées en étudiant les manuels des lycées français et allemands. Elle insiste sur le temps multiséculaire de la construction du mythe national. Construite au XIX^e siècle, l'idéologie nationale s'enracine dans une mémoire plus longue, elle est l'œuvre de la monarchie française, puis de la Révolution qui « réactive le mythe Gaulois » dont Colette Beaune⁴ montre l'émergence au XVI^e siècle. Michelet, Lavis et les historiens du XIX^e siècle ont traduit durablement ces conceptions idéologiques en termes scolaires. Les manuels ont ainsi diffusé le mythe d'une histoire de France remontant aux Gaulois de la fin du XIX^e siècle au moins jusqu'au milieu du XX^e siècle. Qu'en est-il aujourd'hui ?

Le mythe national et les Gaulois dans les manuels actuels

L'enseignement de l'histoire au primaire contient bien une partie consacrée à la Gaule, qui n'existe pas dans les programmes du collège et du lycée, mais la formulation des contenus est prudente : « le programme commence avec l'entrée de notre territoire dans l'Histoire, c'est-à-dire avec l'arrivée des Grecs et des Celtes (appelés Gaulois par les Romains) et, plus encore, avec la lutte entre Gaulois et Romains, la romanisation et la christianisation de la Gaule »⁵. Certes, la Gaule occupe une place importante mais l'accent est mis sur « l'entrée de notre territoire dans l'Histoire » et sur la romanisation. Alors, est-elle encore « surgie de nulle part »⁶, cette Gaule des manuels scolaires du début du XXI^e siècle ?

Une observation des derniers manuels parus nous montre que si le mythe est tenace, les manuels d'aujourd'hui l'ont largement remis en cause. De ce point de vue, le manuel des éditions Sedrap⁷ constitue un îlot de résistance de la notion d'ancêtre : il se plaît à proposer aux élèves l'étude de « Nos ancêtres » à travers une petite fiction d'enfants voyageant dans le temps. L'affaire serait négligeable si la fiction n'avait pas été une suite de clichés et le chapitre sur la Gaule construit avec une carte des provinces romaines et un encart sur les mégalithes. Tout est fait pour que les élèves confondent cette histoire avec celle d'Astérix et, tant qu'à être dans la fiction, lui préfèrent cette dernière.

Dans les manuels plus sérieux, la diversité des présentations est de mise mais le refus de tomber dans le mythe est manifeste. Le manuel Hatier⁸ entend traiter des « populations premières de la Gaule » tandis que celui de Hachette⁹ intitule son chapitre « La Gaule celtique : une mosaïque de peuples ». Le premier ne présente aucune carte¹⁰, même pour la partie sur la conquête et la romanisation. Le second en propose une, centrée sur la Gaule celtique mais indiquant le sens des migrations celtiques et grecques. Le livre des éditions

² Suzanne Citron, « Recomposer le passé », *Le Monde*, 5 novembre 2003.

³ *Id.*, « La construction du mythe national », in *Histoire de France, mythes et réalités* (coord. S. Citron, C. Guyonvarc'h et Y. Plasseraud), Toulouse, Erès, 1995.

⁴ Colette Beaune, *Naissance de la Nation France*, Paris, Gallimard, 1993.

⁵ Ministère de l'Éducation Nationale, *Documents d'application des programmes. Histoire et géographie, cycle 3*, SCEREN, 2002.

⁶ Suzanne Citron, « Recomposer le passé », *op. cit.*

⁷ Serge Boèche (dir.), *Histoire, cycle 3*, Toulouse Sedrap, 2004.

⁸ Sophie Le Callenec (dir.), *Histoire-Géographie, CE2*, Paris, Hatier, 2002.

⁹ M. Clary et G. Dermenjian, *Histoire-Géographie, CE2*, Paris, Hachette, 2004.

¹⁰ La cartographie joue pourtant un rôle important dans la sacralisation du territoire ou au contraire dans la résistance à la nationalisation des phénomènes historiques.

Magnard¹¹ est sans doute le plus dans l'esprit d'une histoire non « nationalisante » et ouverte. Le chapitre 3 s'intitule « Les peuples de la Gaule au 1^{er} millénaire ». Une première carte présente Grecs et Celtes dans le bassin méditerranéen au VI^e siècle av. J.-C. et une seconde envisage le monde celte du Danube à l'Atlantique au début du V^e siècle av. J.-C. L'histoire de la Gaule des manuels du primaire est donc davantage préoccupée de montrer l'investissement et la transformation d'un espace par les Romains. Même si cet espace, ce territoire qui reste flou dans ses contours est en partie celui d'un futur Etat-nation, il ne semble pas qu'on puisse voir encore dans les manuels récents la trace d'une histoire téléologique toujours aussi nourricière du mythe identitaire. Au contraire, des efforts sont réalisés par les auteurs pour permettre un travail sur la construction des discours mythiques. De ce point de vue, le manuel Hatier est remarquable parce qu'il consacre une double page aux écrits sur les Gaulois dont une réflexion sur le statut de deux « textes qui ne sont pas des sources historiques » et il consacre aussi une page à Vercingétorix à travers quatre approches très différentes qui permettent à l'enseignant de travailler sur la construction du personnage¹². Est-ce suffisant pour affirmer avec Jean-Clément Martin que nous ne sommes plus au temps de l'Histoire - endoctrinement¹³ ? Nous allons voir avec la colonisation et la guerre d'Algérie que la réponse à cette question n'est pas aussi simple. En effet, aux interrogations sur la construction du mythe national succèdent aujourd'hui celles sur le déploiement du national dans la présentation de l'histoire.

La colonisation et la guerre l'Algérie

Voici un autre domaine de l'histoire dans lequel la critique des manuels est vive : la question coloniale, les décolonisations et la guerre d'Algérie. On peut évidemment regretter le ton polémique de quelques articles¹⁴ mais l'essentiel est là : le monde d'aujourd'hui présenté aux élèves est centré sur la France et l'Europe¹⁵. Il néglige l'histoire de l'Afrique et nous propose des relations entre monde colonisé et colonisateurs uniquement à travers le prisme du regard européen. Pour reprendre la formule de Jeannie Bauvois, c'est « une Histoire autour de soi ». Bien sûr, comme l'indique le manuel Hachette de 4^e (collection Démier), à propos de cartes postales des colonies, elles nous « montrent l'image que les Européens souhaitent diffuser de leur présence aux colonies »¹⁶. Mais ne pourrait-on pas dépasser l'histoire des colonisateurs et donner une vision plurielle, une vision « en contrepoint » (Saïd, 2000) de cette histoire souvent tragique ? Néanmoins, ici aussi, ce qui est marquant, c'est la différence de traitement du sujet entre les manuels. Prenons l'exemple des deux manuels proposés par les éditions Hachette. Celui de la collection Démier étudie la question de la violence coloniale, ne la considérant qu'au travers de la conquête de l'Algérie avant 1850 (un tableau de bataille et un

¹¹ F. Changeux, C. Fleury et H. Humbert, *Histoire, cycle 3*, Paris, Magnard, 2004.

¹² Hatier, p. 71. Il s'agit d'un extrait du *Tour de France par deux enfants* (1877), d'une reproduction du tableau de Lionel Royer (1899), d'une vignette d'*Astérix et le bouclier arverne* ((1968) ainsi qu'une évocation du récit de Dion Cassius.

¹³ « L'histoire nationale mythifiée est en état de coma dépassé » écrit-il dans *Histoire de France, mythes et réalités, op. cit.*, p. 152, mais on n'a pas à tuer les mythes : « il faut être capable de les interpréter, de les comprendre, de les assimiler, de savoir comment ils ont été formés, comment nous y avons résisté » (*Idem* p. 156).

¹⁴ On trouvera sûrement abusif la phrase de Maurice T. Maschino : « Instructions ministérielles, programmes, horaires, manuels, tout l'arsenal pédagogique est mis en œuvre pour que les élèves des écoles, des collèges et des lycées en sachent le moins possible » (*Le Monde diplomatique*, février 2001), cependant l'analyse qu'il fait du traitement de la guerre d'Algérie dans les manuels et dans les propos de quelques acteurs oblige à considérer le propos.

¹⁵ Voir aussi Henri del Pup, « Images d'un 'Orient' européen dans les manuels d'histoire français », *Dialogues politiques*, n°3, 2004. L'auteur montre que l'image de l'Orient est exprimée à travers un point de vue national et qu'une grille culturelle pousse à méconnaître la subtilité de la civilisation byzantine.

¹⁶ Francis Démier (dir.), *Histoire-Géographie 4^e*, Paris, Hachette, 2002, p. 166.

texte de Tocqueville). Bien différent est celui dirigé par Vincent Adoumié¹⁷. Le chapitre est organisé autour de la violence de la colonisation, dans la conquête, l'exploitation et le partage du monde. Un dossier s'intitule « le choc de la colonisation » où la violence coloniale est présentée à travers des photographies du travail forcé, de la répression d'une révolte ou du zoo humain du Jardin d'acclimatation à Paris. Deux textes apportent le point de vue des colonisés et le questionnaire permet de travailler l'idée de déstabilisation des sociétés colonisées.

On aurait pu penser qu'au lycée ces questions ne seraient pas éludées. Le programme de Terminale oblige en effet à développer les réalités de la colonisation, il est vrai seulement dans la série S. Les manuels s'y emploient en présentant la domination et l'exploitation coloniale voire la destruction des sociétés colonisées (Magnard) mais semblent réticents à traiter de la violence, du travail forcé et de la répression : pas d'images (sauf dans le Bertrand-Lacoste) et on trouve encore un discours où la domination est équilibrée par la « mission civilisatrice » même si l'on met des guillemets à cette dernière expression (Hatier). Notons que le manuel Bréal est le seul à présenter une série de documents qui constitue le point de vue des colonisés. La question des violences de la colonisation est pourtant une histoire bien connue des historiens aujourd'hui. Elle doit prendre toute sa place dans les manuels. En même temps, elle ne doit pas constituer la seule entrée dans la colonisation. Pour certains historiens, l'enjeu est de comprendre l'investissement symbolique et culturel de nos sociétés et de nos institutions dans le phénomène de la colonisation. Il s'agit de comprendre « comment se construit la généalogie moderne de la République, et comment cette généalogie lie en profondeur l'héritage républicain à la dimension coloniale » (Bancel, Blanchard, Vergès, 2003, p. 40). Si l'idée de colonisation et d'empire est inscrite au cœur de l'idée européenne de civilisation, alors la question coloniale dans toutes ses dimensions ne doit pas être reléguée dans un chapitre. Prenant en compte, mais dépassant les deux récits, « celui de l'indignation/dénonciation et celui de la mémoire/remords » il s'agit de montrer dans les manuels l'intrication du colonial avec le national en analysant « ce qui, dans notre culture, dans nos représentations, dans nos rapports à l'Autre et au monde, dans nos modes d'être, de créer, de produire, est *travaillé* par le colonial » (idem, p. 21).

La présentation de la guerre d'Algérie est toute aussi problématique. L'histoire du conflit n'est pas au programme mais les manuels en éclairent certains aspects dans le cadre de la décolonisation ou dans celui de la France de l'après-guerre. C'est donc dans une position marginale, sous la forme d'un dossier documentaire que la guerre d'Algérie est abordée. Visiblement les auteurs n'y sont pas à l'aise avec les mots et les images. Ainsi les acteurs algériens de cette guerre sont rarement nommés, sinon sous le sigle du FLN. Et que dire de ces légendes d'images qui hésitent à les présenter autrement que sous l'étiquette du « suspect » (Hatier) ou du « prisonnier » (Bertrand-Lacoste, Hachette), seul le Magnard osant l'appellation du « maquisard » qui établit l'homme dans son droit de résistance ? D'ailleurs, pour le Bertrand-Lacoste, c'est la communauté française qui résiste (p. 135) tandis que le Hachette parle de « partisans » à propos des activistes de l'Algérie française (p. 282 et 283) dans une inversion de valeur qui brouille le sens de la démonstration.

Comment expliquer ces différences de traitement de la colonisation ? Pourquoi y a-t-il tant de difficultés à expliquer la guerre d'Algérie ? Parce que les acteurs d'hier s'affrontent encore dans de vives polémiques, il ne serait pas possible d'enseigner sereinement ? Faut-il considérer comme l'historien Henry Rousso que ces questions mettent en scène « des points de vue irréconciliables » ? On pourrait le penser quand on observe « la guerre des mémoires » qui se mène sur les deux rives de la Méditerranée. La commémoration de l'émeute de Sétif le

¹⁷ Hachette, 2003.

8 mai 1945 et de sa terrible répression par l'armée française survient quelques semaines après le vote par l'Assemblée nationale d'une loi dont l'article 4 expose que « *les programmes de recherche universitaire accordent à l'histoire de la présence française outre-mer, notamment en Afrique du Nord, la place qu'elle mérite* ». Le même article de la loi du 23 février 2005 précise aussi que « *les programmes scolaires reconnaissent en particulier le rôle positif de la présence française outre-mer, notamment en Afrique du Nord, et accordent à l'histoire et aux sacrifices des combattants de l'armée française issus de ces territoires la place éminente à laquelle ils ont droit* ». Cette loi, qui mêle la reconnaissance des anciens harkis avec la réhabilitation des anciens de l'OAS, a exacerbé les tensions existantes sur l'enseignement de la guerre d'Algérie et le contenu des manuels scolaires. Peut-on concilier le « carnage » de Sétif¹⁸ et la torture avec le « rôle positif » de la colonisation ? On imagine la gêne croissante des éditeurs et des auteurs de manuels scolaires à penser les prochains textes et choix de documents sur ces questions. Cependant, derrière ces polémiques conjoncturelles il existe d'autres raisons qui expliquent les différences de traitement de la colonisation et de la guerre d'Algérie.

Pour Claude Liauzu, historien de la colonisation, il faut chercher du côté de l'identité de la discipline histoire qui se constitue, dans les débuts de la III^e République, en même temps que s'affirme le projet républicain de la colonisation. « Notre discipline a eu pour tâche de neutraliser les conflits idéologiques et d'élaborer un consensus à partir des moments critiques¹⁹ » de notre histoire. Il estime donc que la faible intégration de la guerre d'Algérie dans les programmes est liée à une difficulté structurelle, celle de formuler une vérité compatible avec « les paradigmes patriotiques ». C'est parce que l'histoire est chargée, on devrait dire surchargée, de finalités civiques, qu'elle a du mal à aborder les questions qui malmènent la nation, qui présentent la France dans son rapport douloureux à l'histoire. Nul doute que ces facteurs sont essentiels mais on peut aussi mesurer la part des efforts accomplis en France en comparant notre attitude avec celle de nos voisins qui accordent peu de place à l'étude des empires coloniaux et aux luttes d'indépendance. Quant à l'Algérie, on sait la difficulté de poser un regard historien sur la « guerre de libération » et sa dimension de guerre civile. Les critiques se font aussi de plus en plus vives contre un enseignement de l'histoire qui demeure « systématiquement héroïque »²⁰. Alors, que faut-il faire ? Compter sur l'apaisement ? Attendre le consensus ? De part et d'autre de la Méditerranée, ne devient-il pas urgent de donner la parole aux historiens ?

L'analyse comparée des manuels

Pour nous éclairer sur ces questions, il peut être utile de revenir sur les expériences lancées dans l'entre-deux guerres. Plusieurs études retracent les objectifs, les premières réalisations mais aussi les difficultés rencontrées par les pionniers désireux de favoriser la révision des manuels scolaires. Dans le contexte des lendemains de la Grande Guerre, les syndicats de maîtres d'écoles français et allemands créent la Fédération internationale des Associations d'instituteurs qui se donne comme principal objectif la révision des manuels scolaires afin d'en éliminer les aspects belliqueux. En effet, plusieurs études internationales au début des années 1920 avaient mis en évidence les tendances nationalistes et militaristes des manuels scolaires ainsi que la persistance de la présentation du voisin comme un ennemi²¹.

¹⁸ « Manuels sans mémoire », tribune du collectif Devoirs de mémoires, *Libération*, 6 mai 2005.

¹⁹ Claude Liauzu, « Interrogations sur l'histoire de la colonisation française », *Genèses*, n° 46, mars 2002, p. 44-59.

²⁰ Voir l'entretien avec Abdelmadjid Merdaci, *Le Monde*, 28 octobre 2004.

²¹ Sur cette question les travaux pionniers sont ceux de Rainer Riemenschneider. Voir notamment « La confrontation internationale des manuels » in Henri Moniot, *Enseigner l'histoire, op. cit.* p. 127-140. Plus récemment voir Maria-Cristina Giuntella, « Enseignement de l'histoire et révision des manuels scolaires dans

Reprenant récemment les manuels français du primaire, Hubert Tison a relevé les ingrédients de cet apprentissage de la haine de l'autre dans la glorification de « nos soldats », de « nos troupes », et leur héroïsme face aux « canons ennemis »²². Mais Rainer Bendick a surtout constaté l'évolution différente des manuels selon le camp auquel ils appartenaient : poursuivant la dénonciation de l'agression, glorifiant l'héroïsme des soldats et condamnant le traité de Versailles, les manuels allemands des années 1920 et 1930 s'opposent aux manuels français qui traitent de la destruction atroce des vies humaines et de la civilisation. « Quand les manuels français des années 1930 décrivaient les souffrances des soldats, l'ennemi – les Allemands – n'apparaissaient plus. L'ennemi était la guerre en tant que telle »²³. Si, de son côté, la république de Weimar a échoué à désarmer les manuels scolaires, les instituteurs français se sont montrés fortement influencés par le pacifisme de l'entre-deux-guerres, allant jusqu'à appeler au boycott des manuels obéissant « aux sollicitations de la haine ». Au même moment, les initiatives didactiques de l'historien et auteur de manuels Jules Isaac ouvraient « la voie de la compréhension réciproque ». Jules Isaac demandait en effet que l'enseignement de l'histoire s'imprégnât d'esprit international. Comme le note Rainer Bendick, « il s'agissait de faire un effort sur soi-même pour essayer de comprendre la singularité de l'état d'esprit des autres ».

Réunis en 1935, historiens et pédagogues des deux pays s'accordèrent pour proposer 39 thèses sur l'histoire commune des deux pays. Elles établissaient des points d'accord mais laissaient aussi apparaître les réserves des deux délégations sur 16 thèses, permettant au débat de se poursuivre sur les positions nationales. Ces positions devaient être publiées dans les bulletins des associations de professeurs de France et d'Allemagne mais la propagande nazie empêcha le processus d'aller à son terme. Malgré cet échec, c'est un état d'esprit identique qui peut être utile encore aujourd'hui et inspirer les initiatives comparatistes sur des sujets comme la décolonisation ou la Guerre d'Algérie.

Cette démarche inspire d'ailleurs les chercheurs participant au projet DEUFRAMAT. DEUFRAMAT est un acronyme, un mot créé à partir du titre allemand du projet : "Deutsch-französische Materialien für den Geschichts- und Geographieunterricht" (Matériels franco-allemands pour l'enseignement de l'histoire et de la géographie)²⁴. Son objectif est de rapprocher les sociétés civiles allemande et française en fournissant des contenus didactiques documentés sur les questions qui touchent aux relations entre les deux pays. Les diverses propositions mises en ligne sur le site DEUFRAMAT finissent par constituer un manuel scolaire soucieux d'expliquer les points de vue historiques des acteurs. En témoigne le chapitre « Perceptions et interprétations » du thème « La guerre franco-allemande de 1870-71 » écrit par Rainer Bendick et Andreas von Seggern²⁵. Quant à la contribution de Rainer Riemenschneider, elle est dans la continuité de ses travaux comparatifs sur les manuels scolaires. Il s'agit de la présentation plurielle, à partir des sources que constituent les manuels scolaires, d'un thème controversé : l'annexion de l'Alsace et de la Lorraine²⁶. On en retiendra ici les aspects méthodologiques. Pour les auteurs, la documentation rassemblée a pour objectif

l'entre-deux-guerres », in M-C Baquès, A. Bruter et N. Tutiaux-Guillon, *Pistes didactiques et chemins d'historiens. Textes offerts à Henri Moniot*, L'Harmattan, 2003, p. 161-189 et Rainer Bendick, *op. cit.*

²² Hubert Tison, « Place de Verdun dans les manuels du Primaire (1920-1995) », *Guerres mondiales et conflits contemporains*, n° 182, avril 1996, p. 7-75.

²³ Rainer Bendick, *op. cit.*, p. 338.

²⁴ http://geogate.geographie.uni-marburg.de/parser/parser.php?file=/deuframat/francais/1/1_0/start.htm

²⁵ http://geogate.geographie.uni-marburg.de/parser/parser.php?file=/deuframat/francais/3/3_2/bendick/kap5.htm

²⁶ Rainer Riemenschneider et K. J. Drewes, « Aspects de l'enseignement : l'annexion de l'Alsace et de la Lorraine, 1871, dans les manuels d'histoire allemands et français de 1876 à nos jours », http://geogate.geographie.uni-marburg.de/parser/parser.php?file=/deuframat/francais/3/3_1/rimdre/riemenschneider/start.htm

« de montrer comment un processus historique est diversement présenté et interprété dans les historiographies scolaires nationales... En comparant les positions de l'Allemagne et de la France sur l'annexion, les élèves sont amenés à comprendre les conditions et les motivations qui sous-tendent les jugements émis sur l'autre par chacun des deux pays. L'évolution de ces jugements permet aux élèves d'évaluer le rapport qui existe entre l'interprétation historique et le déroulement de l'histoire, et ainsi, de relativiser leur propre compréhension de l'histoire...»²⁷.

Rainer Riemenschneider met aussi en pratique sa méthode d'analyse sur des sujets d'histoire du temps présent et démontre la nécessité d'une vigilance permanente. Ainsi, s'agissant de la construction européenne, pendant un demi-siècle, les manuels français insistent peu sur le caractère communautaire du processus mais cette construction apparaît davantage comme la recherche d'une « compensation » face à la perte de puissance de la France dans le monde. De manière logique, l'étude de l'iconographie du corpus « fait ressortir la présence presque exclusive des Français »²⁸. Ce n'est pas la conclusion d'Hubert Tison à propos de l'intervention américaine de 1917, mais il s'agit dans cette étude d'un corpus de manuels de la fin des années 1990. Selon Tison, « la vision française de 1917 paraît très européocentrique » et « moins hexagonale »²⁹. On mesure donc l'importance des regards croisés sur la production éditoriale scolaire (car il faut aussi considérer la documentation annexe et notamment les fichiers qui accompagnent – et parfois remplacent – les manuels). Elle doit être attentive à l'usage des mots, et notamment ceux qui qualifient les acteurs et entendent rapporter leur point de vue, aux images dont le sens se construit d'abord implicitement dans le contexte du manuel, aux effets de juxtaposition des documents qui banalise des situations, aux récits qui ossifient trop rapidement des opinions.

L'ouverture de sites coopératifs entre enseignants et chercheurs français et enseignants et chercheurs algériens pourraient, dans le cas de la Guerre d'Algérie, permettre de produire des ressources facilement accessibles de part et d'autre de la Méditerranée. Une Haute autorité européenne des manuels scolaires pourrait organiser des séminaires afin de mettre à la disposition des professionnels, sur les chantiers historiques qui se découvrent dans l'espace européen, mais aussi dans l'histoire des relations de l'Europe avec le reste du monde, des propositions d'interprétation et des outils d'analyse critique, à l'image des thèses élaborées par les enseignants et historiens français et allemands dans l'entre-deux-guerres.

La place de l'historiographie dans les manuels

L'analyse critique et l'analyse comparée des manuels scolaires posent finalement le problème de la place des historiens professionnels dans ces ouvrages, s'agissant de leur écriture mais aussi de la référence à leurs travaux dans les textes didactiques et les documents.

Traditionnellement, les historiens et leurs écrits sont peu présents dans les manuels scolaires d'histoire. C'est oublier que l'histoire est avant tout historiographie, autrement dit, que le passé nous est accessible à travers les livres des historiens³⁰. Notre objectif n'est pas d'expliquer cette situation paradoxale mais d'en montrer les limites à travers l'exemple de l'introduction de la Shoah et son traitement dans les manuels.

²⁷ Idem.

²⁸ Rainer Riemenschneider, « La construction européenne dans les manuels d'histoire français », in Michel Catala (dir.) *Histoire de la construction européenne*, Ouest-Éditions, 2001, p. 539-544.

²⁹ Hubert Tison, « L'intervention américaine de 1917 dans les manuels scolaires d'histoire américains et français », 1999, sur www.stratisc.org.

³⁰ La mémoire (ou les mémoires) constitue une source pour la connaissance du passé mais il semble de plus en plus évident que la mémoire doit être soumise à la critique de l'histoire. Là encore, les références aux écrits scientifiques prennent tout leur sens.

Si la Seconde Guerre mondiale est entrée au programme des classes Terminale en 1962, pendant trente ans, les ouvrages ont développé surtout les aspects militaires de la guerre tandis que le « système concentrationnaire » n'était le plus souvent abordé que sous la forme d'un dossier documentaire³¹. Notons que cette formule du dossier documentaire permet toujours aux auteurs de déployer les éléments d'une question sans lui donner trop de place, comme une incise dans le récit général. Au début des années 1990, alors que les études se multipliaient sur ce sujet, l'historien et inspecteur général Dominique Borne s'interroge sur le sens de cet isolement ? S'agit-il « d'ouvrir une parenthèse morale » ou de « marquer l'exceptionnalité de la Shoah »³² ? Ou bien convient-il d'inscrire cette histoire dans le déroulement de la guerre pour lui conférer son caractère essentiel ? Finalement, cette question a pris toute sa place dans les manuels quand le programme, au milieu des années 1990, a explicitement demandé de centrer l'étude « sur l'univers concentrationnaire et l'extermination systématique des Juifs et des Tziganes ». Sans doute aussi, comme l'indique Henry Rousso, à ce moment-là, Vichy et la Shoah n'étaient plus vraiment des questions polémiques et n'opposaient plus « des représentations antagonistes perpétuant les luttes de la seconde guerre mondiale ». De ce fait, personne, sauf la très minoritaire frange des « négationnistes », ne défendait plus le point de vue des nazis ou des collaborateurs. On retrouve ici une explication familière et rassurante de l'introduction et du développement de certaines questions dans les programmes et les manuels scolaires : l'apaisement des conflits. La scolarisation peut s'effectuer quand la société est en mesure d'accepter le travail critique des historiens sur les représentations qui ont prévalu jusqu'à ce moment.

Cependant, dans le cas de la Shoah, il est impossible de réduire son importance dans l'espace public à l'œuvre des historiens tant le rôle des témoins fut essentiel et continue de l'être³³. Dès lors se pose le problème de rendre compte du processus qui a permis l'existence de cette histoire : le travail des témoins et des communautés rescapées d'une part, le travail des historiens d'autre part. Il s'agit en effet d'un enjeu essentiel : le principe éducatif ne réside pas seulement dans la connaissance factuelle de l'univers concentrationnaire. Il doit, d'une part, prendre en compte l'émergence lente et douloureuse de la mémoire du génocide, la fragilité de sa conscience dans des communautés décimées et le sens sans cesse renouvelé du combat pour cette mémoire. Il doit d'autre part permettre de mesurer l'importance des avancées historiographiques faites de débats et de controverses dont les fils croisent inextricablement des dimensions méthodologiques, idéologiques et morales³⁴. Derrière l'exposition des faits, il y a toute la question de l'interprétation des données, l'exposition des responsabilités et finalement des enjeux identitaires pour l'Europe. C'est sans doute dans la transposition de ces problèmes en termes scolaires que se situe véritablement l'enjeu d'un enseignement de la Shoah.

Or il faut bien constater que sur cet enjeu, l'examen des manuels de Première montre qu'ils peinent à restituer le sens de ce double processus de mémoire et d'histoire. S'agissant des témoignages, les manuels n'en sont pas avares même s'ils juxtaposent souvent la parole des bourreaux avec celle des victimes comme cette double page du Hatier qui propose le témoignage de Rudolf Höss, nazi, commandant d'Auschwitz de 1941 à 1945, et donc organisateur de l'extermination, et celui de Gilbert Michlin, Juif polonais rescapé d'Auschwitz, avec comme consigne « sélectionner, classer et confronter les informations

³¹ Georges Wellers, *L'enseignement de la Shoah. Comment les manuels d'Histoire présentent-ils l'extermination des Juifs au cours de la Deuxième Guerre mondiale ?* Ed. CDJC, 1984.

³² Dominique Borne, « Faire connaître la Shoah à l'école », *Les cahiers de la Shoah*, n° 1, 1994. Notons que cette question est aujourd'hui au programme de Première.

³³ Voir le livre d'Annette Wieviorka, *L'ère du témoin*, Paris, Plon, 1998.

³⁴ Voir Ian Kershaw, *Qu'est-ce que le nazisme ? Problèmes et perspectives d'interprétation*, Folio Gallimard, 1997.

tirées des documents ». Dans l'esprit du manuel, les deux textes, le point de vue de la hiérarchie du *lager* et celui de la main d'œuvre, sont censés collaborer à une compréhension du camp comme espace d'industrialisation de la mort. Mais le danger est grand de banaliser les textes et les images. Que peut signifier la confrontation de ces deux textes ? Comment expliquer et interpréter la parole d'un bourreau comme le commandant d'Auschwitz ? Pourquoi celle de Gilbert Michlin n'est-elle publiée qu'en 2001 ?

Autre problème important : la question des photographies. Le même manuel est le seul à présenter des documents photographiques pris par des membres d'un Sonderkommando d'Auschwitz et le texte qui les accompagnait quand ils les firent sortir du camp en août 1944. Initiative intéressante, mais voilà, quel sens donner à ces photographies ? Peut-on les présenter sans explication lorsqu'on sait les débats intenses qu'elles ont suscités et continuent de susciter ? En invitant les élèves à chercher « de quoi ces photographies sont-elles malgré tout les vestiges », le manuel fait implicitement référence aux débats sur ces images mais, à l'intérieur d'un manuel scolaire, on aurait attendu un encadré avec les positions de Claude Lanzmann qui refuse leur usage parce qu'elles ne peuvent être qu'en deçà de la vérité du massacre et celles de Georges Didi-Huberman qui y voit des images « malgré tout », c'est-à-dire essentielles à notre compréhension de la Shoah³⁵. Et si en Première on ne permet pas aux élèves d'avoir un questionnement sur les conditions dans lesquelles une source visuelle peut être utilisée en Histoire, sur son caractère polysémique, on voit mal à quel moment cet exercice aurait plus de sens.

Reste la question de la place des historiens dans un chapitre sur l'extermination des Juifs, deuxième facteur qui permet de restituer la genèse de cette histoire et d'en mesurer la portée historique mais aussi, répétons-le après Ian Kershaw, idéologique et morale. C'est peut-être ici que nous touchons le point le plus faible des manuels scolaires : leurs références problématiques aux travaux des historiens et leur rapport à l'historiographie en général. Certes, un historien est sans cesse cité : il s'agit de Raul Hilberg pour sa contribution fondamentale à la connaissance de *La Destruction des Juifs d'Europe* et à chaque fois pour ses chiffres de la comptabilité de l'extermination, donc davantage comme une caution que comme un jalon historiographique incontournable. Parfois les chiffres sont repris du petit opuscule publié par François Bédarida à l'usage des enseignants³⁶. Un autre historien est cité (Christopher Browning) mais pour reproduire des témoignages qu'il a édités³⁷. Finalement sur huit manuels de Première publiés en 2003, on trouve un texte de François Bédarida (mais essentiel sur « les interprétations du génocide ») dans le Bordas³⁸, et trois textes dans le Bertrand-Lacoste³⁹ (dont un de Philippe Burrin et un de Léon Poliakov). Faut-il y voir la faiblesse des travaux français sur ce sujet et plus encore, la faiblesse des travaux édités en français comme le soulignait déjà Henry Rousso en 1994⁴⁰ ? Ou simplement l'habitude de fournir des textes didactiques censés être plus compréhensibles par les élèves. Nous savons pourtant que, dans ce domaine, les difficultés proviennent moins des obstacles à la lecture que de l'appauvrissement du texte. Un texte fortement « condensé » oblige l'élève à une

³⁵ Georges Didi-Huberman a écrit un article sur ces photographies dans le catalogue de l'exposition *La mémoire des camps* : « Images malgré tout », qui a fait l'objet d'une longue controverse avec la revue *Les Temps modernes* dirigée par Claude Lanzmann, auteur du film *Shoah*, sur la possibilité de montrer et de commenter ces images. Georges Didi-Huberman a republié depuis son article et développé ses réflexions dans *Images malgré tout*, Minuit, 2003.

³⁶ François Bédarida, *Le nazisme et le génocide*, Paris, Nathan, 1989. Réédité avec des témoignages nombreux en 1997 aux Presses Pocket.

³⁷ Hatier p. 310.

³⁸ Bordas p. 323.

³⁹ Bertrand-Lacoste, p. 224-225.

⁴⁰ Dans la préface au livre de Norbert Frei, *L'Etat hitlérien et la société allemande*, Paris, Seuil, 1994.

« expansion » importante pour qu'il puisse lui être utile. Mais avec la multiplication des documents et le remplacement de la « leçon » par des dossiers, le manuel multiplie aussi les implicites et rend impossible l'interprétation des textes et des images. Ces ouvrages ne sont plus des instruments de lecture et de culture personnelle. Ils sont des outils pour l'enseignant⁴¹. C'est fortement réducteur.

Dans un autre domaine de l'histoire, Gérard Noiriel a critiqué fermement ce renoncement à la mise en perspective du savoir historique « alors même que les historiens (et même certains inspecteurs généraux) sont désormais pratiquement tous d'accord pour souligner que la connaissance historique est une construction sociale et intellectuelle qui nécessite, par conséquent, la confrontation des points de vue »⁴². Une collection de manuels a tenté l'expérience de la parole des historiens. Proposant aux élèves d'accéder directement aux sources de l'écriture de l'histoire, les manuels dirigés par Jacqueline Le Pellec présentent pour certains chapitres une double page consacrée à un aspect fondamental des questions à l'étude dans le programme⁴³. Exemplaires sont à ce sujet les pages consacrées au concept de totalitarisme : deux pages sur l'élaboration du concept (avec notamment un texte de Hannah Arendt et un de François Furet), deux pages sur « le débat qui est loin d'être clos » et qui concerne « la légitimité de la comparaison entre nazisme et communisme » (avec des textes de Ernst Nolte, Stéphane Courtois, Ian Kershaw et Enzo Traverso) et enfin deux pages qui tentent d'apporter une réponse à la question « qu'est-ce que le totalitarisme ? »⁴⁴. Pour les didacticiens, ces six pages ne feront pas l'économie de la construction d'une situation d'enseignement-apprentissage mais il est certain que les élèves disposent avec ce manuel d'une mise en perspective du savoir historique particulièrement riche, c'est-à-dire de clés de lecture d'un débat qui dépasse le cadre de l'histoire et prend sens dans ses dimensions philosophiques et politiques. Cet exemple pose le problème de l'écriture des manuels scolaires dans leur rapport à la connaissance scientifique et donc de leur exigence de rigueur.

Pour une vigilance épistémologique

Comparant l'écriture de manuels scolaires avec celle des ouvrages de références, les auteurs de *Construire l'histoire* concluent : « épistémologiquement, l'écriture des manuels relève d'une conception "méthodique" de l'histoire (au sens de l'école du même nom) » et s'interrogent sur le genre de lecteurs produit par cette conception « à une époque où l'on prétend vouloir développer chez l'élève l'esprit critique ». Ils se demandent même si, à toutes les leçons qui peuvent s'y prêter, il ne faudrait pas reconstituer la démarche de l'historien, ses tâtonnements, ses incertitudes. « Le récit ne relaterait pas seulement des faits, mais aussi l'histoire de ces faits »⁴⁵.

⁴¹ Voir la démonstration de Marie-Christine Baquès, « Mise en intrigue des manuels et évolution récente », in M-C Baquès, A. Bruter et N. Tutiaux Guillon, *op. cit.*, p. 87-106.

⁴² Gérard Noiriel, *Qu'est ce que l'histoire contemporaine ?*, Paris, Hachette, 1998, p. 222. Pour une position différente, voir Jean-Clément Martin, « Dimensions épistémologiques d'un débat historiographique. Le cas de la Révolution française », in *L'histoire entre épistémologie et demande sociale*, IUFM de Créteil, Toulouse, Versailles, Créteil, 1994, p. 137-152.

⁴³ Dans le manuel de Première (édition 2003), il existe ainsi six doubles pages *Les historiens et...* (la crise des années 1930, la colonisation, la république, la Première Guerre mondiale, le totalitarisme et la France de Vichy). Le manuel de Terminale ne reprend pas complètement l'heureuse initiative mais la place des historiens n'est pas pour autant négligeable, faite d'extraits d'ouvrages contemporains ou d'articles tirés de la revue *L'Histoire*.

⁴⁴ L'édition 1997 avait introduit ce dispositif pour le concept de totalitarisme mais l'économie générale de l'ouvrage était différente, plus traditionnelle dans le mélange cours/documents.

⁴⁵ J. Leduc, V. Marcos-Alvarez et J. Le Pellec, *Construire l'histoire*, Bertrand-Lacoste et CRDP Midi-Pyrénées, 1994, p. 138.

Une décennie plus tard, le programme reste toujours valable. On précisera seulement que si les tâtonnements d'un historien sont intéressants à connaître, il nous semble plus fécond de transposer des pratiques de la communauté historienne, c'est-à-dire la confrontation de textes écrits par plusieurs historiens qui ont des positions divergentes. C'est d'ailleurs dans ce sens que la collection Bertrand-Lacoste a travaillé, notamment pour le manuel de Première. L'intérêt d'une telle pratique est de faire repérer par les élèves les points qui font consensus dans la communauté historienne et les points encore en débat : notions et énoncés discutés, propositions d'interprétations, caractérisations de positions. Travailler dans ce sens, c'est considérer le savoir de manière dynamique et préparer les élèves à ses transformations. Ce n'est pas abonder dans le sens du relativisme parce qu'il s'agit de prendre appui sur les aspects bien connus et validés du savoir pour envisager les questions encore débattues. Pour les auteurs des manuels, cette posture nécessite une vigilance historiographique et épistémologique. Car s'il est essentiel de produire des énoncés partagés par la communauté scientifique, et dans ce cadre, de maintenir à jour les connaissances des manuels, il ne s'agit pas de capter tous les signes de la nouveauté historiographique, les concepts qui circulent dans certains cercles, la dernière proposition d'interprétation d'un sujet discuté.

De ce point de vue, tout un travail d'analyse reste à faire pour comprendre les mécanismes de proposition d'un savoir à enseigner par les manuels scolaires. Ce qu'il est possible de nommer le processus de construction/reconstruction du texte⁴⁶ de l'histoire à enseigner peut se fonder sur l'analyse de la stratification des connaissances, élaborée d'une édition de manuel à l'autre, sur celle de la pluralité des régimes d'écriture (notamment entre l'écriture de l'histoire « chaude », fortement balisée par des travaux universitaires récents et celle de l'histoire « refroidie » des terrains historiques en déshérence⁴⁷), sur celle des effets de traduction didactique⁴⁸ à l'œuvre dans le passage d'un texte à l'autre (par exemple d'un manuel universitaire à un manuel scolaire).

Nous voulons, pour terminer, prendre un exemple tiré du programme de Première. Il concerne l'usage du concept de « brutalisation » à propos duquel Antoine Prost et Jay Winter expliquent que « l'enjeu du débat est assez lourd, car si l'on fait de la « brutalisation » de la Grande Guerre le chemin qui conduit de Verdun à Auschwitz, on ignore les centaines de milliers d'anciens combattants qui ont commémoré la guerre avec ferveur afin qu'elle soit évitée à leurs enfants. Il n'y a pas de jury historique qualifié pour trancher cette question, mais son importance est capitale pour l'histoire de la première moitié du XX^e siècle »⁴⁹.

Ce débat renvoie à l'usage que des historiens, notamment Stéphane Audoin-Rouzeau et Annette Becker⁵⁰ font du concept utilisé par l'historien George L. Mosse⁵¹. Tandis que Mosse considérait que « la violence a rendu brutaux les soldats allemands » et que cette violence

⁴⁶ Sur la conception de l'histoire comme un texte, voir Philippe Carrard, *Poétique de la Nouvelle Histoire. Le discours historique en France de Braudel à Chartier*, Lausanne, Payot, 1998.

⁴⁷ Voir Brigitte Gaiti, « Les manuels scolaires et la fabrication d'une histoire politique. L'exemple de la IV^e République », *Genèses*, n° 44, septembre 2001, p. 58.

⁴⁸ Sur la traduction, voir Bernard Rey, « Diffusion des savoirs et textualité », *Recherche et formation*, n° 240, 2002, p. 43-57 et Yannick Le Marec et Anne Vézier, « Débat d'historiens et débat dans la classe. Questions sur le modèle de la discipline scolaire », communication au colloque de Bordeaux *Didactiques : Quelles références épistémologiques ?*, mai 2005.

⁴⁹ Antoine Prost et Jay Winter, *Penser la Grande Guerre. Un essai d'historiographie*, Paris, Point Seuil, 2004, p. 248.

⁵⁰ Stéphane Audoin-Rouzeau et Annette Becker, *14-18, retrouver la guerre*, Paris, Gallimard, 2000. C'est la réédition dans la collection Folio en 2003 qui est utilisée ici.

⁵¹ George L. Mosse, *De la Grande Guerre au totalitarisme. La brutalisation des sociétés européennes*, Paris, Hachette, 1999 (titre original : *Fallen soldiers. Reshaping the Memory of the world wars*, Oxford University Press, 1990).

explique en partie la montée du nazisme, Stéphane Audouin-Rouzeau et Annette Becker ont fait de la « brutalisation » un concept général pour caractériser l'expérience et le comportement des soldats au front (la mort de masse, les atrocités, la violence subie et donnée) mais ils considèrent aussi qu'il pourrait être « appliqué au cas soviétique, compte tenu du rôle joué par la “violence d'en bas” des anciens soldats dans le processus révolutionnaire enclenché en 1917 »⁵².

Ces conceptions sont fortement discutées. Ainsi, Rémy Cazals conteste que les soldats soient devenus des brutes : « même dans les pires conditions, la plupart des combattants ont conservé la sociabilité du temps de paix, marquée par l'entraide, le partage des colis et des nouvelles du “pays” »⁵³. Pour Christophe Charle, c'est l'analyse de G. Mosse qui est discutable car « les trois sociétés, allemande, anglaise et française, entretiennent un rapport de mémoire à la guerre qui ne dérive pas mécaniquement de l'expérience antérieure », c'est-à-dire de l'expérience de la Grande Guerre⁵⁴.

Sur ce débat rendu public par des comptes rendus d'ouvrages, des articles nombreux et des livres, quelle fut la position des auteurs de manuels ? Sur huit manuels de Première, seulement trois ont suivi la thèse de *Retrouver la guerre*⁵⁵. Ils l'ont fait dans des mesures différentes.

Le manuel Bréal évoque dans le commentaire d'un tableau d'Otto Dix, une « société brutalisée par la guerre » (p. 189), l'idée d'une guerre d'une « brutalité inouïe » (p. 198) – *Retrouver la guerre* utilise l'expression « degré de brutalité inouï » – et le fait que « l'on a pu parler de “brutalisation” de la guerre » (p. 199).

Le manuel Hatier utilise l'expression « la brutalisation des esprits » pour titrer un document particulièrement singulier dans lequel un ancien combattant avoue avoir pris « plaisir à tuer ». Pour expliquer « des sociétés plongées dans la violence », il développe les concepts de « brutalisation » des combattants et d'« ensauvagement » des esprits.

Le manuel Nathan titre sur la « brutalisation des hommes » puis la « brutalisation des soldats » - *Retrouver la guerre* parle de « cette brutalité nouvelle du combat, plus exactement cette brutalisation nouvelle des hommes par le combat » -. L'auteur du manuel explique (en caractère gras) que « la mort subie et donnée, parfois avec plaisir, produit des traumatismes psychiques irrémédiables » (p. 179).

Assez curieusement, les manuels qui reprennent le concept de « brutalisation » le font en conservant le caractère traditionnel du texte de la guerre : succession des périodes de mouvement et de position, et caractère total de la guerre. Ils le font sans faire appel aux autres caractéristiques de la « culture de guerre » développés dans *Retrouver la guerre* : le consentement patriotique des soldats à la guerre et la haine de l'ennemi. Ils renoncent aussi à étendre l'usage de la « brutalisation » à la révolution russe de 1917, alors que cet événement est énoncé dans les paragraphes suivants (Hatier et Nathan). Il faut dire que pour ces manuels, l'année 1917 est marquée par les mutineries et par le retrait de la Russie bolchevique. L'indiscipline, les mutineries et les fraternisations ne s'accordent pas avec l'idée générale de la « brutalisation » des hommes. Le « plaisir de tuer » trouve ses limites et le sens devient brouillé. On mesure ici la limite du « collage » d'arguments hâtivement et unilatéralement proposés. On comprendra alors que la présentation des débats à la manière du manuel

⁵² Stéphane Audouin-Rouzeau et Annette Becker, *op. cit.*, p. 59.

⁵³ Rémy Cazals, *Les mots de 14-18*, Presses Universitaires du Mirail, Toulouse, 2003, p. 23. Notons que les positions de Rémy Cazals et de Frédéric Rousseau sur les thèses de *Retrouver la guerre* sont bien connues depuis la parution du livre en 2000.

⁵⁴ Christophe Charle, « Les sociétés impériales et la mémoire de guerre : France, Allemagne et Grande-Bretagne », in *Le XX^e siècle des guerres*, *op. cit.*, p. 319.

⁵⁵ Bréal, Hatier, Nathan.

Bertrand-Lacoste nous convient nettement mieux. Présenter des textes d'historiens, montrer les difficultés à construire un consensus sur la réponse à une question ou sur l'interprétation d'une situation nous apparaissent des modalités plus honnêtes intellectuellement parce que cela ne sert pas une orientation dans un débat encore ouvert. Le manuel Bertrand-Lacoste est ainsi plus sérieux historiographiquement et plus exigeant épistémologiquement parce qu'il montre les limites du savoir historique et propose aux élèves d'en explorer les frontières.

Alors que diminuent le sens et l'intérêt d'une histoire surchargée de finalités civiques, marquée par la symbolique nationale et coloniale, nous pouvons conclure, avec Régine Robin⁵⁶, sur la nécessité de ne pas chercher - insistons encore : sur ces questions ouvertes et toujours discutées - à privilégier la clôture du sens mais au contraire à favoriser une « écriture polyphonique », c'est-à-dire à rechercher la multiplicité des voix pour inscrire le texte dans le jeu des points de vue. S'agissant des questions à forte intensité idéologique et morale, sur les questions qui touchent à l'Autre, il semble indispensable de développer des coopérations internationales, des analyses comparatives de manuels et des regards croisés. Les manuels scolaires ne deviendront pas plus complexes qu'ils le sont actuellement. La différenciation entre les connaissances validées et légitimes sera plus nette avec les points de vue engendrés par la confrontation et le débat.

Bibliographie

- Nicolas Bancel, Pascal Blanchard et Françoise Vergès, *La République coloniale. Essai sur une utopie*, Paris, Albin Michel, 2003.
- Marie-Christine Baquès, Annie Bruter et Nicole Tutiaux-Guillon, *Pistes didactiques et chemins d'historiens. Textes offerts à Henri Moniot*, L'Harmattan, 2003.
- Jeannie Bauvois – Cauchepin, *Enseignement de l'histoire et mythologie nationale : Allemagne – France du début du 20^e siècle aux années 1950*, Bern, Lang, 2002.
- Rainer Bendick, « La guerre et la paix dans les manuels scolaires : Allemagne et France (1918-1940) », in *Le XX^e siècle des guerres*, Paris, Les Editions de l'Atelier, 2004.
- Philippe Carrard, *Poétique de la Nouvelle Histoire. Le discours historique en France de Braudel à Chartier*, Lausanne, Payot, 1998.
- Suzanne Citron, *Le mythe national, l'histoire de France en question*, Paris, Editions Ouvrières/EDI, 1987.
- Brigitte Gaïti, « Les manuels scolaires et la fabrication d'une histoire politique. L'exemple de la IV^e République », *Genèses*, n° 44, septembre 2001.
- Christian Laville, « La recherche empirique en éducation historique », in *Perspectives documentaires en éducation*, n° 53, 2001.
- Jean Leduc, Violette Marcos-Alvarez et Jacqueline Le Pellec, *Construire l'histoire*, Bertrand-Lacoste et CRDP Midi-Pyrénées, 1994.
- Henri Moniot, *Enseigner l'histoire, des manuels à la mémoire collective*, Berne, Lang, 1984.
- Henri Moniot, *Didactique de l'histoire*, Paris, Nathan, 1993.
- Gérard Noiriel, *Qu'est ce que l'histoire contemporaine ?*, Paris, Hachette, 1998.
- Rainer Riemenschneider, « La construction européenne dans les manuels d'histoire français », in Michel Catala (dir.) *Histoire de la construction européenne*, Ouest-Éditions, 2001.
- Régine Robin, « L'histoire saisie, dessaisie par la littérature ? », *EspacesTemps*, n° 59-60-61, 1995.
- Edward W. Saïd, *Culture et impérialisme*, Fayard-Le Monde diplomatique, 2000.
- Hubert Tison, « Place de Verdun dans les manuels du Primaire (1920-1995) », *Guerres mondiales et conflits contemporains*, n° 182, avril 1996.
- Hubert Tison, « L'intervention américaine de 1917 dans les manuels scolaires d'histoire américains et français », 1999, sur www.stratisc.org.

⁵⁶ Régine Robin, « L'histoire saisie, dessaisie par la littérature ? », *EspacesTemps*, n° 59-60-61, 1995, p. 56-65.

Georges Wellers, L'enseignement de la Shoah. Comment les manuels d'Histoire présentent-ils l'extermination des Juifs au cours de la Deuxième Guerre mondiale ? Ed. CDJC, 1984.