

Rédiger aujourd'hui un manuel d'histoire

Conférence faite le 13 février 2009

Jean-Michel LAMBIN,

Agrégé d'histoire, Professeur honoraire en hypokhâgne et khâgne, Directeur de collection de manuels scolaires.

Parler du métier de directeur de collection de manuel d'histoire, c'est présenter un métier à la fois différent et proche du métier de professeur d'histoire, avec comme point commun, l'amour de l'histoire.

Je traiterai d'abord le cadre institutionnel, juridique, pédagogique et technique ; j'aborderai ensuite la rédaction proprement dite du manuel, les différentes étapes et les problèmes posés, de la première feuille blanche à la signature du « bon à tirer ».

Le cadre juridique est resté quasiment inchangé depuis le XIX^{ème} s. L'article 5 de la loi Falloux du 15 mars 1850, repris par la loi du 27 février 1880, précise que « l'État ne peut intervenir en matière d'édition de manuels scolaires que pour interdire les manuels contraires à la morale, à la Constitution et aux lois ».

Qu'en était-il auparavant ?

Le problème de **la publication des manuels**, posé à la fin de l'Ancien Régime par le départ des Jésuites - qui avaient leurs propres manuels - est résolu formellement par l'abbé Grégoire et le décret du 9 pluviôse an II prescrivant l'ouverture d'un « Concours pour la composition des ouvrages ». Le décret du 17 mai 1808 prévoit un « Bureau des livres élémentaires et classiques » qui aura en charge « la composition des nouveaux ouvrages nécessaires ». En mai 1811 ce Bureau décide de faire des libraires-imprimeurs les intermédiaires obligés entre auteurs et administration.

À partir de la loi Falloux de 1850, l'autorisation préalable d'imprimer ne concerne plus que l'enseignement public mais les éditeurs s'abstiennent de plus en plus de présenter leurs ouvrages et, avec Victor Duruy, sous le Second Empire, on entre dans le libéralisme total : **tout ouvrage non interdit est autorisé**, qu'il soit destiné à l'enseignement privé ou à l'enseignement public. Cette liberté de publication est ensuite confortée par Jules Ferry.

La publication d'un manuel scolaire est donc libre. L'absence de contrôle de l'État signifie absence de labellisation par le ministère de l'Éducation nationale mais en contrepartie aucune subvention n'est accordée aux éditeurs scolaires dont les publications sont soumises à la loi du marché. Il existe de nombreux contre-exemples en Europe (Allemagne, Belgique, Espagne, Royaume Uni, Grèce).

Une fois édité, un manuel doit pouvoir être choisi. **Le choix des manuels**, par les enseignants, dans un marché concurrentiel, est totalement libre en France. Cette liberté existe elle aussi, de fait, depuis le Second Empire (1865), et de droit depuis Jules Ferry : Circulaire du 13 octobre 1881 pour les professeurs - « enseignants réunis en Assemblée de professeurs » - et Arrêté du 16 juin 1880 pour les institutrices. Ce qui fait de la France une exception et un des pays les plus libres, juridiquement (avec l'Italie) en matière de choix des manuels. Il n'existe aucun organe officiel d'habilitation des manuels; les professeurs choisissent librement et souverainement leurs manuels scolaires, en Conseil d'enseignement, au début du mois de juin.

Mais, pour être choisi et acheté le livre doit être connu. L'éditeur diffuse donc ses nouveautés sous forme de spécimens ; pour un manuel d'histoire en lycée, chaque éditeur doit envoyer au début du mois de mai 10 à 20 000 spécimens gratuits aux professeurs de la discipline. L'éditeur qui s'en abstiendrait serait totalement absent du marché ; il n'existerait pas.

La réforme Haby, sous la présidence de Giscard d'Estaing, a introduit une nouveauté dans les collèges, la gratuité. Cette modification a pesé dans les manuels de collège, principalement en remplaçant le manuel d'histoire et le manuel de géographie par un seul manuel où histoire et géographie sont de plus en plus confondus et où l'histoire perd sa spécificité. En revanche, à partir du début du XXI^{ème} s, le financement – assez anarchique - de l'achat des manuels de lycée par les régions n'a pas introduit, à ce jour, la moindre modification dans le processus d'édition et de choix, si ce n'est un effet parfois pervers : ce qui est gratuit n'a pas de valeur. Aujourd'hui, le manuel scolaire est-il encore considéré comme un livre ?

Pour être vendu, le manuel d'histoire, dont le coût moyen correspond à un investissement de 200 à 300 000 euros, doit répondre aux attentes des utilisateurs et c'est ici qu'interviennent deux éléments décisifs: le programme officiel et les pratiques des professeurs d'histoire. On peut souligner préalablement un paradoxe : le manuel est de plus en plus critiqué, copié, pillé, retravaillé, piraté et diffusé sur internet mais il est devenu - ou demeure - la plus importante et la moins coûteuse source de formation permanente des enseignants.

Un manuel doit donc s'inscrire dans un cadre pédagogique défini par **un programme publié par le Ministère de l'Éducation nationale**. Les changements de programme sont assez souvent liés à la conjoncture historique ou politique et historique. Au XX^{ème} s. les principaux changements de programme ont été les suivants :

- **Programmes de 1902** : de la 6^{ème} à la 3^{ème} : étude de l'histoire, de l'Antiquité au XIX^{ème} s. Puis, de la Seconde à la Terminale : étude de l'histoire, du XVI^{ème} s. au XIX^{ème} s.

- Après la Grande guerre, **les programmes de 1923-1925**: de la 6^{ème} à la Terminale, en 7 ans, on étudie de manière chronologique l'histoire, de l'Antiquité au XIX^{ème} s. À mon avis ces programmes sont les meilleurs qui aient jamais été publiés depuis 1900.

- Avec le Front populaire, **les programmes de 1937-1938** traduisent un retour à l'étude de l'ensemble de l'histoire de la 6^{ème} à la 3^{ème} (Antiquité – début du XX^{ème} s). De la Seconde à la Terminale, l'histoire est étudiée, du XVII^{ème} s. au début du XX^{ème} s.

- Durant la parenthèse de Vichy on revient aux programmes de 1902.

- **Dans les années 1950**, les programmes de collège et lycée font étudier toute l'histoire, de l'Antiquité à 1939, de la 6^{ème} à la Terminale (l'Orient et la Grèce en 6^{ème}, Rome et les débuts du Moyen Age en 5^{ème} ... et, en Terminale, la période 1852-1939).

- **Au début des années 1960** les programmes de lycée couvrent, en Seconde la période 1789-1848, en Première, 1848-1914 et en Terminale l'époque 1914-1939, à laquelle vient s'ajouter une étude des grandes civilisations, introduisant ainsi, pour la première fois, une remise en cause de l'histoire chronologique pure.

Dans le dernier quart du XX^{ème} s. le rythme des changements s'accélère : en 1976 les programmes Haby, au milieu des années 1980 les programmes Chevènement, en 1995 les programmes Bayrou, puis les programmes de 2000/2002. L'espérance de vie d'un programme est de dix ans environ, ce qui signifie deux collections complètes par nouveau programme, la réalisation et la publication d'une collection complète nécessitant de 4 à 5 années de travail en lycée ou en collège.

Mais le changement de programme n'est pas la seule donnée qui compte dans l'enseignement de l'histoire à l'École. Et le programme est comme le Ciel dans Tartuffe, il « connaît quelques accommodements ». Lors d'un des premiers entretiens avec mon Directeur éditorial chez Hachette, en septembre 2001, ce principe m'a été rapidement énoncé : « c'est le meilleur manuel - le leader - qui fait le programme », loi non écrite mais encore assez vivace, au grand dam des Inspecteurs Généraux puis de la Commission nationale des programmes. Une seule réserve importante est à formuler, elle concerne, la teneur des sujets d'examen.

Quelques exemples peuvent illustrer ce qui vient d'être dit :

- Il faut parfois corriger le programme, par exemple ajouter des guillemets à « démocraties populaires », le programme officiel de 2002 entérinant typographiquement (et volontairement ?) la vulgate communiste.

- Pendant longtemps j'ai introduit dans mes manuels de Terminale un chapitre complet sur le Moyen Orient, de 1917 à nos jours - question qui n'était pas au programme – et, dans mon dernier

manuel de Première, deux pages sur l'Empire ottoman ainsi que deux pages sur le génocide arménien. L'exemple vient

de loin : en 1923 Jules Isaac avait ajouté un chapitre sur la « révolution économique » du XIX^{ème} s. et, en 1931, il se refusait à alléger ses manuels : « Nous n'avons pas cru devoir sacrifier tout ce que les programmes ont éliminé, par exemple la religion romaine, la famille romaine » écrivait-il dans l'avant-propos de son manuel de 5^{ème}.

- On peut aussi jouer avec la plus ou moins grande importance donnée, en nombre de pages, à telle ou telle partie du programme.

Cependant, dans ces trente dernières années le bouleversement essentiel fut, en collège, la réforme Haby et la fusion croissante de l'histoire et de la géographie, les disciplines « Histoire » et « Géographie » disparaissant même durant un temps sous le vocable passe-partout de « Sciences humaines ». Il est resté de cette fusion engendrée par la réforme Haby, l'existence d'un seul manuel « d'histoire-géographie » en collège.

Réaliser un manuel c'est aussi répondre à un certain nombre de contraintes techniques.

Lorsqu'on se penche sur l'aspect du manuel d'histoire on constate immédiatement une série de changements physiques nettement visibles :

- par rapport au Malet 1909, **le format** a été multiplié par trois, et par rapport aux Malet-Isaac édités au début des années 1960, il a été multiplié par deux ;

- depuis le début des années 1980 la totalité des pages des manuels est imprimée en quadrichromie ;

- la longueur du texte de « cours » a été modifiée. Dans le **Hachette Terminale Lambin 2008**, sur 416 pages on compte 90 pages de « leçon » (soit 22 % du manuel) et le texte d'auteur, le « cours », fait environ 3600 signes par page de leçon, ce qui donne un total de **320 000 signes**. Le **Hachette Première Malet-Isaac 1961** comptait 2 500 signes par page de leçon et 330 pages de leçon, soit un total de **1 260 000 signes**. Le récit historique y était donc quatre fois plus long. Dans ce même manuel la surface occupée par ce récit correspondait à 65 % du total du livre. Enfin la surface occupée par l'aide pédagogique (pages pédagogiques et pages de conseil de préparation aux examens) est passée de 0 % en 1961 à 15 % en 2008.

On peut résumer l'ensemble de ces données dans le tableau suivant :

	« Cours »	Documents	Aide pédagogique
Malet-Isaac 1ère Hachette 1961	65 %	35 %	0 %
Lambin Hachette Terminale 2008	22 %	63 %	15 %

Une autre modification importante concerne la maquette et la mise en page.

Un manuel comprend différents types de pages ou plutôt de « doubles pages » :

le cours: les double pages doivent être identifiables par la mise en page, la typographie, la couleur ;

le début de chapitre qui doit être aisément identifiable par une mise en page spécifique;

Il doit en être de même des fins de chapitre avec résumé ;

les pages de méthode et préparation au bac. Dans une réunion au ministère de l'Éducation nationale les auteurs des programmes ont dit un jour aux directeurs de collection assemblés: « il ne devrait pas y en avoir mais vous en ferez quand même ». C'est une évidence ! Et les professeurs utilisateurs les trouvent utiles. Sans elles le manuel idéal serait proche du *Tour de France par deux enfants* ou de *L'Histoire de France* par Lavis. Il est aujourd'hui impossible de ne pas introduire des conseils pédagogiques dans un manuel mais ce phénomène est récent :

	Part occupée par les conseils pédagogiques
Premier manuel Lambin / Hachette (4° 1983)	0 % ;
L'année suivante (3° 1984)	0,3 %
Manuels Lambin / Hachette à la fin années 1980	7 à 8 %
Manuel Lambin / Hachette Terminale 2008	14,70 %

La mise en page des documents est l'objet de toute l'attention des auteurs. Les principales règles de base à respecter sont la hiérarchisation des documents et le respect de l'ordre chronologique.

Il faut ensuite hiérarchiser les documents : le document le plus visible et le mieux mis en valeur est situé en haut de la belle page: on y mettra de préférence une iconographie en couleur. Mais cette règle connaît de nombreuses exceptions : double page sans iconographie majeure, forte contrainte chronologique ou encore un choix

opposé. Par exemple, une photo de Cartier Bresson (enfant assis sur le porte bagage du vélo de son grand père, sur une belle route de Provence, les deux personnages coiffés d'un béret, la baguette de pain en travers du porte bagage) délibérément placée, dans un manuel de Terminale en 2004, en bas à droite de la dernière page du dernier chapitre consacré à la France : c'est l'adieu à une France qui s'en va.

Une fois toutes ces contraintes législatives, programmatiques, pédagogiques et techniques prises en compte, il reste au directeur de collection et aux auteurs à rédiger le manuel.

Mais comment devient-on directeur de collection ?

Pour être directeur de collection de manuel d'histoire, il faut aimer l'histoire et les livres. Ces deux particularités étant présentes dans mes gènes, il me fallut avoir la chance d'être choisi par un éditeur. Pendant longtemps les auteurs de manuels scolaires étaient des Inspecteurs Généraux, pour la plupart domiciliés au quartier latin. «Les 9 Inspecteurs Généraux d'histoire et géographie ont tous leur nom au catalogue des auteurs et directeurs de collections scolaires » écrivait Mariella Righini le 14 octobre 1968 dans un article du Nouvel Observateur intitulé « Les millionnaires du manuel » et surtitré : « Ce n'est pas un hasard si les IG de l'enseignement dirigent tous des collections de scolaires »

Professeur en collège, j'ai été contacté en juillet 1981 par un directeur éditorial des Classiques Hachette, inquiet de l'effondrement des ventes des manuels Hachette de collège, successeurs des manuels blancs Isaac des années 1970 qui avaient atteint des parts de marché supérieures à 50 %. A l'inverse, les parts de marché des manuels publiés par Hachette dans le cadre de la réforme Haby se sont rapidement effondrées:

Sixième Histoire-géographie Hachette « Haby » 1977 : 35 %
Cinquième Histoire-géographie Hachette « Haby » 1978: 20 %
Quatrième Histoire-géographie Hachette « Haby » 1979 : 7 %
Troisième Histoire-géographie Hachette « Haby » 1980 : 6 %

Par ailleurs, aucune autre collection n'avait réussi à s'imposer durant cette période, les leaders étant par exemple Hachette en 1977, Hatier en 1979, Magnard en 1980. Un nouvel éditeur s'était lancé en 1978 sur le marché en cinquième, Larousse, avec Georges Duby comme directeur de collection. Ce manuel fit environ 1 % du marché. En d'autres termes, la réforme Haby a complètement bouleversé le marché de l'édition scolaire en histoire-géographie, et les professeurs de ces disciplines, en collège, quasi unanimement hostiles à la réforme Haby qui généra un net déclin de l'enseignement de l'histoire, étaient tout aussi mécontents des manuels qui leur furent proposés à partir de 1977.

Très peu satisfait moi-même des manuels « Haby » (j'ai longtemps gardé au fond de ma classe une double collection de manuels Isaac 6^{ème} et 5^{ème} sur lesquels je faisais travailler mes élèves, n'appliquant que superficiellement et formellement la réforme Haby et ne faisant pas d'histoire diachronique), j'ai instantanément répondu « oui » à la proposition de Hachette, voulant réaliser ainsi les manuels que j'aurais aimé avoir dans mes classes de collège de l'époque. Avant de choisir un directeur de collection, l'éditeur mit en concurrence trois équipes et à l'automne 1981 un comité de lecture examina les trois projets et sélectionna le mien.

C'est donc au bouleversement introduit par la réforme Haby, à l'effondrement des ventes des manuels « Hachette-Haby », à ma volonté de maintenir un certain niveau de connaissances dans les manuels d'histoire et à la confiance qui m'a été accordée par la direction des Classiques Hachette que je dois d'avoir été choisi comme directeur de collection à partir de la fin de l'année 1981.

Les premiers nouveaux manuels donnèrent des chiffres encourageants : le manuel d'histoire – géographie 4^{ème} Lambin Hachette 1983 fit 17 % du marché et le 3^{ème} Lambin Hachette 1984, 44 %.

Qui sont les auteurs aujourd'hui ?

À y regarder de près, rarement des manuels d'histoire de la Sixième à la Terminale ont été écrits par un seul auteur. Jules Isaac vitupérait en 1962, dans une lettre à son collaborateur André Alba, contre « ces exigences d'abrutis [l'éditeur] qui ont détruit la situation prépondérante que nous leur avons acquise », contre les collaborateurs choisis par l'éditeur, tentés par des analyses marxisantes. « Ces brillants agrégés me semblent des esprits un peu creux » écrivait-il à son fils en 1952.

Les bouleversements introduits dans les programmes par la réforme Haby sont accompagnés d'une évolution initiée dès le début des années 1970 mais qui s'est accélérée ensuite: les éditeurs se tournent davantage vers des professeurs (du secondaire ou du supérieur) comme directeurs de collection et comme auteurs; la place de l'inspection générale dans la direction ne cesse de diminuer. D'autre part, travailler avec des Inspecteurs comme co-directeurs présente une difficulté, non pas d'ordre hiérarchique (face au marché la seule hiérarchie qui compte, c'est la hiérarchie réussite/échec), mais d'ordre rédactionnel. En effet les inspecteurs, surtout lorsqu'ils ont des *a priori* pédagogiques, sont **dans** le système : il leur faut appliquer la langue de bois pédagogique officielle, se préoccuper du jugement de leurs pairs et de l'Institution, et surtout ne pas prendre de libertés avec le programme : le Ciel, à leurs yeux, ne supporte aucun « accommodement ». En revanche, d'emblée mon souci était autre: m'approcher le plus possible de la vérité historique, qu'elle plaise ou non, et satisfaire le professeur utilisateur.

Aujourd'hui les auteurs des manuels de lycée sont des professeurs de lycée et des universitaires, et plus on se rapproche du bac, plus la proportion d'universitaires augmente.

Comment le plan est-il construit et comment le travail est-il réparti ?

La première tâche est la construction d'un plan détaillé, au mois de juin de l'année $n - 1$, soit environ quinze mois avant la première utilisation du futur manuel. Ce plan doit être en conformité, non seulement avec les grandes lignes du programme, mais aussi avec la manière dont l'équipe d'auteurs appréhende l'histoire des périodes au programme, avec ce que pensent les professeurs utilisateurs du programme, avec la manière dont ils comptent le traiter ou ne pas le traiter. Donc les auteurs disposent d'une certaine liberté

Le travail collectif est important, de nombreuses réunions sont nécessaires. Les préoccupations essentielles sont de faire un manuel correspondant aux pratiques des professeurs de la classe concernée et d'écrire une histoire en accord avec la connaissance historique du moment. A partir de là, une fois le plan accepté, une fois la répartition des chapitres effectuée, un calendrier de remise du manuscrit est établi. Le respect de ce calendrier est essentiel : un retard de publication serait catastrophique: un manuel paru et envoyé après les réunions des conseils d'enseignement n'a plus d'existence.

Le manuscrit arrive ; il est lu, relu, éventuellement adapté (un soin attentif est apporté au niveau de langage), complété en ce qui concerne tout le para-texte, puis réparti par l'éditeur en trois sous-ensembles : cartes et schémas réalisées par le service cartographique, texte d'auteur et textes des documents pour saisie, recherche iconographique. Les délais exercent leur diktat : le BAT (bon à tirer) doit être signé début mars afin que le manuel sorte fin avril et soit distribué aux professeurs en mai, avant le choix en conseil d'enseignement en juin pour une première utilisation à la rentrée.

Par conséquent le manuscrit doit être remis à l'automne de l'année $n - 1$ et sa rédaction débiter en amont. La « rentrée », pour un auteur de manuel scolaire, c'est juin et pour le directeur de collection, écrire un manuel scolaire nécessite neuf mois de travail, de fin juin à fin février.

Le travail d'écriture n'est pas pour autant achevé fin février ; le manuel doit être complété par la rédaction indispensable d'un livre du maître contenant le commentaire des documents (au nombre d'environ 800 ou 900 dans un manuel de Première ou Terminale actuel), la réponse aux questions, la correction des sujets proposés. Parfois, l'année qui suit la publication du manuel, un cahier de Travaux Pratiques ou un dossier de « transparents » à projeter est édité, en deux versions, une version élève avec lignes en blanc pour les réponses aux questions et une version professeur avec les réponses rédigées. On peut donc parler de « manuel PAE » (« prêt à enseigner ») comme il y existe des poulets « PAC ».

Mais cette liberté de choix ne va pas sans **quelques contraintes**.

On songe immédiatement à la censure. Elle n'est pas toujours ce qu'on croit. Dès les premières pages proposées dans mon projet de 1981 (les guerres de Louis XIV) une illustration a posé problème: une gravure de Jacques Callot a été refusé par l'éditeur. Jacques Callot, dans un coin de l'image gravée, avait représenté une scène de viol. Cette censure - justifiée - s'exerçait en vertu de la loi Falloux: outrage aux bonnes mœurs.

On se heurte aussi à l'autocensure du propriétaire de l'image, par exemple la B.N.P. refuse la diffusion de sa célèbre et cynique affiche des années 1970 : un « jeune cadre dynamique » s'adressant au passant en ces termes : « Pour parler franchement, votre argent m'intéresse ». L'interdit peut être tourné en publiant une photo de rue cadrée assez large et dans laquelle l'affiche apparaît sur un mur. De même la F.I.A.T. interdit la publication de ses affiches des années 1930 utilisant différents symboles fascistes. Il est parfois difficile, voire impossible de contourner l'obstacle, par exemple lorsque Art Spiegelman refuse la reproduction d'une planche de sa bande dessinée, Maus ou lorsque Moulinsart S.A. refuse la reproduction d'une vignette de Hergé ou exige, avant de donner l'autorisation de reproduire, de pouvoir contrôler et faire corriger l'ensemble de la page dans laquelle se trouverait la vignette.

Autre forme de censure : la censure par le coût. Exiger des sommes considérables (plusieurs centaines d'euros) pour la reproduction d'une vignette de Claire Bretécher, ou plusieurs milliers d'euros pour la publication du texte d'une chanson (*Lily*, de Pierre Perret) équivaut à une censure ou à une affaire lucrative ... pour l'auteur du dessin ou du texte.

La censure réelle est rare. En voici un exemple : dans le manuscrit d'un manuel de 5^{ème}, en 1987 j'avais proposé, pour illustrer l'opposition de l'Occident chrétien médiéval à l'Islam, une caricature de Mahomet datant du XII^o siècle eut déjà reproduite dans un manuel scolaire italien des années 1970 (là où je l'avais trouvée). La caricature représentait Mahomet sous les traits d'un ver cornu et barbu affublé d'une queue de poisson. Refus de l'éditeur. Depuis la caricature a été publiée par la revue *L'Histoire* n° 308 (avril 2006), page 18. Mais l'année précédente, il n'y avait eu aucune réaction de l'éditeur à la publication, dans mon manuel de Sixième 1986, d'une caricature du II^{ème} siècle représentant le Christ sous les traits d'un âne crucifié avec, à ses pieds, un chrétien et le graffiti en grec « Alexamenos cebetos theon » (Alexamenos adore son dieu). Le degré de tolérance et de censure semble varier selon les religions...

L'image engendre d'autres problèmes que la censure. Tout d'abord se pose la question de l'authenticité de l'image. Il devient indispensable de se livrer à une critique externe et de vérifier soigneusement la véracité des légendes des images possédées par les agences, sans compter les légendes farfelues ou les manipulations diverses qui peuvent être diffusées par Internet. Par ailleurs l'image est parfois rare, même au XX^{ème} s. Les régimes totalitaires par exemple ont toujours su très bien contrôler les images. Il est difficile de trouver des images originales concernant le nazisme ou le Goulag avant 1945. Des images accessibles à un moment peuvent ne plus l'être à un autre: des photos de la police iranienne détruisant des paraboles en Iran, publiées sur Internet en juin 2006, sont inaccessibles ou interdites de publication deux mois plus tard.

Le risque de manipulation n'est pas à négliger, d'où une autocensure parfois nécessaire en s'abstenant par exemple de publier des photos de jeunes délinquants « triomphants » jugés sur toit d'une voiture de police à Villiers-le-Bel en novembre 2008. L'événement est illustré autrement dans le manuel de Terminale 2008 : par le résultat de ces actes de délinquance: la destruction par le feu d'une bibliothèque et de ses livres. Le droit à l'image implique maintenant la nécessité de « flouter » les visages. La photo pose également des problèmes techniques de qualité de conservation des originaux : les photos de presse en couleurs du début des années 1960 vieillissent très mal, les clichés donnent des images où dominent les rouges ou les roses. Mieux vaut, dans ce cas un bon cliché en noir et blanc.

Éditeur et directeur de collection sont parfois soumis, après publication, à des pressions d'organisations constituées. En voici un exemple. Plusieurs lettres du « Groupe interparlementaire France-Turquie », sur papier à lettre à en-tête du Sénat, sont envoyées à l'éditeur; ces lettres qualifient le génocide arménien de « dramatiques événements survenus en 1915 entre les Turcs et les Arméniens », nient l'authenticité des télégrammes de Talaat Pacha et demandent à l'éditeur pourquoi le télégramme publié dans le manuel n'est pas accompagné d'une « réserve sur l'authenticité du

document». L'authenticité des télégrammes ayant été reconnue et réaffirmée, en particulier dans le *L'Histoire* n° 187 (avril 1995), page 44, il n'y eut donc pas de modification. Et pour que les choses soient bien claires, dans l'édition 2007, deux pages furent ajoutées et consacrées au génocide arménien. Autre exemple, une pétition de l'association «Palestine en marche», téléguidée sur Internet (avec modèle de lettre à envoyer, lettre laborieusement recopiée par quelques pétitionnaires) exigeant rien moins que le « retrait » des manuels Hatier et Hachette 3° 2003 « en raison de l'idéologie ethnocentriste, pro-américaine et pro-israélienne » (*sic*).

Les influences extérieures les plus lourdes relèvent surtout, d'une part du politiquement correct, voire même de l'«historiquement correct», comme par exemple, le dénigrement du patriotisme en 1914-1918 et l'apologie du pacifisme réel ou supposé des mutins de 1917 et, d'autre part, d'une certaine instrumentalisation de l'histoire. Barbara Lefebvre et Eve Bonnavard, dans leur ouvrage, *Élèves sous influence*, publié en 2005 chez Audibert ont largement évoqué ces questions à propos de l'histoire immédiate et en particulier du traitement du 11 septembre (des manuels poussent le politiquement correct au-delà des limites de la vérité historique en évoquant les attentats du 11 septembre « attribués » à al Qaïda), de l'« impérialisme américain » et des rapports entre Israël et les pays Arabes. Une vulgate plus ou moins idéologiquement dominante tend à se constituer et l'historien / auteur de manuel doit parfois combattre pour que la réalité historique, telle qu'elle est connue au moment de la publication du manuel, soit prise en compte en lieu et place du discours conformiste ambiant.

La difficulté est parfois renforcée lorsque le programme lui-même s'inscrit dans l'euphémisme, l'irénisme et le consensus mou. Ainsi, dans *Télérama* du 7 décembre 2005, page 14, dans l'interview d'un des auteurs des programmes actuels de Seconde 2002, l'Inspecteur général Dominique Borne, on relève cette phrase incroyable: « Etudier la Méditerranée comme « carrefour de civilisation » au XII^{ème} siècle contribue sans doute à **exagérer un peu une cohabitation supposée idéale** entre chrétiens, juifs et musulmans en Andalousie ». Que penser d'une histoire officielle qui reconnaît « exagérer un peu » une donnée qu'elle « suppose idéale ». Comment qualifier une histoire qui « exagère un peu » ? *Quid* de l'exigence de vérité historique ?

Le remède au poids du politiquement correct et du pseudo « historiquement correct » est d'une grande simplicité (ce qui a changé par rapport au temps de Jules Isaac, c'est l'obligation irritante d'avoir à rappeler ces évidences). Ce remède est la recherche de la vérité historique car toutes les « opinions » sur l'histoire ne se valent pas. C'est aussi la valorisation du savoir, le savoir et non l'élève. C'est aussi la juxtaposition des sources, leur critique historique et par-dessus tout leur contextualisation.

Contextualiser est une nécessité devenue ardente dans l'enseignement d'une histoire menacée d'instrumentalisation. La difficulté est grande de faire réfléchir ensemble, sur l'histoire - en reprenant la phrase de Marc Bloch - « ceux qui refusent de vibrer au souvenir du sacre de Reims et ceux qui lisent sans émotion le récit de la Fête de la Fédération ».