La fabrication d'un manuel d'histoire : expériences de terrain

Autor(en): **Bourquin, Jean-Christophe / Clavien, Alain / Tissot, Laurent**

Objekttyp: **Article**

Zeitschrift: **Revue historique vaudoise**

Band (Jahr): **105 (1997)**

PDF erstellt am: **27.05.2024**

Persistenter Link: https://doi.org/10.5169/seals-73916

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.
Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.
Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Ein Dienst der *ETH-Bibliothek*
ETH Zürich, Rämistrasse 101, 8092 Zürich, Schweiz, www.library.ethz.ch

http://www.e-periodica.ch

La fabrication d'un manuel d'histoire : expériences de terrain

JEAN-CHRISTOPHE BOURQUIN, ALAIN CLAVIEN, LAURENT TISSOT

Qu'est-ce qu'un manuel d'histoire ? Comment le concevoir, comment l'écrire ? Qu'y rapporter ? À ces questions, les réponses sont certainement aussi nombreuses que les personnes interrogées ou concernées. Selon leurs convictions personnelles et leurs attentes, en vertu de leurs compétences propres et leurs exigences, enseignants, parents, historiens, politiciens, intellectuels, responsables de l'enseignement et des programmes dans les Départements de l'Instruction publique (DIPC), etc., ont toutes et tous leurs idées sur le sujet. Dans son esprit, chacun est l'auteur du manuel idéal. Guidé par des préoccupations pédagogiques et des intentions didactiques ou par des objectifs idéologiques ou politiques, il s'associera à la simple acquisition de connaissances et d'événements ou à la capacité de pouvoir réfléchir sur le présent, à la compréhension de l'hétérogénéité du temps et de l'espace ou à la construction de modèles invariants-universels, au florilège de documents bruts ou à l'apprentissage de méthodes. Face à ce foisonnement programmatique et ces intérêts contradictoires, rien d'étonnant que la « pédagogie de la mémoire[1] » ait conduit certains à nier l'opportunité même des manuels d'histoire.

En 1986, le DIPC en avait décidé autrement. Jeunes historiens frais émoulus de l'Université, formés à l'interdisciplinarité (économie, sociologie, science politique, histoire), nous avions aussi nos idées en la matière. En acceptant de rédiger un manuel sur l'histoire contemporaine, nous n'avions cependant ni l'expérience de l'enseignement de l'histoire dans une classe secondaire, ni le regard pointu de spécialistes en pédagogie et en didactique.

---

[1] Selon l'expression de Suzanne CITRON, *Enseigner l'histoire aujourd'hui. La mémoire perdue et retrouvée*, Paris, Les Éditions ouvrières, 1985, p. 127.

Était-ce un handicap ? Les reproches n'ont pas manqué. Le Département prenait un risque, c'était évident. Même entourées de conseillers pédagogiques, d'experts universitaires et de personnes de terrain, les approches de « novices » pouvaient-elles s'accommoder de l'exercice spécifique d'écrire un manuel d'histoire ? Exercice spécifique, car un manuel n'est pas tout à fait un livre comme un autre.

Instrument de travail d'abord, un manuel est utilisé dans un espace précis, la salle de classe, à des moments déterminés et ce durant toute une année scolaire. Il fait intervenir collectivement deux types de lecteurs d'âge, de statut, de préoccupations, de sensibilités et... d'intérêts différents, voire divergents : des élèves et des enseignants. De plus, il n'est qu'un aspect d'une démarche plus globale visant à enseigner une branche parmi d'autres. On le prend, on le lit, on s'en sépare un moment pour le reprendre et pour en approfondir un passage, à des intervalles irréguliers et selon des intensités très variables de classe en classe. Il fait donc partie d'une dialectique pédagogique qui à la fois en réduit son poids en classe, puisqu'il n'est qu'une médiation, mais pas l'unique, entre l'élève et la branche enseignée, et en constitue le support principal puisqu'en définitive c'est lui qui reste, *verba volant.*

Ouvrage de référence ensuite. Selon le vœu du Département, l'ouvrage resterait dans les mains de l'élève sa scolarité achevée. Loin des savoirs et des lumières de l'enseignant, celui-là pourrait le consulter à loisir chez lui et à ses convenances, sûr d'y trouver des renseignements ou des informations en rapport avec une question historique. Bref, dans cette perspective, le manuel n'en devient plus un et rejoint le camp des ouvrages usuels.

Les objectifs spécifiques du nouveau manuel vaudois d'histoire entraînaient un certain nombre de contraintes, pédagogiques et conceptuelles, mais aussi thématiques, stylistiques, formelles, rédactionnelles, etc. Dans l'enseignement secondaire vaudois, l'histoire n'est pas une branche principale. Ses dotations horaires limitées resserraient encore le champ des possibles pour les thèmes et les périodes. Ne pas tout dire, certes, mais ne dire encore que ce qui, à nos yeux, paraissait l'essentiel sans tomber dans la caricature ni dans les allusions. Dans le même temps, les matières sélectionnées requéraient des traitements particuliers. Car elles s'associaient aussi à nos ambitions et nos idées

générées par notre propre lecture de l'histoire, de son rôle et sa place dans nos sociétés, notamment dans la formation de futur(e)s adultes.

L'engagement

Pourquoi le DIPC s'est-il tourné vers l'Université plutôt que vers des professeurs secondaires ayant une expérience de l'enseignement ? Les directeurs de collection amènent un élément de réponse dans leur contribution. Pour notre part, c'est par l'intermédiaire de M. Jean-Pierre Aguet, alors professeur d'histoire des idées politiques à la faculté de Sciences sociales et politiques (SSP), que nous est parvenue l'offre de travailler à ce mandat. Le contrat nous liant à l'Etat et à l'éditeur Loisirs et pédagogie (LEP) fut signé en novembre 1988. Le travail a duré dix-huit mois.

Des chiffres extravagants ayant paru dans la presse, précisons quelles furent nos conditions salariales : 6000 francs bruts mensuels. Une part (un bon tiers) de ce salaire est considérée comme une avance sur droits que l'Etat récupère au rythme des ventes du manuel à l'Office cantonal des fournitures et éditions scolaires (OFES).

Le projet

Notre mandat prévoyait que ce livre serait à la fois un manuel et un ouvrage de référence, composé d'un discours historique continu et structuré de manière chronologique. Sur la base de cette exigence, nous nous sommes mis d'accord sur quelques principes directeurs :

- nous désirions ne pas privilégier l'histoire politique. Nous tenions à maintenir un équilibre entre elle, l'histoire économique et sociale et celle de la culture et des techniques. Nous ne voulions pas hiérarchiser ces domaines historiques, mais les traiter sur un pied d'égalité.
- plutôt que de nous en tenir à la traditionnelle juxtaposition d'histoire nationale comme on la trouve dans plusieurs manuels qui adoptent un découpage géo-chronologique par grands pays (France, Allemagne, Grande-Bretagne, États-Unis, Russie), nous avons préféré nous attacher à des dynamiques plus générales – la

quête démocratique qui sous-tend les révolutions de 1770 à 1848, le développement du nationalisme et de son corollaire impérialiste au cours de la deuxième moitié du XIXe siècle, etc.
- lorsque cela était possible, nous avons illustré ce manuel d'histoire générale par des exemples suisses. Puisque ce livre est destiné en priorité à des élèves de Suisse romande, de tels exemples nous paraissaient susceptibles de les toucher plus que d'autres. Nous voulions ainsi intégrer la Suisse dans des dynamiques plus larges et casser le mythe du *Sonderfall* helvétique. En revanche, la Suisse a droit à un traitement particulier dans le chapitre consacré à la Seconde Guerre mondiale, ce qui se justifie, nous semble-t-il, par sa position alors exceptionnelle.

L'écriture

À partir de ces lignes directrices, nous avons établi un plan détaillé de quatre parties divisée en septante chapitres, avec une allocation de signes précise par chapitre puisqu'il nous fallait impérativement ne pas dépasser l'espace alloué : 300 pages de 2600 signes et une répartition moyenne qui prévoit 60% de texte et 40% d'illustrations et documents. Chacun des domaines historiques cités plus haut se voyait attribuer un nombre de pages pratiquement identiques.

Écrire sous de telles contraintes, que nous avons absolument respectées, est un rude exercice. Pour traiter de l'unité italienne en 5200 signes, il faut opérer des choix et donc déterminer des priorités. En revanche, disposer de plus de 7000 signes pour l'histoire des sciences ouvre des perspectives intéressantes. Nous nous sommes répartis le travail en fonction de nos compétences acquises tout d'abord, puis en fonction du goût de chacun pour tel ou tel domaine. Chaque auteur a pratiquement écrit un même nombre de signes.

Dans les limites que nous avions fixées, les documents iconographiques (cartes, textes) accompagnant chaque chapitre avaient une importance toute particulière. Parfois, ils venaient à l'appui du texte en l'illustrant. D'autres fois, ils apportaient un élément qui n'avait pas trouvé sa place dans le récit historique, mais que nous jugions important de voir mentionné.

Tout en restant attentifs au niveau de la langue destinée à des classes prégymnasiales, nous étions d'accord sur une option d'écriture : le but est de tirer les élèves vers le haut et donc d'éviter l'utilisation d'un vocabulaire adolescent, « bédéesque » ou « à la mode », adoptés parfois sous prétexte de mieux retenir l'attention des élèves. L'existence d'un glossaire, la possibilité aussi de donner des définitions dans la marge nous autorisaient parfois à recourir à des termes plus « savants », mais plus précis et plus pertinents. Nous n'avons pas non plus hésité à aborder des questions abstraites ou théoriques, en matière notamment d'histoire des idées politiques. En consacrant un chapitre au « nationalisme », nous savions les risques que nous prenions : ne pas être lus, tout simplement. Mais le risque méritait d'être pris.

La relecture

La procédure de relecture prévue était assez lourde, mais c'était une étape importante. Nous avons tout d'abord discuté chaque chapitre entre nous. Après une première correction, il était soumis au conseiller pédagogique, M. Philippe Heubi. Celui-ci était chargé de deux choses : tout d'abord veiller à ce que le niveau d'écriture et d'abstraction reste adapté aux élèves auxquels le livre est destiné ; d'autre part, collaborer avec les auteurs pour assurer un choix « pédagogique » des documents, illustrations, graphiques ou cartes à intégrer au chapitre.

Sur ce dernier point, signalons que nous n'avons pas eu beaucoup de chance. D'une part, le DIPC a décidé de mettre au fin aux fonctions de M. Heubi avant que l'ensemble du travail ne soit achevé. D'autre part, le contrat signé avec l'éditeur prévoyait l'aide d'un cartographe. Mais LEP connut quelques déconvenues avec la première personne engagée, cartographe qui dessinait joliment mais dont les connaissances historiques étaient fort sommaires, ce qui nous valut quelques esquisses admirables d'anachronismes. LEP nous promit alors l'engagement d'un spécialiste en cartographie historique, que nous ne vîmes jamais. Faute de pouvoir tester quelques idées de cartes « nouvelles », nous dûmes feuilleter des atlas historiques et suggérer de reprendre des choses existantes. La réalisation de la plupart des cartes ne se fera que très tard, plusieurs mois après que notre texte

définitif ait été accepté par la commission, et donc plusieurs mois après la fin de notre mandat.

Nous eûmes, en revanche, un contact suivi et sympathique avec l'iconographe, Mme Claire Camperio. Avec un bémol toutefois : Mme Camperio n'avait aucune connaissance historique particulière, ce qui rendit la relation à sens unique : nous seuls proposions des illustrations. Mme Camperio s'occupait avant tout du travail d'intendance (commande des photos, négociation des droits, etc.). La collaboration avec une personne spécialisée dans l'iconographie historique qui nous aurait elle aussi fait des propositions aurait certainement permis une illustration plus riche et plus originale. Nous avons donc été largement livrés à nous-mêmes en ce qui concerne la recherche de documents.

Chaque chapitre « complet » – texte accompagné de nos propositions de documents, d'illustrations, de graphiques ou de cartes – fut alors soumis à la commission de relecture. Formée des deux directeurs de collection, d'un expert universitaire, pour notre période, M. Jean-Pierre Aguet, et de plusieurs enseignants secondaires, elle intervint sur le fond et la forme, suggérant des précisions ou des aménagements stylistiques, discutant l'opportunité de tel document ou de telle illustration, en proposant d'autres, etc. Chaque séance fit l'objet d'un procès-verbal détaillé, qui servait de base aux corrections et retouches. Les chapitres qui faisaient l'objet de modifications cosmétiques ne repassaient pas devant la commission ; les autres furent soumis à une deuxième lecture.

Nous avons eu avec notre expert pédagogique comme avec la commission de relecture des rapports cordiaux. Nous avons bénéficié d'une totale liberté d'expression et notre travail s'est déroulé dans un climat général de confiance réciproque et de respect du devoir accompli, que n'altérèrent nullement quelques discussions un peu vives et quelques froissements de susceptibilité – un auteur n'est jamais fou de joie lorsqu'on l'a convaincu de remanier le plan d'un chapitre pour rendre les choses plus claires... La commission a une fois ou l'autre exigé un changement de ton, le remplacement d'un terme un peu brutal par une périphrase, mais nous n'avons jamais souffert d'une véritable censure sur le fond, sur ce que nous désirions exprimer. À parcourir avec quelques années de recul les procès-verbaux de nos séances avec la commission de relecture, on peut dire que la plupart

des discussions portent sur des questions de vocabulaire, de précision à apporter directement dans le texte ou par le biais d'une illustration ou d'un document. Cette absence de conflit de fond lors des séances de lecture s'explique avant tout par des discussions préalables approfondies autour du plan de l'ouvrage.

Le récit historique n'était pas seul en cause lors de ces séances de relecture, mais également l'« appareil documentaire » proposé. L'illustration notamment a fait l'objet de discussions nourries, pour maintenir un équilibre entre des reproductions « informatives » – les portraits par exemple – et des reproductions « pédagogiques », susceptibles d'être analysées et discutées en classe.

Les problèmes liés à la maquette

Malgré les promesses de l'éditeur et malgré nos incessantes réclamations à ce sujet, nous avons dû travailler sans maquette. Le 17 février 1989, un premier chapitre était soumis à la commission de relecture ; quarante-deux séances et septante chapitres examinés et acceptés plus tard, on était le 2 septembre 1991, et nous ne disposions toujours pas de maquette. Ce n'est qu'au printemps 1993 que commence la mise en page systématique des chapitres. Ceci signifie que nous n'avons jamais disposé d'une clé de répartition claire entre le nombre de signes et la surface disponible pour les documents, cartes, etc.

Chaque chapitre « définitif », c'est-à-dire relu et accepté, avait son lot, lui aussi discuté et accepté, d'illustrations, de documents, de propositions, de graphiques, sans pourtant que personne ne sache quelle allure tout cela aurait une fois maquetté. Inutile de dire que lorsque vint enfin le moment de mettre en page nos chapitres, on se rendit compte qu'il était impossible de caser 2600 signes, des illustrations et des documents sur une seule page : les 300 pages risquaient de devenir 600, entraînant un surcoût de fabrication énorme. Dès lors, le mot d'ordre fut d'économiser. Plusieurs illustrations furent donc sacrifiées, certaines maltraitées et rendues inutilisables. Un grand mural de Diego Rivera (p. 44) avait été choisi avec l'accord de M. Heubi parce que le peintre y représente les diverses révolutions mexicaines et qu'il est possible de faire travailler les élèves

sur une telle œuvre. Mais la reproduction publiée est si réduite que c'est à peine si l'on comprend de quoi il s'agit... Des deux dessins illustrant la différence entre la construction traditionnelle des routes et les techniques nouvelles permettant la révolution des transports, il n'en restera plus qu'un interdisant la comparaison que nous désirions éclairante.

En tant qu'auteurs, nous n'avons pratiquement rien eu à dire dans ce bricolage. Notre mandat était terminé depuis des mois lorsque nous avons été convoqués à des séances de discussion de chapitres mis en page. Nos remarques ont été finalement peu prises en compte et nous avons été mis le plus souvent devant le fait accompli, ce qui n'était pas sans effet sur le contenu de l'ouvrage, vu l'équilibre de notre écriture entre texte et documents.

Le texte

Si nous ne nous reconnaissons pas entièrement dans le produit final, nous assumons en revanche totalement le récit historique présenté par ce manuel.

Il serait un peu malvenu que nous fassions l'éloge de notre propre texte, mais nous aimerions tout de même pointer quelques-uns de ses aspects qui nous semblent novateurs par rapport aux ouvrages, Payot ou Bordas, utilisés jusqu'ici.

Relevons tout d'abord que le poids accordé à l'histoire sociale, économique et culturelle donne à ce manuel une couleur particulière, différente des autres manuels plus centrés sur l'histoire politique surtout. Dans cette optique, l'état de la recherche actuelle a permis des chapitres neufs sur la science ou sur la culture qui intègrent des éléments de sociologie historique et ne se contentent pas d'une simple énumération d'œuvres ou de découvertes scientifiques.

La place largement accordée au monde extra-européen est également à relever de même que celle accordée à l'époque très contemporaine, depuis 1945. Un quart du manuel lui est consacré, d'où la disparition de thèmes et de pages classiques d'histoire (la France du Second Empire, par exemple) que l'on retrouvait dans des manuels plus anciens, moins « avancés » dans notre XXe siècle et peut-être aussi moins « sensibles » à l'histoire immédiate.

Post-scriptum

D'après des rumeurs persistantes, la version A du manuel, destinée aux classes prégymnasiales, devrait disparaître cet automne au profit de la version B qui était destinée prioritairement aux classes terminales et à option. Nous en sommes évidemment très étonnés et, pourquoi ne pas le dire, déçus. Nous n'avons eu écho d'aucune raison qui justifierait une telle mesure. Nous regretterions vivement cette décision, si elle était effectivement prise. D'autant que la version B est une réécriture de celle de la version A ; ce n'est pas un ouvrage repensé différemment : si l'on ne devait conserver que l'une des deux versions, est-il judicieux de garder la doublure plutôt que l'original ?