

LA DÉLICIEUSE ACHRONIE DU DOCUMENT PHOTOGRAPHIQUE. A LA DECOUVERTE DE QUELQUES MANUELS D'HISTOIRE

Jean-Marie BALDNER

Prendre un manuel d'histoire, si possible récent. Le feuilleter. S'arrêter sur quelques images – des photographies – montrant un personnage historique, un monument, un « lieu de mémoire », la reproduction d'une gravure, d'une peinture, d'une caricature, d'une photographie. Lire le texte des auteurs du manuel...

Qu'on ne se méprenne pas. Il ne s'agit pas ici de pointer les erreurs et les manques des manuels pour jeter dans les poubelles de l'histoire un outil tout de contrainte et de liberté (Choppin) qui a fait ses preuves et continuera de montrer son utilité dans la classe. L'auteur, rédacteur de manuels et directeur de collection, sait fort bien quelles sont les richesses des manuels scolaires et leurs limites. Il s'agit, par un décalage assumé, en discutant les problèmes complexes qu'ouvre la reproduction photographique à la lumière des interrogations de l'art contemporain, de montrer que le manuel ne peut pas être mis entre les mains du lecteur en toute innocence, que son utilisation suppose une conscience forte que le manuel est lui-même susceptible de nourrir, que parcourir le manuel, c'est partir à la découverte d'objets d'autant plus inconnus qu'ils semblent immédiatement accessibles. Se situant dans le registre d'une dialogique et non d'une dénonciation qui n'aurait pas de sens ici, ce texte ne s'appuie que sur quelques exemples, excluant, malgré quelques comparaisons destinées à faire surgir la discussion, toute tentation comparative ou axiologique.

À l'évidence première de la pertinence et de la qualité documentaires, se superposent plusieurs niveaux d'appréhension que les concepteurs de manuel synthétisent sous le terme d'« iconographie ». L'image est la trace d'un événement, d'un personnage, d'une société, d'une civilisation... – proposition généralement traduite par l'appellation restrictive de « document » – et une expression spécifique du médium photographique. Elle est une représentation soutenue par d'autres images (Sontag, 1979), prise dans le jeu de l'interaction du processus – « l'acte qui la fait être » (Dubois, 1990, p. 9) – et du sens – l'image comme « signe de réception » (Schaeffer, 1987, p. 9) –.

En partant de cette première définition et de l'équivalence entre la photographie et l'image (excluant donc cartes, croquis, etc.), je postulerai que, dans un régime de visibilité circonscrit entre autres par les programmes, la perception que balisent les pages méthodologiques ou le questionnement sous image dans les manuels est un échange entre le regard du photographe et celui du lecteur – il conviendrait d'y ajouter ceux des auteurs, de l'éditeur et celui du maquettiste qui souvent tranche dans le format de l'image – : « [...] la photographie est un médium entre deux regards » (Belting, 2004, p. 287). En ce sens, la photographie ouvre à des temporalités multiples : le temps arrêté, soustrait à la réalité, du référent ; celui de la trace produite par l'opérateur et le processus, de l'incertitude indicielle ; l'intervalle entre les regards de l'opérateur et du lecteur ; le présent d'un regard informé sur la compréhension ou l'explication d'un passé que le manuel tente de hiérarchiser dans la transparence référentielle, la croyance en l'image-trace.

Mais, dans le manuel, justement parce qu'il est manuel, les images d'événements, de personnages, d'objets, de monuments... sont égalisées et actualisées. Dans le livre, s'instaurent entre elles des liens qui n'existent pas nécessairement. Les œuvres et les objets

reproduits dans le manuel y perdent ainsi leur spécificité (leur matière, leurs dimensions, leur échelle, leur statut...) « au bénéfice de leur style commun » (Malraux, 1965, p. 19). Les images deviennent les archives d'un monde fictionnel soustrait au temps de la ressemblance qui a présidé à leur création, la documentation d'une mise en scène en abîme qui performe leur référent et le contexte dans lequel ils sont mis en relation.

Malgré des résultats, qui ne sont pas toujours à la hauteur des ambitions annoncées dans les préfaces et avant-propos, ne serait-ce que dans la dimension et la définition du visuel susceptibles de le rendre propre à l'analyse, la majorité des éditeurs scolaires est sensible à la qualité de la photogravure comme à la taille des photographies soumises à la sagacité des élèves. Tous les avant-propos vantent l'intérêt d'une iconographie documentée, peu questionnent l'objet photographique et sa reproduction en photogravure. Dans le corps du manuel, la photographie est soumise à une analyse plus ou moins méthodique destinée à dévoiler l'événement, le monument, l'objet... qu'elle donne à voir, plus rarement à renseigner le processus, à explorer le médium, à déchiffrer la mise en contexte. Il ne s'agit pas d'y voir un manque, plutôt une contrainte que le lecteur doit garder toujours présente à l'esprit.

C'est à la lumière de ces jeux de l'incertain qu'ont explorés de nombreux artistes contemporains ainsi que quelques éditeurs de catalogues d'exposition (Barral, in *Le document à l'œuvre*) que je proposerai une lecture de quelques manuels récents d'histoire pour l'école élémentaire, autour de quelques interrogations comme le photographique, la transparence du médium, les temps de et dans l'image.

Le monde enchanté du simulacre

L'histoire se fait avec des documents. Depuis le *Dictionnaire de pédagogie* de Ferdinand Buisson, la chose est entendue – et discutée –. Les programmes n'ont cessé d'affirmer que l'une des tâches, difficile mais exaltante, de l'instituteur est de « faire parler » les documents.

Conscient de la déformation et de la restriction que cela implique, je ne retiendrai par la suite, dans l'appellation « document » que les documents iconographiques, m'appuyant sur le fait que l'équivalence image (gravure, photographie...) document est posée très tôt dans les manuels :

« L'illustration, abandonnant la forme pittoresque, se cantonne exclusivement dans la reproduction documentaire. Les gravures sont le plus souvent accompagnées de légendes explicatives développées. » (Lavis, Conard, 1935)

Sur le temps long, la réduction de l'image au document est peu discutée, ce qui évidemment ne signifie pas que l'on puisse mettre sur le même plan tous les manuels depuis un peu plus d'un siècle. Mais il y a peut-être matière à histoire dans le croisement, sous contrôle, de quelques questions anciennes posées aux manuels récents et de quelques questions contemporaines aux manuels du passé.

L'élève ou l'historien ?

Dans les programmes de 2002 pour l'école élémentaire, à la « connaissance par traces »¹ en histoire répond en écho l'analyse de la carte et de l'image paysagère en géographie² ; au

¹ « Le seul moyen de préparer l'élève à son entrée au collège est de lui faire comprendre, dès l'école primaire, la spécificité de l'histoire, « une connaissance par traces » (Marc Bloch, *Apologie pour l'histoire ou Métier d'historien*, Paris, Éditions Armand Colin, 1997, p. 103), en donnant à ce terme le sens que lui donne l'histoire. Quelles traces ? Comment les connaît-on ? Comment les dater ? Doit-on les respecter ? À qui appartiennent-elles ? Il doit être capable d'identifier ces traces que l'historien appelle sources ou documents. », *Documents d'application des programmes Histoire et géographie, cycle 3*, Scérén – CNDP, 2002, p. 8.

centre se trouvent le document, la source, l'outil, liens explicites entre les démarches et les connaissances des historiens et des géographes et l'enseignement des deux disciplines. En histoire – comme en géographie, mais je m'arrêterai sur la première dans cet article lançant seulement quelques pistes en direction de la dernière –, les manuels se sont fait un devoir d'acclimater cette orientation des programmes : les auteurs de l'*Histoire Cycle 3* parue chez Magnard, citant Antoine Prost, dans son avant-propos, présentent « l'histoire comme compréhension » (Prost, 1996), reconstruction ininterrompue du passé à partir de documents et d'hypothèses³.

Le document, qu'on le mette en avant ou qu'on émette des réserves sur ses potentialités, est, pour ces auteurs, un des moyens ou des outils évidents d'accès à la connaissance des objets historiques qu'ils représentent. C'est peut-être, à destination du lecteur peu averti, passer trop vite sur les approches sémiologiques de la photographie qui mettent en doute la prétention au réalisme de la photographie et le conduire à négliger la distinction établie par Charles S. Peirce (1978) entre l'icône (la représentation du référent absent par similitude), le symbole (le lien arbitraire entre signifiant et référent) et l'indice (l'évocation du référent par une empreinte). En taisant la production de la photographie – l'analyse de l'image en termes de dispositif –, et sa « flexibilité pragmatique », « les normes communicationnelles » (Schaeffer, 1987, p. 10) de son interprétation, ainsi que la reproduction dans le manuel sous sa capacité à documenter l'enseignement de l'histoire, les auteurs de manuels, *volens nolens*, dispensent les élèves d'une interrogation sur ce qui rend l'image visible. À la condition de quelques précisions, quelquefois absentes des manuels, la photographie certifiée, authentifie un monument, un événement, elle ne le signifie (Dubois, 1990, p. 70) pas pour autant.

L'image – et l'iconographie du manuel ne fait pas exception – est autant, et même doublement, si l'on en croit André Malraux, fiction que reproduction ; pour reprendre la métaphore d'Hans Belting, on pourrait dire que les photographies au sein du manuel sont « des nomades » (Belting, 2004, p. 273).

Préférant un centrage sur le savoir-faire pédagogique à l'affirmation des rapports entre les sciences et l'enseignement, les auteurs du *Multilivre* mettent en avant l'idée que « le chemin de la connaissance est également visuel » et offrent en accroche de chaque leçon « un grand document iconographique 'à observer' »⁴. Selon les besoins, le document atteste, donne à voir instrumente ou remplace l'objet d'étude. Sa pertinence et sa légitimité dans le manuel tiennent au fait qu'en lui et par lui s'opère la séparation entre la science et la fiction par l'enregistrement de l'objet d'étude. Du moins accepte-t-on de le croire, passant sous silence, dans les chapitres sur l'histoire contemporaine notamment, le contrôle des images, l'esthétisation, la mise en scène ou l'exposition du photoreportage⁵, ne laissant qu'une place infime aux dispositifs et aux espaces entre ce que l'on voit et ce qui existe⁶, ou négligeant, fixé sur les objectifs cognitifs, les passages réversibles entre le document et l'art,

² « [Les géographes] produisent et utilisent des images de la Terre, de sa totalité et de ses parties, pour localiser, décrire, questionner, transformer : photographies, images satellitaires, schémas, modèles, cartes... », *Documents d'application... op. cit.*, p. 23.

³ Françoise Changeux, Christian Fleury, Henriette Humbert, *Histoire Cycle 3*, Paris, Magnard, 2005, p. 3.

⁴ André Bendjebbar, Henri Kokot, Jean Muracciole et al., *Multilivre CM2 Histoire Géographie Sciences*, Paris, 2004, p. 3.

⁵ Le meilleur exemple en est le travail de Luc Delahaye et les modalités de sa diffusion : exposition, livre, etc. Les expositions Don McCullin à la Maison Européenne de la Photographie, Robert Capa à la Bibliothèque Nationale de France, *Témoins d'histoires* (Olivier Coret, Olga Chernysheva, Raphaël Dallaporta, Paul Fusco, Julien Goldstein, Jacques Grison, Guillaume Herbaut, Galina Moskaleva) au Centre Photographique d'Île-de-France à Pontault-Combault en octobre-novembre 2004...

⁶ Mac Adams, *Crimes of perception*, Paris, Centre photographique d'Île-de-France Pontault-Combault – Éditions du Regard, 2001 ; *Beyond a shadow of doubt*, Châteauroux, musées de Châteauroux - Éditions Joca Seria, 2004.

expérimentés entre autres par Christian Boltanski, Bernard Plossu ou Denis Roche. Car le document, réfractaire à l'affirmation tenace du lieu commun pédagogique, ne parle pas. Il est fondamentalement ambivalent :

« L'image ne produit aucune évidence, aucune vérité et ne peut montrer que ce que produit le regard que l'on porte sur elle. L'image attend sa visibilité de la relation qui s'instaure entre ceux qui la produisent et ceux qui la regardent. En tant qu'image, elle ne montre rien. Si elle montre délibérément quelque chose, elle communique et ne manifeste plus sa nature d'image, c'est-à-dire son attente du regard. C'est pourquoi, plutôt que d'invisible, mieux vaut parler 'd'invu', de ce qui est en attente de sens dans le débat de la communauté. Une telle situation de décidabilité du sens suppose que l'image par elle-même est fondamentalement indécise et indécidable. » (Marie-José Mondzain, 2002, p. 37)

Les présupposés de réduction de l'image au document acceptés, les manuels invitent à la recherche des « indices » qui vont conduire l'élève à se faire détective du passé – « Étudier l'histoire, c'est se transformer en détective [...] Le Multilivre est ton manuel de détective ! »⁷ – ou observateur de la réalité présente, c'est-à-dire à accepter implicitement que l'image est une image, parce qu'elle est un document. Les pages méthodologiques de plusieurs manuels proposent d'acquérir une démarche d'enquête par un questionnement systématique : nature et type, indices d'identification (support, auteur, date, sujet...) et de « lecture », comparaison, mise en relation des informations apportées par le document, conclusion ou synthèse. Le souci de typologie, l'invite faite aux élèves à adapter leur questionnement en fonction du type et du support documentaires (texte, image, représentation d'un objet ou d'un monument⁸), ne modifient qu'à la marge la démarche de réduction des temporalités de l'image (le passé du sujet ou de l'objet de la photographie, le passé de l'opérateur, le présent passé de l'événement photographique, le futur et le présent de l'image, de sa reproduction et sa circulation) au seul présent documentaire.

Le fétichisme du document

D'artefacts soumis à un corps d'hypothèses pour les historiens, les documents muent, pour des besoins pédagogiques, en une représentation exacte – proche de la vérité documentaire revendiquée par les photographes du XIX^e siècle –, et non soumise au temps, de la réalité. Ils deviennent des médiateurs invisibles. Le document met l'élève en contact avec le monde historique lui ouvrant ainsi les portes de la discipline :

« Les *Ateliers histoire* [...] proposent à l'enfant [...] d'entrer 'directement' dans une période historique (p. 2) [...] La double page 'Je suis...' ou 'Je vis...' a pour but de mettre l'enfant directement en contact avec une période (p. 3) [...] »⁹

La plupart des manuels utilisent tacitement cette illusion du document vecteur d'information, voire de contact direct avec la réalité historique, par l'introduction de l'équivalence entre le document et la source – sans toujours poser aux élèves la question de la construction de la source –. Valorisant la qualité pédagogique, ils stimulent le fétichisme de la vérité et de la révélation, masquant ainsi tout autant la part d'imagination de l'accès à la réalité que la part d'invisibilité ou « d'invu » qui rend l'image accessible. Le document y relève de l'ordre de la désignation, comme s'il était décroché du monde de l'information dans lequel baignent les auteurs et les élèves. Purement dénotatif, séparé des énoncés qui en font un document historique, il appartient à un autre temps caractérisé par son immutabilité. La démarche est évidemment nécessaire, encore faut-il amener explicitement le lecteur, au moins dans les

⁷ André Bendjebbar et al., *op. cit.*, p. 4.

⁸ Françoise Changeux et al., *op. cit.*, p. 11

⁹ Maryse Clary, Geneviève Dermenjian, *Histoire Géographie, CM 1 cycle 3*, Paris, Les ateliers Hachette, 2005, p. 2-3.

pages méthodologiques en supposant que les conseils sont extensibles aux autres pages, à en garder la conscience.

D'une certaine façon, les programmes proposent l'un et l'autre, quand ils fixent pour l'élève la capacité d'identifier les « traces que l'historien appelle sources ou documents »¹⁰, et dans la suite du texte quand ils invitent à distinguer la diversité des sources auxquelles le maître a recours des documents adaptés au niveau des élèves. Ce que précise Jean Hébrard dans l'Avant-propos des *Savoirs de l'histoire Cycle 3* :

« L'histoire est une discipline qui se donne pour objectif de donner sens au passé, à ses continuités comme à ses ruptures, aux événements dont les archives ont gardé les traces comme aux phénomènes dont la durée confine à l'immobilité. Elle le fait, le plus souvent, en insérant les témoignages épars qu'elle découvre dans l'ordonnement d'un récit qui permet de les penser [...] deux erreurs doivent à tout prix être évitées. La première dont notre tradition scolaire fut longtemps porteuse est celle qui consiste à ne faire de l'enseignement de l'histoire qu'une suite de récits le plus souvent apologétiques et de confondre l'histoire avec la « geste » mythique de la nation. La seconde est d'imaginer que l'enfant, mis en présence des documents, sera capable d'en retrouver seul la signification et de jouer, en quelque sorte, à l'historien. »¹¹

Interrogations déjà sur la multiplicité potentielle du référent confrontée au choix de la production de sens et de la reproduction, mais qui, par la banalisation de la notion de document, risquent, dans une lecture rapide, de gommer l'écart entre le document scolaire soutenu par une problématique didactique et le document de l'historien créé par une problématique historique. *Mutatis mutandis*, la question reste généralement implicite sous une différence de degré ou d'adaptation, reléguant les dimensions épistémologique et historiographique contemporaines du métier d'historien.

La trace et la source, un voyage dans le temps

L'utilisation du mot « trace », repris par de nombreux manuels, lié aux notions d'empreinte, d'indice ouvre pourtant à une double épistémologie, de l'histoire et de la photographie. Dans le domaine de la photographie documentaire, ces notions évacuent traditionnellement le dispositif et le processus au profit de l'enregistrement et de l'analogie. Ces positions, acceptées sans précaution font alors du document le viatique de la compréhension de l'élève par contact direct avec la chose qu'il montre : les photographies de monuments en sont le meilleur exemple.

Les manuels anciens, dans un régime d'historicité où tout ne faisait pas document et dans un régime d'iconicité où la photogravure relève encore d'un progrès dans la diffusion de l'image, exhibent le processus en distinguant dans la majorité des cas la source – appelée alors document ou « document authentique » – et le document pour l'élève. Les paratextes de certains manuels se soucient d'attirer l'attention sur « l'événement de [la] rencontre » (Rouillé, 2005, p. 87) entre la chose – que celle-ci soit un objet (paysage, monument, statue, etc.) ou déjà une image (tableau, gravure, photographie, etc.) – et la reproduction. Ainsi, Malet et Isaac¹², en 1909, proposent dans le corps du texte, gravures, photographies, gravures d'après photographies, fac-simile, etc., en prenant soin d'accompagner chaque document d'une présentation critique (du support par rapport à la source et d'une courte analyse : critiques externe – restitution, provenance, critique des sources – et interne (Langlois, Seignobos, 1992), – interprétation, vérification –, mises à la portée des élèves). À peine en

¹⁰ *Documents d'application... op. cit.*, p. 8.

¹¹ Falaize et al., *op. cit.*, p. 2.

¹² Albert Malet, Jules Isaac, *Histoire de France du XVI^e siècle à 1789, Enseignement primaire supérieur, Première année*, Paris : Hachette et C^{ie}, 1909, p. 8.

retrait, Lavis¹³ précise, lorsque c'est le cas, la source des gravures (tableau, gravure, photographie, par exemple : « Le suffrage universel (D'après un tableau de Bramtot, Salon de 1891), « Berthelot dans son laboratoire (D'après une photographie)... » et quelquefois l'origine (par exemple « Forge mécanique en 1924 (D'après une photographie communiquée par la Société anonyme des Forges Stein)... »). *L'époque contemporaine* de Malet datée de 1906 destinée aux classes de troisième, *Le Moyen Âge et le commencement des temps modernes*, destiné à la classe de cinquième, ajoutent à la mention « Photographie d'un tableau, d'une aquarelle de... » accompagnée dans certains cas de la date, de la collection, du lieu de prise de vue (Musée de saint-Germain) et du lieu de conservation, le nom du photographe (quelquefois l'auteur du manuel), de l'atelier¹⁴, de l'agence ou du magazine (par exemple « Photographie communiquée par le *Monde illustré* »).

La comparaison avec les manuels contemporains est cependant biaisée par le fait que la relation de l'œuvre à sa reproduction est de toute autre nature. Comme le montre la diffusion de reproductions gravées – qui sont elles-mêmes considérées comme des œuvres, par exemple l'estampe de Louis-Pierre Henriquel-Dupont reproduisant une œuvre de Paul Delaroche¹⁵ – par la maison Goupil. Dans un renversement un peu surprenant, mais quelquefois pas si éloigné des interrogations des artistes contemporains, le marché de la reproduction peut être à l'origine du commerce de l'original (René in *Le document à l'œuvre*).

La transparence pour viatique

La banalisation de la photogravure en quadrichromie tend à faire oublier que le lecteur fait face à l'image et non à l'objet. La qualité de la photogravure gomme l'image, devenue comme transparente à l'objet. En témoigne le questionnement sur le seul référent, justifié, selon la logique pédagogique, puisqu'il s'agit d'« entrer » dans une période historique. C'est pourquoi dans la plupart des manuels contemporains, les paratextes de l'image déclinent un titre plus ou moins générique selon qu'il se rapporte à un personnage, un événement ou un fait de civilisation – le degré de généralité est souvent lié à la temporalité de l'événement –, une légende introduisant ou expliquant le référent, quelques indications sur le référent (lieu, date, auteur, titre... et de façon irrégulière au sein d'un même manuel matérialité et lieu de conservation quand il s'agit d'un objet). Quand le document est accompagné d'un questionnement spécifique, certains de ces éléments, la matérialité, rarement le processus, sont précisés.

Mais, sauf cas particulier – par exemple une œuvre photographique au programme ou une double page consacrée à l'art photographique –, les manuels ne peuvent envisager de donner systématiquement des précisions sur l'auteur et la date de la prise de vue, le matériel et la technique utilisés, la qualité et le format du tirage reproduit (original – « vintage » – ou tirage moderne, retouche, densité, recadrage, support, etc.), ni sur la capacité de la photographie à faire image :

« Si elle est, à toute époque, tributaire d'un état d'esprit du photographe, ou encore d'une potentialité de la mise en œuvre technique (qui interdit tel ou tel type d'approche), elle l'est tout

¹³ Ernest Lavis, *Histoire de France avec des notions d'histoire générale, Cours Supérieur*, Paris, Armand Colin, 1935.

¹⁴ D'un ouvrage à l'autre, les ateliers de photographie sont les mêmes chez un même éditeur, voir par exemple les *Leçons complètes d'histoire de France à l'usage des Cours complémentaires des Écoles primaires...* de G. Ducoudray publié en 1916 et *Le Moyen Âge et le commencement des temps modernes*, d'Albert Malet, classe de cinquième, publié la même année chez Hachette : Neurdein, Hamonic, Lévy, Gontier, G. Courtellemont, Laurent...

¹⁵ Claude Allemand-Cosneau, Isabelle Julia, *Paul Delaroche : Un Peintre Dans L'histoire*, Nantes Musée des Beaux-Arts de Nantes / Réunion Des Musées Nationaux, 1999 ; voir aussi *Gérôme & Goupil. Art et Entreprise*, Bordeaux, Réunion Des Musées Nationaux / Musée Goupil, 2000.

autant de la définition de l'événement historique, ou encore de la faculté individuelle à faire image de l'histoire. » (Frizot, 1996, n. 5 p. 50).

La plupart des manuels, parce qu'ils utilisent la photographie dans sa vocation à représenter l'histoire, tendent à en faire une abstraction spatio-temporelle au service de la documentation. Presque tous les manuels acceptent ainsi implicitement pour des raisons pédagogiques une achronie de l'objet photographique reproduit en photogravure, à peine tempérée par le copyright en fin de volume, qui bien souvent se limite aux références d'agence photographique et d'atelier de photogravure sans date. L'image du passé, qui ne surgit jamais qu'en un éclair pour s'éclipser l'instant suivant (Walter Benjamin, 2000, p. 430), devenue illustration unique d'un référent installé par le texte des auteurs, détachée de la collection, du reportage, des publications, de la communication, etc., est remise en situation dans un contexte qui brise les relations entre l'image et le texte, réinitialise l'artifice de co-présence auteur-récepteur-événement et déconnecte l'objet photographique de son support et de ses codes.

L'iconographie des manuels enjoint ainsi souvent le mutisme et l'invisibilité au détriment de l'arrêt sur image, faisant provisoirement sienne l'idée de la contingence pure de la photographie :

« Cette fatalité (pas de photo sans *quelque chose* ou *quelqu'un*) entraîne la Photographie dans le désordre immense des objets – de tous les objets du monde : pourquoi choisir (photographier) tel objet, tel instant, plutôt que tel autre ? La Photographie est inclassable parce qu'il n'y a aucune raison de *marquer* telle ou telle de ses occurrences : elle voudrait bien, peut-être, se faire aussi grosse, aussi sûre, aussi noble qu'un signe, ce qui lui permettrait d'accéder à la dignité d'une langue ; mais pour qu'il y ait signe, il faut qu'il y ait marque ; privées d'un principe de marquage, les photos sont des signes qui ne prennent pas bien, qui *tournent*, comme du lait. Quoi qu'elle donne à voir et quelle que soit sa manière, une photo est toujours invisible : ce n'est pas elle qu'on voit. » (Barthes, 1980, p. 18)

Parce que le référent « adhère » à la photographie, celle-ci, réduite à sa seule fonction d'enregistrement, oblitère, le temps de son exploitation, sa qualité de médium, assumée dorénavant par le seul regard du lecteur invité à ne voir que le référent, la chose objectivement réelle, placée devant l'objectif à un moment du passé plus ou moins indécidable. Le processus rendu transparent, ne se conservent qu'une réalité et un passé, contingents et non représentés par des images, devenus ainsi, par l'incrustation dans le manuel, directement intelligibles.

Le régime temporel qui mise sur le présent (la réalité dans le passé), l'enregistrement et la transmission dans l'intégralité de l'objet ou de l'événement prévient à la fois toute autonomisation de l'image qui pourrait en faire un objet d'étude et toute prise en compte du monde d'images qui rend ces dernières intelligibles. De la sorte, les méthodes de lecture ou d'analyse de l'image proposées par certains manuels peuvent, dans certains cas, conduire des élèves, peu au fait de l'image, à une aporie en leur donnant à débrouiller – entre le cliché, confrontation événementielle d'une réalité matérielle (ou du moins supposée telle si nous excluons momentanément la virtualité du référent et l'imagerie numérique) et d'une visée, ou le document photographique tel qu'il apparaît dans le manuel, retraité, recadré, gravé – ce qui fait image dans le procès même de sa négation. La logique interprétative s'adjoint un nouveau palier de difficulté, lorsque le référent est explicitement présenté comme un cliché lui-même, ou abordé par la médiation d'un ensemble de clichés destiné à montrer une évolution. Dans le manuel, la réalité est. Elle préexiste à l'image qui n'invente rien. La photographie authentifie. À l'élève de constater et, par ce constat, de construire son savoir. Toute dérogation à cette règle serait trucage ou manipulation.

À considérer ainsi la photographie comme un processus transparent d'enregistrement et de transmission – et, à ce titre l'iconographie du paysage dans les manuels de géographie a une

longueur d'avance sur celle des manuels d'histoire –, son statut de document fait l'évidence, mais la détache autant de l'appréhension du travail de l'historien sur ses sources que de celle des interrogations contemporaines sur l'image : « double marché de l'information et de la collection » (Poivert, 2004), question de l'œuvre et du document, de l'archive et du témoin, mixité du médium...

Peut-être ne faut-il pas cependant s'arrêter à ce qui s'avère trop évident d'emblée. Les manuels postérieurs aux programmes de 2002, introduisent la photographie comme œuvre dans le choix bien spécifique du portrait : par exemple le portrait de Sarah Bernhardt par Nadar ou les autoportraits de ce dernier. À choisir ainsi un photographe ancien, et le portrait d'une artiste mythique, les auteurs du manuel signalent implicitement le problème de la réception développé par Schaeffer. La responsabilité en revient bien sûr aux programmes d'art visuels qui proposent ces références. Mais les auteurs du manuel, nécessairement tenus par les apprentissages, laissent en arrière plus ou moins rapidement la voie tracée par les programmes d'arts visuels qui citent aussi, certes sous l'appellation « le land art » dans la rubrique « Œuvres par grandes périodes, XX^e siècle », *Spiral Jetty* de Robert Smithson. En créant des lieux nouveaux, différents de ceux qu'une photographie empirique enferme dans le passé et l'espace de la reproduction (Durand, 1995, p. 153-154), Robert Smithson invite à ~~s'~~interroger comment le paysage devient objet photographique. Rapportée à l'iconographie du manuel, cette approche pourrait conduire à s'interroger sur ce qui fait que toutes les images du livre se valent ; comment, par une égalisation et un classement en rapport à un contenu, elles deviennent documents.

Le temps Mort

La nécessaire réduction de l'iconographie du manuel au statut de document, particulièrement dans les cas où la légende ne permet pas d'imaginer les processus de création de l'image, produit chez le lecteur une confusion entre la pose et la coupe :

« Alors que les poses sont des figures transcendantes auxquelles le mouvement est conventionnellement rapporté, alors qu'elles sont des formes préalables à incarner, transmises par la tradition et protégées par l'Académie, les coupes spatio-temporelles, elles, tranchent dans la matérialité même du mouvement. La pose ne retient du mouvement que son point culminant qu'elle érige en moment essentiel, privilégié, capable d'en exprimer la totalité, tandis que la coupe décompose le mouvement en une succession mécanique d'instantanés quelconques, c'est-à-dire équidistants. » (Rouillé, 2005, p. 302)

Le temps condensé et l'instant quelconque

Du débat déployé au XIX^e siècle entre la « synthèse » et « l'analyse » à propos de la représentation du mouvement en peinture et en photographie, en partie tranché par les travaux de Muybridge et Marey, le manuel soit ne peut rien retenir, admettant tacitement la confusion entre le temps condensé de la pose et l'instant quelconque de la découpe temporelle – le fait que cet instant puisse être qualifié de « décisif » ne change rien –, soit n'en peut pas faire mention dans les propositions d'exploitation destinées aux élèves. On pourrait discuter cette remarque, arguant du fait que, dans les pages méthodologiques, nombre de manuels invitent à l'analyse de la composition de l'image (cadrage, lignes de force, plans, etc.), mais la démarche vaut autant pour les tableaux que pour les photographies comme le montrent quelques exemples : François I^{er}, Napoléon III, les présidents de la V^e République..., encore que, pour ce dernier exemple, la confusion soit à son acmé, puisque, sur la même double page, la démarche, centrée sur une galerie de portraits, conduit à mettre sur le même plan documentaire les recadrages serrés sur le visage des portraits officiels des présidents de la République et des instantanés de campagne :

– « Georges Pompidou dans le Cantal en 1969, dans un café de son village natal »,

- « Pendant la campagne de Valéry Giscard d'Estaing à Paris, en mai 1974 »,
- « Les préparatifs du face-à-face télévisé entre V. Giscard d'Estaing et F. Mitterrand, les deux candidats arrivés en tête au premier tour des élections de mai 1974 »
- « Jacques Chirac au Stade de France pendant la Coupe du monde, après la victoire de la France sur le Brésil »¹⁶.

Étudiant le dossier « Élire le Président de la République aujourd'hui », les élèves peu au fait des techniques photographiques (chambres à plaque, appareils compact ou reflex dotés de films en bobines) ne sauront rien des temporalités spécifiques (pose, mobilité...), des mises en scène et de l'ordonnancement de la prise de vue, sans l'aide du professeur. Plus, toutes les images ayant été recadrées pour les besoins de la maquette, ils sont privés de la faculté d'émettre des hypothèses probables. Le document ne devient exploitable qu'à la condition de connaître l'original ; l'élève est exclu de l'explication et de la compréhension historiques s'il n'a recours au préalable à la lecture du texte ou à l'explication du professeur. La découverte suppose l'accompagnement.

De la neutralité avant tout

Dans les manuels – ceux-ci ou d'autres –, les photographies de Robert Doisneau, Marc Riboud..., ne sont pas traitées comme photos d'auteur : Alphonse Liébert « un des premiers photographes »¹⁷ est nommé ; Jacques-Henri Lartigue, Willy Ronis ont droit à la mention de leur nom sous la photographie, mais le même manuel, dans une leçon sur « Les Français dans la guerre » ne cite pas Robert Doisneau, ni, dans celle intitulée « Élire le Président de la République aujourd'hui », les noms de Jacques-Henri Lartigue, Gisèle Freund, et Bettina Rheims¹⁸. Le même manuel qui propose la rédaction d'une fiche biographique, dans un paragraphe intitulé « Enquête », et précise, face au portrait, que « Gustave Le Gray fit la première photo d'un chef d'État français, le futur Napoléon III qui régna de 1852 à 1870 [...] La photographie venait d'être inventée. »¹⁹, présente un trentaine de pages plus loin, différence de démarche oblige, les portraits officiels des cinq présidents de la V^e République, pour lesquels ne figurent, dans le Crédit photographique que les mentions « Documentation française » et « Bibliothèque nationale ». Le portrait de « Napoléon III » (sic), tirage sur papier salé d'après un négatif papier²⁰, reproduit dans le manuel en nuances de gris et détourné, ne permettra pas aux élèves d'acquiescer aux louanges d'Ernest Lacan :

« Tous nos abonnés de Paris ont vu certainement, chez les principaux marchands d'estampes, le portrait du président de la République dont il [Le Gray] a tiré depuis quelque temps un nombre considérable d'exemplaires. C'est un beau portrait d'une grande vigueur et d'un effet artistique très heureux. »²¹

Un autre exemple suffira à mettre en évidence ces problèmes auxquels les manuels d'histoire ne peuvent avoir de réponses que partielles. Un manuel dont « les leçons [...] alternent avec des dossiers consacrés aux sources de l'histoire »²², consacre quatre dossiers aux

¹⁶ Françoise Changeux et al., *op. cit.*, p. 204-205.

¹⁷ Falaize et al., *op. cit.*, p. 167.

¹⁸ Françoise Changeux et al., *op. cit.*, p. 165, 166, 175-182, 204.

¹⁹ André Bendjebbar et al., *op. cit.*, p. 31

²⁰ Gustave Le Gray, 1852 Portrait de Louis-Napoléon Bonaparte en Prince-Président Tirage sur papier salé d'après un négatif papier 203 x 143 mm.

²¹ Ernest Lacan, *La Lumière*, n° 36, 28 août 1852, p. 143, cf. Pierre-Jérôme Jehel, *Photographie et anthropologie en France au XIX^e siècle*, mémoire de DEA, université Paris VIII – Saint-Denis, 1995, http://www.a-m-e-r.com/Recherches/dea/photo_anth19e.pdf.

²² Sophie Le Callenec, Jacques Bartoli, Olivier Cottet, Françoise Martinetti, Claude Ranaivonasy, Laurence Rolinet, *Histoire Géographie CM2 cycle 3*, Collection Magellan, Paris, Hatier, 2004. p. 3.

photographies et aux reportages photographiques, trois dossiers aux images, un aux médias, un autre à la publicité « sources [et pour les médias « acteurs »] de l'histoire ». Le premier traite de « la naissance de la photographie » :

« La photographie est née au XIX^e siècle.
Elle constitue une source essentielle de l'histoire contemporaine. »²³

La présentation centrée sur le daguerréotype et l'œuvre de Nadar questionne les élèves sur le changement opéré par la photographie, sur la pose et les techniques de prise de vue, mais ne poursuit pas, au-delà de la phrase d'introduction, l'étude de son statut documentaire. Dans le dossier suivant « Paris transformé », les photographies « prises sur le vif » – l'expression ne peut insinuer le doute, pour la photographie de la rame de métro à la station Étoile en 1900 ou pour l'allumeur de réverbères en 1905, que pour un lecteur averti des caractéristiques techniques – « montrent » la réalité des transformations urbaines. Entre le premier et le second dossier, toutes les équivalences (source, document, photographie « objective » et « subjective », reproduction...) sont tacitement acceptées. Les quatre dossiers consacrés à la photographie et au reportage photographique comprennent dix-neuf photographies, douze sont datées, quatre seulement, celles du dossier consacré à Nadar et aux frères Lumière, sont accompagnées d'un nom d'auteur. Dans les crédits photographiques figurent seulement quelques-uns des noms des photographes (Philippe Desmazes, Jean-Pierre Muller, Jean-Philippe Ksiazek...) accompagnés du nom de l'agence.

Sur la page consacrée aux cinq présidents de la V^e République²⁴, les portraits sont abordés par la reproduction des affiches de campagne. Aucune des affiches n'est accompagnée de date, de dimensions et ne figurent dans les crédits photographiques que le nom du collectionneur. Les élèves sont invités, après avoir reconnu les personnages représentés sur les affiches, à trouver les dates des présidences, puis à préciser la nature des documents et expliquer le slogan de campagne. L'absence de légende ne permet pas de savoir à quelle campagne appartient telle ou telle affiche ni si elle est celle du premier ou du second tour de l'élection présidentielle, pas plus que de repérer si l'affiche était destinée à un affichage publicitaire ou aux panneaux électoraux. La temporalité est limitée à la succession. Les élèves sont invités, après avoir reconnu les personnages représentés sur les affiches, à trouver les dates des présidences, puis à préciser la nature des documents et expliquer le slogan de campagne. Un minimum de logique appliqué à la mise en page permet d'attribuer chaque affiche à une campagne, non au premier ou au second tour de l'élection présidentielle. On le voit bien dans cet exemple : la logique cognitive axée sur la chronologie et la figure du président pour une meilleure compréhension du régime politique, rend l'image totalement transparente à l'événement et au personnage perçus rétroactivement, la campagne électorale du candidat élu président.

À y regarder de plus près, les auteurs de manuels reconnaissent par ce biais la valeur d'attestation de la photographie, mais évitent de poser la question de la valeur du document et par là même de son utilité dans le manuel. Toutes les photographies se valent et cette égalisation, appuyée par la localisation dans le manuel, réduisent le document photographique à sa valeur d'usage. Par définition, le document devient neutre, ce qui légitime l'analyse de l'image sans avoir à en débattre et répond tant à l'exigence de neutralité de l'enseignement de l'histoire qu'à la confiance accordée aux enseignants en position de surplomb.

L'analogie de l'empreinte et du modèle, affirmée dans la métaphore du miroir²⁵, l'authentification par l'enregistrement automatique, le caractère indiciaire de l'image font de

²³ Sophie Le Callenec et al., *op. cit.*, p. 10.

²⁴ Sophie Le Callenec et al., *op. cit.*, p. 95.

²⁵ La métaphore du miroir, de l'empreinte des objets qui se sont reflétés sur la surface sensible employée par Jules Janin pour la plaque métallique du daguerréotype a fait florès pour « l'exactitude imitative » du procédé

la photographie un réceptacle (Rouillé, 2005, p. 78) du contact lumineux de la chose, du « ça a été » (Barthes, 1980, p. 119-122) qui convient parfaitement à l'usage documentaire, transparent et neutre, du manuel. Elle en est même la condition puisqu'elle serait la réalité historique rendue accessible sans travestissement, une sorte de « calque » (Deleuze, Guattari, 1980, p. 20) d'une chose toute faite, sans construction préalable ou postérieure. Premier décalage avec le travail de l'historien qui construit son objet dans un discours et un récit mêlés du vraisemblable ; par sa prétention à l'accessibilité au vrai, au réel, l'iconographie du manuel n'est pas, ne peut pas être une source, un document historique ; elle est et n'est qu'un document pédagogique permettant d'approcher, entre autres, des discours, des récits produits ailleurs par les historiens. Sans les précautions d'usage, sans le crédit accordé au savoir de l'enseignant, le risque de tromperie n'est plus assumé. Avec des finalités autres assignées à l'enseignement de l'histoire, Ernest Lavisse avait mis en évidence ces difficultés.

Voyage dans le temps

Dans une analogie risquée, j'oserai l'hypothèse provocatrice que les manuels se libèrent dans l'iconographie, partiellement et sous contrôle, des contraintes propres aux historiens tout en insistant sur « le cadre », « la position », « l'ordre » chronologiques et l'utilisation circonstanciée de la frise chronologique, en réponse aux préconisations d'utilisation de documents photographiques reflets et témoins d'une civilisation, d'une société ou d'événements historiques à défaut de « documents d'époque [...] souvent inaccessibles aux élèves »²⁶. Un détour par les manuels anciens ne sera pas complètement inutile au propos.

On date habituellement la naissance du manuel scolaire moderne d'histoire pour l'école primaire des années 1870-1890. Non qu'on puisse en retracer une généalogie²⁷ plus ancienne sur le plan institutionnel comme sur le plan des collections de manuels. Entre autres, la loi du 28 juin 1833 impose, avec l'ouverture des Écoles Primaires Supérieures dans les communes de plus de 600 habitants, l'enseignement nécessaire de l'histoire et de la géographie de la France, rendu obligatoire dans l'enseignement primaire par la loi du 10 avril 1867 ; la liberté des éditeurs pour l'enseignement public est affirmée en 1865, par l'instauration du contrôle *a posteriori* de la Commission des livres classiques, l'autorisation préalable, un temps rétablie, est supprimée par l'arrêté du 16 juin 1880. L'organisation par Octave Gréard en 1868 des écoles primaires de la Seine en « divisions » (classe enfantine, cours élémentaire, cours moyen, cours supérieur étendus à la France par Jules Simon en 1872) s'accompagne d'éléments de programme selon une approche concentrique²⁸. À la suite des programmes très détaillés du secondaire définis dans les textes de 1838, 1852, 1857, 1865..., les arrêtés des 27 et 28 juillet 1882 fixent un programme et des horaires pour l'histoire et la géographie (Garcia, Leduc, 2003 ; Delacroix, Garcia, 1998) auxquelles est associée l'instruction morale et civique. Dès les années 1830 (Choppin), les manuels se multiplient : de Saint Ouen publie en 1827 *l'Histoire de France depuis l'établissement de la monarchie jusqu'à nos jours*, François Ragon en 1835 *l'Histoire de France à l'usage des établissements d'instruction primaire et*

inversible : « C'est la première fois que l'on a vu la nature se peindre pour ainsi dire elle-même *sur le papier*, dans la chambre obscure, où jusqu'ici l'on avait toujours eu besoin d'ajouter, par le travail de l'homme, à l'œuvre de la nature ; et ces dessins, produits par un tel maître [Hippolyte Bayard], ne pouvaient manquer d'être d'une fidélité parfaite. » Désiré-Raoul Rochette, « Académie royale des beaux-arts, Rapport sur les dessins produits par le procédé de M. Bayard », *Le Moniteur universel*, 1839, cité in Rouillé André, *La Photographie en France. Textes & Controverses : une anthologie 1816-1871*, Paris, Macula, 1989, p. 69.

²⁶ *Documents d'application op. cit.*

²⁷ Alain Choppin dans cet ouvrage, Patrick Garcia et Jean Leduc dans *L'enseignement de l'histoire en France de l'Ancien Régime à nos jours*, Paris, Armand Colin, 2003, proposent une analyse détaillée de ces évolutions. Les éléments qui suivent en sont largement inspirés.

²⁸ Octave Gréard, *Éducation et instruction. Enseignement primaire*, Paris, Hachette, 1887, p. 81-82.

secondaire, Félix Ansart en 1836 la *Petite histoire de France à l'usage des écoles primaires*..., mais ces « précis » réédités jusqu'au milieu des années 1880 étaient majoritairement, comme le note Seignobos pour les manuels du secondaire, « [rédigés] dans la même forme que le cours du professeur, [ne se combinaient] pas avec l'enseignement oral de façon à lui servir d'instrument et ne [faisaient] que le doubler »²⁹ hors du cours³⁰, même si certains ouvrages ouvrent les leçons sur les règnes présentées sous forme de questions et de réponses par des portraits (Félix Ansart) et introduisent, en jouant ou non de la typographie, tableaux chronologiques, citations, cartes, questionnaires placés au bas des pages et, pour les ouvrages secondaires, d'extraits de documents (Victor Duruy, Charles Dauban), d'une bibliographie des sources et de l'historiographie (Charles Dauban). Pierre Foncin, qui milite dans sa *Géographie*³¹ pour une géographie comparée, ne manque pas dans les *Textes et récits d'Histoire de France* de dénoncer l'apprentissage par cœur, « procédé barbare [qui] n'a jamais donné aucun résultat sérieux :

« Renonçons donc une fois pour toutes à traiter les enfants comme des machines à réciter ; et si nous voulons former des hommes et des citoyens, sachons d'avance les considérer comme tels : habituons-les à penser. »³²

Les éditeurs, Belin, Hachette, Delagrave, Périsse, Delalain, etc., lancent des collections. Le manuel moderne, dans la distance fondatrice entre l'histoire scientifique et l'histoire enseignée, est contemporain du Musée pédagogique qui publie la *Revue pédagogique* et du *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*³³ de Ferdinand Buisson. Il est lié aux conférences pédagogiques publiées dans le *Bulletin départemental de l'instruction publique*. Dans les démarches qu'ils prescrivent, les conférenciers recommandent de s'appuyer sur les connaissances des élèves, sur les ressources locales, sur les manuels :

« Il ne s'agit pas d'initier des enfants à l'érudition, ni de leur prêcher une philosophie de l'histoire en substituant aux faits des sentences qui seraient à peine intelligibles à des hommes, et à des hommes intelligents. Il s'agit de choisir les faits, de laisser tomber les menus et les inutiles, de jeter toute la lumière sur ceux dont la connaissance importe et d'en dérouler la série de façon que l'écolier sache comment a vécu la France. On dit que l'histoire des mœurs et des institutions ne peut être enseignée à des écoliers. Non, elle ne peut être enseignée par des termes abstraits, par des phrases et des théories ; mais à tous les moments de la vie française se trouvent des anecdotes qui expliquent les choses et il y a une pédagogie de l'enseignement historique : ce n'est point une science rébarbative, c'est l'art de placer l'écolier au point exact d'où il verra bien et comprendra vite. Il serait ridicule de dépouiller devant un enfant des chartes et des cartulaires pour y chercher la condition des terres et des personnes ; mais il est possible de décrire simplement cette condition en se servant des mots connus et des notions élémentaires que possède tout enfant sur la société où il vit. Autant il est dangereux à l'historien, autant il est nécessaire au professeur de choisir son point de départ dans le présent pour expliquer le passé. Les mots *aujourd'hui*, *autrefois*, doivent revenir sans cesse pour faire pénétrer dans les jeunes têtes la notion du temps et du développement historique. »³⁴

Charles Seignobos fait du manuel le vecteur de la réforme des procédés de l'enseignement secondaire : le manuel fournit la matière des exercices d'analyse des gravures, des récits, des

²⁹ Charles Seignobos, « L'enseignement secondaire de l'histoire en France », in, Charles-Victor Langlois, Charles Seignobos, *Introduction op. cit.*, p. 263.

³⁰ Ce que Nicole Lucas qualifie de « modèle encyclopédique », *Enseigner l'histoire dans le secondaire. Manuels et enseignement depuis 1902*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2001.

³¹ Pierre Foncin, *La deuxième année de géographie. La France avec Révision des Cinq Parties du Monde*, Paris, Armand Colin, 1905, p. 2.

³² Pierre Foncin, *Textes et récits d'Histoire de France (Première année)*, Paris, Armand Colin. L'édition consultée est la septième de 1875.

³³ 1882-1887, réédition 1911, cf. Pierre Nora, « Le Dictionnaire de pédagogie de Ferdinand Buisson. Cathédrale de l'école primaire », *Les lieux de mémoire*, I, *La République*, p. 327-347.

³⁴ Ernest Lavis, « L'enseignement historique en Sorbonne et l'éducation nationale », in *Questions de l'enseignement national*, Paris, 1885, cité par Patrick Garcia et Jean Leduc, *op. cit.*, p. 110.

descriptions destinés à dégager les caractères des faits (Seignobos, 1992, p. 269). Les recommandations ne sont évidemment pas un reflet de l'enseignement de l'histoire (Dancel, 1996 ; Jacques et Mona Ozouf, 1994), mais les collections de manuels qui couvrent toutes les classes en prennent partiellement acte et participent à une mutation de l'enseignement de l'histoire (Galupeau, 1986). Dans le « Petit Lavisse », les éditeurs précisent, après avoir évoqué la volonté de M. Lavisse d'étendre à la France « les discours prononcés 'en famille, à titre de grand-papa', devant les élèves des écoles communales du Nouvion-en-Thiérache » en 1903, que :

« Le texte est accompagné :

- de 130 gravures exécutées spécialement d'après des documents authentiques et nouveaux : chaque gravure est suivie d'un commentaire expliquant ce qu'elle représente.
- de 16 cartes qu'on a essayé de rendre aussi parlantes que possible.
- de 28 *en-têtes* formant un petit cours d'art ornemental qui peut être utilisé dans les leçons de dessin.
- de 21 vignettes en fin de chapitre offrant une vue d'ensemble de l'histoire des monnaies et médailles. »

Les collections de manuels sont souvent rédigées par les universitaires qui font les conférences pédagogiques : Blanchet (Belin), Debidour et Aulard (Chailley), Ducoudray (Hachette), Vast et Jallifier (Delagrave), Lavisse (Armand Colin), Monod (Félix Alcan), etc. Dans les nouvelles livraisons, la typographie hiérarchise contenus et démarches ; aux portraits en vignettes et aux cartes sont ajoutées des scènes de fiction de l'histoire de France, des reproductions d'œuvres d'art (tableaux, sculptures...), de monuments d'abord gravées puis en photogravure :

« Des gravures choisies avec soin fixeront dans l'esprit de l'enfant les grands faits historiques et leur donneront d'utiles indications sur l'industrie, les arts, les mœurs de chaque époque. Des portraits, faits d'après des documents puisés aux meilleures sources, constitueront une sorte de musée des personnages qui ont illustré notre pays. »³⁵

L'autonomie affirmée de l'histoire (Delacroix, Dosse, Garcia, 1999, p. 109) enseignée, la « pédagogie de l'enseignement historique »³⁶, avec un scrupule tempéré, mais assumé, de l'anachronisme, plaident ainsi pour le concret, les interrogations à partir du présent au centre desquels se retrouve à côté des connaissances préalables le document :

« Nous avons donné à l'illustration une très grande place, nous conformant encore sur ce point aux indications du programme. Il rappelle en effet, fort justement aux professeurs que 'pour donner à leur enseignement le caractère vivant et concret qu'il doit avoir', il leur faut 'recourir le plus souvent possible à la vision même des choses par l'emploi de l'image sous toutes ses formes' (Programmes officiels pour l'enseignement primaire supérieur, 20 juillet 1909) [...] Pratiquement, rien ne vaut donc un manuel de classe bien illustré. Toutes nos illustrations ont été choisies avec le plus grand soin, et de telle sorte qu'elles éclairent le texte et qu'elles le complètent. Il va sans dire qu'il n'en est pas une qui ne soit un document. »³⁷

Aujourd'hui, avec les limites et la prudence déjà évoquées de l'utilisation de la comparaison historique entre l'œuvre et le document, de nombreux éléments conduisent à interroger l'évidence documentaire de la photographie : l'introduction dans les programmes de la photographie comme œuvre intégrant les interrogations des artistes sur la reproductibilité de l'œuvre, l'insistance, notamment dans les programmes de géographie, sur les dimensions esthétique et économique du document... Le questionnement est amplifié par les débats et les anathèmes sur l'image, particulièrement à propos des sujets historiques et mémoriels

³⁵ Ernest Lavisse, *La Deuxième année d'Histoire de France*, Paris, Armand Colin, 1895, édition consultée 1916.

³⁶ Ernest Lavisse, « L'enseignement historique en Sorbonne et l'éducation nationale », in *Questions de l'enseignement national*, Paris, 1885, cité in Delacroix, Dosse, Garcia, *op. cit.*, p. 110-111.

³⁷ Albert Malet, Jules Isaac, *Histoire de France du XVI^e siècle à 1789, Enseignement primaire supérieur, Première année*, Paris : Hachette et C^{ie}, 1909, p. 8.

sensibles, où, dans une violence prêtée au signe, se mêlent l'archive et le témoin³⁸, s'invectivent iconoclastes et iconophiles sur l'indicible (Giorgio Agamben, 1999, p. 38 sq.), l'inimaginable, l'impensable et l'aniconique.

Mise en abyme par la multiplicité des procédés de reproductions de reproductions qui la scellent dans le manuel, l'image photographique semble ainsi passer d'une « pré-vue »³⁹, d'une construction imaginaire née d'une rencontre entre une réalité singulière et une culture iconique partagée, d'un marché du visible (Mondzain, 1996) qui circonscrit et rend compréhensible le montrable en un enregistrement autonome et distancié dont n'existe à la fin que le référent.

Mythologiques

Un degré dans la mise à mort de l'image est franchi dans le détournement. La pratique est minoritaire, mais n'en a pas moins une présence prégnante dans les manuels. Le détournement neutralise les régimes de visibilité et de communication de l'image et, par l'actualisation iconique, produit de manière contradictoire l'idée d'une continuité du temps dans l'atemporalité du sujet.

Pratiqué aussi bien dans la reproduction de la statuaire, des monuments que par l'extraction des personnages d'un tableau ou d'une photographie, le détournement confine le débat ancien, et déjà évoqué, qui a opposé peinture et photographie, pose ou arrêt sur mouvement. Pour la photographie, il interdit aux élèves non avertis, abusés par la fable du « flagrant délit » (Cartier-Bresson, 1952) que répercutent les médias contemporains (voir par exemple la publicité pour les appareils photo numériques, les imprimantes ou les téléphones mobiles), de mesurer tout ce que la pose peut avoir de réglé et de conventionnel et ainsi de s'interroger, sur pièce, sur les configurations propres aux sociétés et aux cultures étudiées.

S'il n'est pas une déconstruction et un réinvestissement de l'image, un jeu de la citation, du collage, du montage que travaillent de nombreux artistes contemporains, l'acte de détourner est la négation du rapport de vraisemblance entre la photographie et le référent tel qu'il fonde le document du manuel au profit d'un décor : l'intervention annule l'événement photographique ; elle remet en cause le pseudo dévoilement apporté par l'enregistrement ; elle réduit à néant l'invariabilité postulée de l'enregistrement ainsi détruit ; elle consacre l'inexistence du référent – ou au minimum sa déréalisation –, qui, après la photographie, est lui-aussi jeté dans l'intemporalité et l'atemporalité, pourrait-on dire même doublement puisqu'il perd à la fois tout état de vraisemblance et toute contextualité. Mais paradoxalement, le détournement, parce qu'il invite au classement chronologique, toutes proportions gardées comme les galeries de portraits gravés des manuels anciens, produit du temps, un temps continu, sans dimension, sur le déroulement duquel sont épinglées les personnages d'une histoire dont la seule qualité est de s'accomplir. Dans un cas comme dans l'autre, le sujet n'est sauvé que par l'abondance et la précision de la légende ou l'intervention du professeur.

³⁸ Voir par exemple le débat autour de l'exposition *Mémoire des camps. Photographies des camps de concentration et d'extermination nazis (1933-1999)*, Clément Chéroux (dir.), Paris, Marval, 2001 : Claude Lanzmann, entretien avec Michel Guerrin, *Le Monde*, 19 janvier 2001 ; Gérard Wajcman, « De la croyance photographique », Elisabeth Pagnoux, « Reporter photographe à Auschwitz », *Les Temps modernes*, 613, 2001, p. 47-83 et 84-108 ; Georges Didi-Huberman, *Images malgré tout*, Paris, Les Éditions de Minuit, 2003. Ainsi que Jorge Semprun, « L'art contre l'oubli », Claude Lanzmann, « Parler pour les morts », *Le Monde des débats*, mai 2000 ; Claude Lanzmann, « Le monument contre l'archive », Entretien avec Daniel Bounoux, Régis Debray, Claude Mollard et al., *Les cahiers de médiologie*, 11, 2001 ; Jean-Jacques Delfour, « La pellicule maudite. Sur la figuration du réel de la Shoah : le débat entre Semprun et Lanzmann », *L'Arche*, 508, 2000.

³⁹ Frizot, *op. cit.*, p. 49.

Une question de taille

En l'absence d'une légende suffisamment explicite, telle statuette d'une « Dame à la capuche » du Périgordien supérieur, abondamment reproduite, appartient-elle à une collection privée, publique ? Quelle est sa présentation muséale ? Quel élève, n'ayant pas sous les yeux, un manuel qui indique sa taille, ne sera-t-il pas surpris de découvrir, lors d'une visite au musée des Antiquités nationales, que la statuette ne mesure que la moitié de la reproduction photographique, alors que les outils, représentés sur la même double page varient de l'échelle un à l'échelle un tiers ou un quart ? Sa surprise ira grandissante, quand, feuilletant plusieurs manuels ou le même manuel à deux pages d'intervalle, il mettra en regard la symétrie des différentes reproductions, sans parler de l'angle de prise de vue qui met plus ou moins en valeur l'ovale du visage ou de l'éclairage et de la photogravure qui fait virer l'ivoire du blanc albâtre au jaune calcite.

La photographie détournée alliée à l'absence de précision de la légende donne ainsi à l'iconographie une fonction plus illustrative que compréhensive ou explicative : quel autre élève, après l'étude attentive de son manuel d'histoire, n'ira-t-il pas imaginer la bourse géante de Gaulois dont les pièces d'or ont la taille d'un torque.

Le détournement est la règle pour la reproduction de la statuaire. La statuette en bronze doré dite de Charlemagne, reproduite dans presque tous les manuels, se dépouille en un instant, avec la perte de son socle et de son assise muséale, de la reconstitution fragmentaire d'une histoire complexe qui l'a conduite de l'atelier du bronzier aux vitrines du musée du Louvre, sans ajouter le préjudice de sa représentation courante – mais non précisée dans la plupart des cas – en détail qui interdit, dans cette imitation d'un prototype antique, la distinction du cavalier et de sa monture de factures différentes. Faute d'une précision sur sa taille (0,235 m) dans la légende, elle aurait très bien pu, dans son existence antérieure au Louvre, investir, dans l'imaginaire des élèves, la place centrale d'une grande ville européenne comme le dessus de la cheminée de Charlemagne.

Dans les manuels du début du XX^e siècle, qu'ils utilisent la gravure ou la photogravure, détournement et représentation en situation alternent aussi, mais la statuette en bronze, alors du Musée Carnavalet, est reproduite avec au moins une partie de son socle. Ainsi en est-il aussi des reproductions de la statuaire de Vercingétorix (la statue de Bartholdi à Clermont-Ferrand ou celle de Millet à Alise-Sainte-Reine). Le *cours moyen* d'Alfred Baudrillart de 1912 la représente détachée avec la partie supérieure de son piédestal sur le fond blanc de la page ; le *cours supérieur* du même auteur en 1916 sur son socle dans la campagne de la Côte d'Or accompagnée de quelques personnages donnant l'échelle ; le *cours supérieur* de Désiré Blanchet et Jules Pinard de 1881 propose une gravure sans fond alors que les manuels du *cours préparatoire* (1921) et des *cours élémentaire et moyen* (1923) de Gauthier et Deschamps, la représentent en vignette gravée sans fond.

Dans une pratique décalée de classe, où l'anachronisme (Loroux, 1993) serait un mode contrôlé de pensée et non un constat d'échec, pourrait-on rêver d'une visite croisée de ces images à la lumière de la photographie du *Balzac* (de Rodin) au *clair de lune* d'Edward Steichen ou des photographies réalisées par Constantin Brancusi de la *Colonne sans fin* ?

Le sujet hors du temps

Sauf à être une invitation à rechercher en bibliothèque ou sur la toile d'autres reproductions et à les comparer aux reproductions du manuel, la combinaison pour la photogravure du détournement et du détail sans précision introduisent autant à une histoire deshistoricisée qu'à une dématérialisation de la source. Une courte visite dans des galeries de portraits, dépourvues de normes de reproduction comme de présentation suffira à montrer comment parfois la forme

peut conduire à l'achronie documentaire dans un souci chronologique où n'est valorisée que la succession dans un temps sans dimension. Quelle imagination fertile, sans l'aide du professeur, pourrait restituer, face à ce qui au mieux ressemble à première vue à un carton découpé le dessin à l'encre du « Portrait de Jeanne d'Arc (détail d'une page du registre de la séance du 10 mai 1429 du conseil du Parlement de Paris) »⁴⁰ ?

D'un côté, les manuels précisent pour chaque document la date du référent (l'événement représenté, par exemple « Scène d'hommage au roi de France en 1304 ») ainsi que la date de réalisation du document (« Miniature, Les grandes chroniques de France, vers 1400 »), d'un autre ils pratiquent le détournement des personnages de tableaux. Détourné sur la couverture, le portrait en buste, détail du François I^{er} à cheval peint par François Clouet, retrouve dans le corps du manuel son cheval, mais, toujours détourné, quitte le paysage dans lequel il s'inscrit, gommant ainsi la question du type et de l'attribution des portraits équestres de François I^{er}, répliques, copies ou dérivations des deux modèles de la gouache sur velin du Louvre ou du panneau à l'huile des Offices. Bien sûr, ce point de détail de l'histoire de l'art n'est pas l'objectif de la leçon, mais, sans aide extérieure ou formation préalable, le manuel ne peut contribuer immédiatement, dans la double négation de l'œuvre par les qualités qu'on attribue à sa reproduction et du document par le traitement non explicite de la photographie, à l'exercice du regard critique des élèves et leur faire approcher la notion d'œuvre ou de portrait dans une leçon où il est justement proposé d'aborder cette dernière comme expression de la modernité.

En jeux de mémoire

Dans un manuel, les auteurs précisent que le portrait, détourné, de Pierre Savorgnan de Brazza est dû à H[enry Jones] Thaddeus, mais le lecteur reste dans l'ignorance de la date du tableau, et il n'apprendra que par une visite au Musée d'Orsay que « Pasteur (1822-1895) dans son laboratoire », reproduit sur la double page précédente, est une huile sur toile (1,54 m x 1,26 m), recadrée – pour les besoins de la maquette (?) –, d'Albert Gustaf Aristide Edelfelt peinte vers 1885.

Il ne saura jamais où portent les regards, dans le champ ou hors champ, de Victor Hugo photographié par Charles Hugo, du portrait anonyme d'Adolphe Thiers, de Gambetta peint par Léon Bonnat ; il hésitera longtemps à attribuer le rouge et le bleu des vêtements de Gutenberg à la gravure originale et spéculera en leur absence sur les objets (le globe, le compas, l'atlas...) qui accompagnent le portrait gravé par John Ogilby/Arnoldus Montanus postérieur d'un siècle et demi à la mort d'Amerigo Vespucci.

Enjeux de mémoire peut-être que ce traitement iconique des personnages ? Il faudrait pouvoir montrer que le détournement est un choix hiérarchique et sémantique. Rien ne paraît moins sûr quand on distingue les personnages détournés de ceux qui ne le sont pas au sein d'un même manuel ou d'un manuel à l'autre. Le choix semble plutôt répondre à des critères de mise en page variables selon la maquette : mise en valeur, aération de la page, effet de texte en drapeau soulignant le profil du personnage... Pourtant le détournement n'est pas sans effet. Le personnage ainsi vidé de son contexte se manifeste dans une tension entre l'illustration pure et la mythologie. L'évolution est manifeste entre les manuels du début du XX^e siècle qui proposaient la galerie de portraits des grands héros de l'État-nation et les manuels du début du XXI^e siècle qui ouvrent ainsi à la représentation de ce que Nietzsche appelle le « dernier homme », l'individu qui n'est défini que par sa propre existence, le type humain à l'écart des liens sociaux qui n'existe que dans le présent de sa représentation.

⁴⁰ Maryse Clary, Geneviève Dermenjian, *op. cit.*, p. 55.

Rejoignant l'intemporalité par une confusion déréalissante de son être et de sa figure sans horizon, l'individu portraituré n'est pas le médium du sens d'une époque, mais le vecteur d'un thème intemporel, celui du style de vie radicalement exceptionnel, toujours différent, mais finalement toujours identique dans un monde où rien ne survient. Le procédé a son avantage – s'il ne s'adresse sans accompagnement à des élèves jeunes –, celui de la familiarisation à une pratique historique inscrite dans les sciences sociales, qui, dans le questionnement même où elle met à distance les hommes en société qu'elle observe, en assumant totalement le bagage culturel accumulé qui sépare l'historien des acteurs de son étude, accepte de partager quelque chose avec eux :

« Certes, nous n'estimons plus aujourd'hui que, comme l'écrivait Machiavel, comme le pensaient Hume ou Bonald, il y ait dans le temps "au moins quelque chose d'immuable : c'est l'homme". Nous avons appris que l'homme aussi a changé : dans son esprit et, sans doute, jusque dans les plus délicats mécanismes de son corps. Comment en serait-il autrement ? Son atmosphère mentale s'est profondément transformée, son hygiène, son alimentation non moins. Il faut bien cependant qu'il existe dans l'humaine nature et dans les sociétés humaines un fond permanent. Sans quoi, les noms mêmes d'homme et de société ne voudraient rien dire. »⁴¹

Par une démarche dûment contrôlée, qui prend en compte les questions du présent pour interroger le passé et les questions du passé pour interroger le présent, ces techniques iconographiques peuvent être porteuses d'une adaptation de la démarche de « traduction » de l'historien au manuel : d'où parlent les auteurs de manuels, d'où regardent les lecteurs de ces mêmes manuels pour produire ou pour lire des énoncés sur les sociétés passées ? comment le manuel peut-il être une médiation aux individualités passées ? en quoi ces images, reproductions de reproductions d'événements photographiques nous questionnent-elles sur le présent, sur notre horizon d'attente ? Mais il est peut-être présomptueux de proposer aux élèves, dans la pratique du détournement, dans le recadrage, dans l'escamotage de l'information, un tel détour volontariste de réponse à la demande des programmes de sensibilisation à la démarche de l'historien.

Non-lieux de mémoire

Le détournement n'ignore pas les monuments. Le déni du statut de la photographie comme œuvre et comme document semble postuler l'immuabilité du regard porté à ceux-ci par les photographes ou au minimum sa perpétuation dans le temps long. L'observation des reproductions du château de Versailles sur une vingtaine d'années brouille cependant la supposition. Chez un même éditeur ou chez des éditeurs du même groupe, il n'est pas rare de voir le même cliché, recadré en fonction de la maquette, accompagner plusieurs générations de manuels. Parallèlement des ouvrages parus chez le même éditeur peuvent montrer des points de vue différents et des manuels d'éditeurs différents présenter la même photographie. La dépendance aux archives des agences auxquelles s'adressent les éditeurs explique pour partie cette apparente contradiction. On constate cependant, dans la génération de manuels postérieure à 2002, l'affaiblissement de la pratique du détournement pour les monuments. Cette évolution accompagne-t-elle la volonté des derniers programmes de mettre l'accent plus sur des esquisses de problématiques que sur des repères ou la disparition des mêmes programmes du terme de patrimoine ? Accompagne-t-elle le mouvement des débats sur l'histoire et la mémoire ?

La déréalisation des « lieux de mémoire », la patrimonialisation et la muséification qui induisent des choix de monuments, d'angle de prise de vue, de focalisation selon une histoire contemporaine de l'art qu'auraient à assumer les professeurs ont cependant encore de beaux jours – les listes d'œuvres le confirment –. Les manuels continuent donc à proposer la

⁴¹ Marc Bloch, ce passage est cité par Nicole Loraux, *op. cit.*

définition d'un style à partir de la photographie d'un monument. Mais, parallèlement, dans des pages méthodologiques qui souvent entrent en conflit avec les choix de représentation iconographique et leur paratexte, ils invitent à s'intéresser à la trace que constitue le monument, à son contexte de construction, aux projets de son ou ses commanditaires et architectes, de ses bâtisseurs, aux transformations intervenues après sa mise en service, etc., ils ouvrent timidement le regard des élèves au support photographique et sa reproduction dans le manuel, aux projets et aux contraintes du photographe.

Géographiques

Dans la tradition française, l'enseignement de l'histoire n'a jamais consenti le divorce (Demangeon, 1998, p. 93) à celui de la géographie⁴². En géographie, les manuels insistent plus sur « les outils du géographe » que sur le document, ainsi un manuel déjà évoqué précise que :

« [...] les leçons d'histoire alternent avec des dossiers consacrés aux sources de l'histoire : ils apprennent aux élèves que l'histoire n'est pas un simple récit mais une construction issue de la recherche et que, comme les historiens, ils peuvent observer le monde qui les entoure pour y détecter des traces du passé. Celles de géographie sont, elles aussi, rythmées par des dossiers sur les outils du géographe, qui permettent aux élèves d'acquérir la maîtrise progressive des cartes, des clefs de lecture des paysages... »⁴³

En géographie, l'élève apprend à voir, à travers le cadre de la photographie, la réalité paysagère. Les photographies des cinq dossiers consacrés aux « photographies, outils du géographe », sans date, localisées la plupart du temps à l'échelle de l'État, « prises sous différents angles » montrent une situation, remplacent la réalité inaccessible parce que trop éloignée. La photographie de paysage est ainsi une découpe dans lequel le géographe se trouve de plain-pied. Mais, contrairement aux *Flagrants délits* d'Henri Cartier-Bresson (1952), il n'est pas question de viseur, car c'est tout le paysage dans une unité sémantique apte à faire catégorie qui est visé. Pourtant, le choix iconographique expose, sur chaque double page, face à un référent, qui peut être invariable, au moins dans un certain laps de temps, une idée de variation proche de celle d'André Rouillé :

« Une même automobile, par exemple, sera photographiée différemment dans une campagne publicitaire, au cours d'un rallye, pour un constat d'accident ou lors d'une photo de famille. Un même bâtiment, matériellement invariable, rentrera en variations infinies en fonction des points, forcément immatériels, à partir desquels il sera vu, et des choix esthétiques, tout aussi immatériels, qui présideront à la réalisation de l'image. Enfin, un portrait adviendra toujours à la conjonction d'au moins deux séries de variations : celle des infinies expressions du visage, celle des multiples actions de l'opérateur (point de vue, cadrage, choix de l'objectif, éclairage, moment de déclenchement, etc.). Le portrait n'est pas la représentation, copie ou simulacre, d'un visage-chose-modèle supposé préexister à l'image, mais l'actualisation photographique d'un visage-événement en perpétuel devenir. » (André Rouillé, 2005, p. 88)

Les programmes, soucieux de lier étroitement la géographie à l'histoire, insistent non seulement sur l'historicité du paysage mais aussi sur les régimes d'historicité et les statuts socio-culturels de leurs représentations. En réponse, les manuels proposent plusieurs double pages de méthodologie sur l'analyse du paysage et sur la photographie comme outil du géographe. Après une définition qui, dans la plupart des cas, pose la question du point de vue de façon suffisamment générale pour qu'elle puisse s'ouvrir autant vers le producteur de l'image paysagère que vers celui qui la regarde, sans distinction géographe ou élève, la démarche agréée la transparence de l'image et l'analogie entre la photographie et le référent

⁴² Voir sur ce sujet, « Histoire/géographie, 1. L'arrangement. » et « Histoire/géographie, 2. Les promesses du désordre », *EspacesTemps*, n° 66/67 et 68/69/70, 1998.

⁴³ Sophie Le Callenec et al., *op. cit.*, p. 3.

découpé en unités qui font sens ; elle met en scène une conception matérielle, vériste et objective de la réalité mixant un questionnement sur la localisation et une analyse organisée selon une prise d'indices et une composition formelle en plans. La métaphore de l'outil ouvre quelquefois, si l'on accepte comme principe heuristique l'anachronisme contrôlé évoqué précédemment, à des perspectives que n'auraient pas reniées certains scientifiques positivistes du milieu du XIX^e siècle :

« [...] une image photographique bien faite donne, non seulement ce que l'auteur a lui-même vu et voulu représenter, mais tout ce qui est réellement visible dans l'objet ainsi reproduit. »⁴⁴

Ainsi *Les savoirs de l'école, Géographie cycle 3* s'ouvre-t-il sur une « Méthodologie : du paysage à la carte » introduite par l'analyse typifiée d'« un paysage » où le terme « photographie » n'apparaît dans le texte, après un paragraphe consacré à la définition du paysage et un autre aux éléments à rechercher dans un paysage, qu'à la suite de la localisation sous la question : « En quelle saison a été prise la photographie ? ». L'iconographie consiste, sur la page de gauche en regard du texte des auteurs, en une photographie légendée « Un paysage rural » et un croquis « une interprétation de la photographie » organisé en profondeur selon trois plans. Les auteurs précisent :

« ATTENTION : des éléments importants peuvent être cachés à la vue (fond de vallée, bâtiment) ; l'analyse du paysage peut donc varier selon l'endroit où se trouve l'observateur. »⁴⁵

Implicitement, par le terme d'« observateur », les auteurs postulent la transparence et le présentisme de la photographie puisque celui qui regarde le paysage, l'opérateur et l'élève qui consulte le manuel ne font qu'un dans un temps et un espace indéfini. Au minimum ils acceptent une forte analogie entre ces trois acteurs potentiels. La différence se fait minime avec les pages méthodologie qui proposent non plus une photo de paysage mais des croquis où le paysage est typifié dans son intemporalité ou au moins dans la longue durée⁴⁶.

La même auteure, dans un paragraphe sur « Le paysage et sa photographie » d'une autre collection chez le même éditeur, gomme momentanément, pour les besoins de sa démonstration, le passage du tridimensionnel au bidimensionnel, qu'elle réintroduit dans la carte, « vision à plat du paysage » :

« Notre regard donne une **vision réduite** du paysage. Cette vision est la même que celle que nous obtenons avec un appareil photographique.

Lorsque nous sommes devant un paysage ou que nous l'observons sur une photographie, nous voyons sa longueur, sa largeur et sa hauteur. Selon que nous l'observons de plus ou moins loin, nous distinguons plus ou moins de détails. »⁴⁷

Les évidences se muent en problème, quand l'élève inattentif un moment à la démonstration du maître, s'occupe à mesurer les dimensions des images, quand, piqué au jeu, il réfléchit à son angle visuel d'enfant, ou imagine le format du négatif ou les dimensions en pixels. La page de droite des *Savoirs de l'école* propose deux entrées : « Comment étudier un paysage ? » où il n'est plus question que du référent et « D'autres manières de représenter un paysage » accompagnée d'une reproduction non datée de *La montagne Sainte-Victoire* de Cézanne⁴⁸, légèrement recadré à la coupe, et d'un extrait de *Au château d'Argol* de Julien

⁴⁴ « Rapport sur un ouvrage intitulé : *Photographie zoologique*, par MM. Rousseau et Devéria », *Comptes rendus hebdomadaires des séances de l'Académie des sciences*, 1853, cité in André Rouillé, *La Photographie en France. Textes & Controverses : une anthologie 1816-1871*, Paris, Macula, 1989, p. 78.

⁴⁵ Maryse Clary, Daniel Agostini, *Les savoirs de l'école Géographie cycle 3*, Paris, Hachette, 2002, p. 8

⁴⁶ Istra, *op. cit.*, p. 160-163

⁴⁷ Maryse Clary, Geneviève Dermenjian, *op. cit.*, p. 86.

⁴⁸ Paul Cézanne, *La Montagne Sainte-Victoire*, vers 1890, huile sur toile, 62 x 92 cm, Paris, musée d'Orsay, donation sous réserve d'usufruit de la famille Pellerin, 1969. La reproduction mesure 7,2 x 10, 2 cm, Maryse Clary, Daniel Agostini, *op. cit.*, p. 9.

Gracq. Dans le deuxième manuel pris en exemple, il n'y a plus d'auteurs, les six pages outils ne proposant que des photographies anonymées de Yann Arthus-Bertrand, Jacques Guillard, Éric Raz, Claudius Thiriet...

Ces quelques très brèves pistes de réflexion montrent, pour des besoins pédagogiques similaires à ceux de histoire, la marginalisation de l'image en dehors de ses fonctions d'accès à une réalité postulée.

Redécouvrir les manuels

Les configurations de la photographie, acteurs, dispositifs, mises en œuvre, marchés, etc., influencent l'iconographie scolaire, mais de l'un à l'autre, il ne s'agit pas seulement d'une transposition. L'historicité iconique des manuels n'est pas un décalque de l'histoire de la photographie. Aux fictions d'images qui parcourent la scène contemporaine, les manuels, pourtant confrontés dès l'origine à la mise en abîme de l'événement photographique comme de l'image et de son référent, par la reproduction de reproductions, continuent d'opposer, pour leurs propres besoins de manuels, les logiques véristes et réalistes de la transparence, confinant ainsi la crise de la représentation. Acceptant la déréalisation de l'image par la mise en série indéfinie, les manuels posent une éthique opératoire, mais la condition du régime de vérité qu'ils s'imposent passe en partie par la négation de la photographie. Les manuels d'histoire et de géographie – du moins ceux de l'école élémentaire – laissent au professeur la mise en ordre du visuel qu'ils revendiquent – le rapport indiciel de transparence entre la photographie et son référent –, et la gestion de l'effondrement de ce régime d'iconicité qui avait pour ambition de représenter le réel.

Prises comme un constat détaché de la demande sociale et de l'utilisation du manuel en classe, ces quelques lignes sembleraient jeter un discrédit sur les manuels. Comme je l'ai dit en introduction, un tel constat n'aurait pas de sens. Ces lignes tendent plutôt à susciter la prudence. En ouvrant un manuel, on croit toujours être en terrain de connaissance, en terrain conquis. En ouvrant le dialogue avec les manuels anciens, avec l'histoire de l'art, le traitement, la reproduction et la diffusion de l'image, on s'aperçoit vite que nous sommes au contraire en terre presque inconnue, en terre de découverte où les choses apparemment les plus banales doivent être observées avec le plus d'attention. On ne sort jamais indemne des images d'un manuel. C'est bien ce que soulignent d'une certaine façon les programmes dans l'ambiguïté entretenue entre les finalités individuelles et les finalités sociales. Les manuels, comme objet social, en sont une réponse circonstanciée dans des démarches complexes appelées à gérer l'inconciliable.

Bibliographie

- « Le dialogue œuvre/document : tentatives d'interprétation », in Colloque *Le document à l'œuvre*, 15-16 novembre 2004, Pôle National Ressource Image-Photographie de l'académie de Créteil - Ferme du Buisson, Noisiel, actes à paraître.
- Barthes Roland, *La chambre claire. Note sur la photographie*, Paris : Cahiers du cinéma Gallimard Seuil, 1980.
- Belting Hans, *Pour une Anthropologie des images*, 2001, trad. Jean Torrent, Paris : Gallimard, 2004.
- Benjamin Walter, « Sur le concept d'histoire », 1942, traduction Maurice de Gandillac et Pierre Rusch, in *Œuvres III*, Paris : Gallimard Folio essais, 2000.
- Dancel Brigitte, *Enseigner l'histoire à l'école primaire de la III^e République*, Paris : PUF, 1996.
- Delacroix Christian, Dosse François, Garcia Patrick, *Les courants historiques en France 19^e-20^e siècle*, Paris, Armand Colin, 1999, réédition 2005.
- Delacroix Christian, Garcia Patrick, « Deux siècles d'histoire enseignée », in « Histoire/géographie, 1. L'arrangement », *EspacesTemps Les Cahiers*, 66/67, 1998, p. 102-110.

- Deleuze Gilles, Guattari Félix, *Mille plateaux. Capitalisme et schizophrénie 2*, Paris : Les Éditions de Minuit, 1980.
- Dubois Philippe, *L'Acte photographique*, Paris : Nathan, 1990.
- Durand Régis, *Le temps de l'image. Essai sur les conditions d'une histoire des formes photographiques*, Paris : La Différence, 1995.
- Frizot Michel, « Faire face, faire signe. La photographie, sa part d'histoire », in *Face à l'histoire 1933 1996. L'artiste moderne devant l'événement historique*, Paris : Flammarion – Centre Georges Pompidou, 1996.
- Garcia Patrick, Leduc Jean, *L'enseignement de l'histoire en France de l'Ancien Régime à nos jours*, Paris : Armand Colin, 2003.
- Gaulupeau Yves, « L'histoire en images à l'école primaire. Un exemple : la Révolution française dans les manuels élémentaires (1870-1970) », *Histoire de l'Éducation*, n° 30, 1986, p. 29-52.
- Langlois Charles-Victor, Seignobos Charles, *Introduction aux études historiques*, Paris : Hachette, 1898, réédition Madeleine Rebérioux, Paris : Éditions Kimé, 1992.
- Loroux Nicole, « Éloge de l'anachronisme en histoire », *Le genre humain*, n° 27, 1993, p. 23-39, réédition « Les voies traversières de Nicole Loroux. Une helléniste à la croisée des sciences sociales. », *EspacesTemps – Clio, Histoire, Femmes et Sociétés*, n° 87/88, 2005, p. 127-139.
- Lucas Nicole, *Enseigner l'histoire dans le secondaire. Manuels et enseignement depuis 1902*, Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2001.
- Malraux André, « Le musée imaginaire », in *Œuvres*, Paris : Gallimard, 1965.
- Mondzain Marie José, *Image, icône, économie. Les sources byzantines de l'imaginaire contemporain*, Paris : Seuil, 1996.
- Mondzain Marie José, *Le commerce des regards*, Paris : Seuil, 2002.
- Mondzain Marie-José, *L'image peut-elle tuer ?*, Paris : Bayard Éditions, 2002.
- Ozouf Jacques et Mona, *La République des instituteurs*, Paris : Seuil, 1994.
- Poivert Michel, « La condition moderne de la photographie au XXe siècle », in *L'ombre du temps*, Paris : Jeu de Paume, 2004, p. 14-39.
- Prost Antoine, *Douze leçons sur l'histoire*, Paris : Seuil, 1996.
- Rouillé André, *La photographie*, Paris : Folio Essais, 2005.
- Schaeffer Jean-Marie, *L'Image précaire. Du dispositif photographique*, Paris : Seuil, 1987.
- Sontag Susan, *Sur la photographie*, 1977, trad. Blanchard Philippe, Paris, Seuil, 1979.