

Le manuel franco-allemand à l'épreuve de la classe

Raphaël Gitton

Comment les professeurs ont-ils reçu le manuel franco-allemand¹ ? Porté par la vague de l'inauguration officielle, à laquelle la presse a fait largement écho, annoncé comme étant d'emblée un succès², il a bénéficié d'un soutien politique exceptionnel pour un ouvrage de ce type. L'attention de la critique universitaire a été également très soutenue, portant à la fois sur le statut des images³ (sources ou illustrations), sur la place qui était faite à l'histoire de l'Europe, de la RDA... Et ce débat a bien mis en valeur la difficulté inhérente à l'exercice, ambitieux, de réalisation d'un manuel transnational.

Yves Poncelet, Inspecteur général et membre du comité scientifique du manuel, exprimait en novembre 2006 à Brive⁴ un regret majeur : à la suite de l'appel d'offre, étagé sur un cahier des charges précis, seul un couple d'éditeurs franco-allemand s'est présenté, Nathan-Klett. L'absence de concurrence fait qu'il est difficile aujourd'hui pour les autorités des deux Etats de faire la promotion du concept de manuel franco-allemand sans faire également celle de l'objet concret du manuel. Les choix opérés par les éditeurs (pas d'auteur allemand des nouveaux *Länder*, par exemple), ou bien les chiffres de diffusion du manuel sont des éléments sur lesquels le donneur d'ordres,

1 Peter Geiss et Guillaume Le Quintrec (dir.), *Histoire/Geschichte : L'Europe et le monde depuis 1945, manuel d'histoire franco-allemand. Terminale L/ES/S*, Paris, Nathan, 2006 ; Guillaume Le Quintrec et Peter Geiss (dir.), *Histoire/Geschichte. Europa und die Welt seit 1945, Deutsch-französisches Geschichtsbuch. Gymnasiale Oberstufe*, Stuttgart/Leipzig, Klett, 2006.

2 Ainsi le journal *Le Figaro* avance-t-il le chiffre de la diffusion dès le 28 octobre 2006 : 30 000 exemplaires pour la version française, autant pour la version allemande.

http://www.lefigaro.fr/france/20061028.FIG000000753_succes_pour_le_recent_manuel_d_histoire_fr_anco_allemand.html, consulté le 19 septembre 2007.

3 Daniela Kneissl, « Ein Höchstmass an visueller Anschaulichkeit ? », *Dokumente*, mai 2006.

http://www.guez-dokumente.org/download/jahresreg/Inhalt%205_2006.pdf, consulté le 19 septembre 2007.

4 « France et Allemagne, le cœur et la raison », XXXI^e colloque de Brive-la-Gaillarde, 24-25 novembre 2006 organisé par le Centre d'études Edmond Michelet.

l'Etat, n'a pas prise.

Au terme de la première année de mise en œuvre, il est sans doute encore un peu tôt pour dresser un bilan significatif, mais il est possible de revenir sur l'expérience concrète du cours. En gardant en tête une idée essentielle : les forces et faiblesses du manuel sont différentes selon qu'il est utilisé dans sa version allemande, avec des élèves germanistes suivant un cursus européen, ou bien avec les élèves de Terminale de l'enseignement secondaire, dans sa version française. Cela fait d'ailleurs écho à la genèse même du manuel, puisque s'il fut bien d'abord une réponse politique à une demande précise, celle formulée par le Parlement européen des Jeunes, dans un deuxième temps il fut conçu pour répondre aux besoins d'un public spécifique : les élèves des sections internationales, Abibac ou européennes⁵. Ensuite, et dans un troisième temps, il a été décidé d'en faire un instrument global, destiné à l'ensemble des élèves du secondaire tant en France qu'en Allemagne.

Utiliser le manuel en section européenne ou classe Abibac.

Le colloque de Brive : première confrontation « grandeur nature ».

Le colloque de Brive des 24 et 25 novembre 2006, intitulé « La France et l'Allemagne, le cœur et la raison » était ouvert à tous, amateurs éclairés, professeurs, lycéens, et réunissait pour la première fois une centaine de professeurs français enseignant en section européenne ou classe *Abitur*⁶. Ce colloque s'inscrivait dans la continuité de réunions annuelles organisées par le centre de recherche et de documentation Edmond Michelet de Brive. Il a été l'occasion de faire un premier point sur la perception et la mise en œuvre du manuel par ceux auxquels il est destiné en priorité, élèves et enseignants français et allemands. A ce titre, il est dommage que la participation de

⁵ Les sections européennes de collège et de lycée sont aujourd'hui plus de 4 000 en France et accueillent 191 655 élèves en 2006. Une « discipline non linguistique » (l'histoire, les mathématiques, le sport par exemple) est ainsi enseigné dans 2 081 sections en anglais, dans 1 083 sections en allemand. Plus d'informations sur les sections européennes et de langues orientales sont disponibles sur le site du Ministère : <http://www.emilangues.education.fr>, consulté le 25 septembre 2007.

⁶ L'*Abitur* est un examen qui valide la fin de cursus dans l'enseignement secondaire et correspond donc au Baccalauréat français, mais ses modalités varient très largement selon les *Länder* allemands, tant pour le principe de l'épreuve, sa conception que sa correction.

professeurs enseignant en Allemagne n'ait pas été prévue.

A la suite d'une présentation du manuel par M. Nembrini, Inspecteur général, qui a rappelé qu'il n'y avait dans ce manuel « ni histoire officielle, ni idéalisation, ni téléologie » en renvoyant les professeurs au cahier des charges transmis au couple d'éditeurs, un atelier⁷ « Utiliser le manuel franco-allemand », a permis un premier échange entre professeurs.

L'emploi du manuel en classe suscite d'intéressantes questions : la démarche d'adoption du manuel peut buter sur les habitudes du corps enseignant, sur la difficulté, dans certains lieux fort marqués par l'histoire de la Seconde guerre mondiale comme à Tulle, de convaincre les élèves et les familles du bien-fondé de l'utilisation d'un manuel commun. Le travail de synthèse, propre à un manuel scolaire qui se doit d'être avant tout intelligible pour un public dont l'objectif reste le baccalauréat, n'a-t-il pas été trop radical ? (Par exemple, l'opposition des mémoires nationales sur certains sujets n'a-t-elle pas été gommée, alors qu'il aurait été plus profitable de l'exacerber ?)

Le manuel a été très vite adopté par les professeurs des sections européennes, internationales, ou des classes Abitur. Ils utilisent en classe la version allemande, puisqu'ils enseignent tout ou partie de leur cours d'histoire et géographie dans cette langue. Elèves comme professeurs apprécient souvent la richesse documentaire en premier lieu, mais également les démarches pédagogiques implicites : un questionnement plus ouvert sur les documents, l'incitation aux travaux de groupe, à la préparation d'exposés. Et cela, même si dans son architecture le manuel franco-allemand est bien plus proche des canons de l'édition scolaire française que de ceux de l'édition allemande.

L'écueil le plus souvent évoqué est celui du niveau de langue des élèves : alors que les sections européennes visent à leur faire acquérir « un niveau proche du bilinguisme », les élèves ont souvent des difficultés à comprendre et utiliser les pages de texte du manuel, les sources iconographiques leur posent moins de problèmes et sont donc privilégiées.

⁷ Animé par les professeurs Broussolle et Lhomme, avec comme référent scientifique Yves Poncelet, Inspecteur général.

Il est remarquable que les collègues mettent en œuvre le manuel à la fois en cours d'histoire, en cours de langue allemande, voire en cours d'ECJS (Education civique, juridique et sociale), où il peut être utilement comparé aux manuels classiques. Il est même parfois en partie utilisé en classe de Seconde, notamment le chapitre 12 sur la population mondiale. Un même ouvrage permet ainsi des usages diversifiés.

Ce que le manuel franco-allemand leur apporte donc, c'est ainsi surtout le confort d'une référence documentaire complète et officiellement avalisée, plus qu'une réelle avancée pédagogique. Malgré tout, ce n'est pas négligeable.

Un premier bilan en section européenne

Au terme de l'année scolaire 2006-2007, on peut tirer un bilan de la mise en œuvre du manuel dans une classe de Terminale européenne du lycée Emile Zola à Rennes. Flattés et heureux de feuilleter l'ouvrage dans sa version allemande, les élèves se le sont vite approprié. Souvent, les comparaisons avec le manuel classique ont été spontanées et pertinentes. De la pratique du cours se dégagent trois enjeux principaux : celui de la traduction, de la pédagogie et du programme.

On sait que le travail des traducteurs a été profondément original, intervenant tant en amont qu'en aval de la réalisation de l'ouvrage – et on cherche en vain leur nom après la liste des auteurs ou celle du comité scientifique. Par ailleurs, on imagine les difficultés riches d'enseignements de la traduction critique des notions d'histoire, de mémoire, de culture, sans évoquer la notion de laïcité. Or les remarques sur les enjeux de la traduction restent peu fréquentes, et sont rapides⁸. A la fin de chaque grande partie, on retrouve un tableau présentant en français, en allemand et en anglais les mots clés de la période (soit cinq pour la période « L'Europe dans un monde bipolaire, 1949-1989 », décolonisation, dissuasion, Guerre froide, Perestroïka, Tiers Monde), mais on ne tire pas réellement parti de l'exercice, les termes sont simplement juxtaposés.

Le travail avec les élèves de section européenne ou de classe *Abitur* amène

⁸ Ainsi page 59, « On peut noter que le terme *Planwirtschaft* désigne la planification impérative de type soviétique et qu'on n'utilise pas ce terme en allemand pour la planification indicative de type français ».

constamment à réfléchir à la formation du vocabulaire et à en apprécier les nuances. Il s'agit même d'une voie d'accès privilégiée aux mentalités et aux sociétés, dès lors que les élèves abordent, en première, le LTI de Victor Klemperer ou sont confrontés en classe terminale à la langue de la SED, le parti communiste de la RDA. On peut donc regretter que le manuel ne sollicite pas plus cette compétence particulière des élèves germanistes, pour lesquels la réflexion critique sur la langue étrangère est souvent la plus pertinente façon de comprendre l'histoire.

C'est finalement dans les pages « Regards croisés franco-allemands » que les implications pédagogiques de la traduction sont le mieux mises en valeur. Deux exemples très pertinents se trouvent page 127, lorsque les auteurs, pour expliquer la perception différente qu'ont Allemands et Français pendant la Guerre froide du communisme d'une part, et des Etats-Unis d'autre part, font appel aux termes de *Feindbild*, de *Westintegration*, d'*Atlantizismus*. Indiquer que le premier est intraduisible en français, que le second est préféré au troisième en Allemagne, invite le lecteur à une réflexion approfondie : car les difficultés ne sont plus ici linguistiques, mais culturelles.

L'enseignement de l'histoire en allemand dans les sections européennes – et ceci est encore plus vrai dans les classes *Abitur* ou sections internationales – est indissociable d'une pédagogie particulière. C'est l'occasion pour les professeurs de recourir aux travaux de groupe, aux exercices simples et courts répartis dans l'espace de la classe (*lernen mit Stationen*) ou bien aux exposés. On ne parvient certes pas si rapidement que cela à susciter chez les élèves une spontanéité de communication équivalente à celle des classes allemandes : il faut d'abord apprécier leur surprise, réfléchir avec eux à l'intérêt de cette méthode qui les bouscule, les amener surtout à réévaluer le statut de leur propre parole et de celle du professeur. Peu à peu, les élèves s'attachent à cette forme de communication, dont ils ont saisi les enjeux, et qui contribue à l'identité des sections européennes : apprendre autrement. Le manuel donne des pistes de travail qui vont dans ce sens⁹, et c'est une très bonne chose. Cependant, ces incitations à l'autonomie de la pensée et du travail des élèves restent timides, et le modèle de

⁹ Page 297, à propos de la politique d'occupation française en Allemagne, de la CECA et du projet de CED, un exercice propose : « En 1948, deux fonctionnaires du ministère des Affaires étrangères français discutent de l'avenir des relations franco-allemandes. En vous appuyant sur les documents présentés, imaginez cette discussion et mettez en avant les arguments qu'ils peuvent avancer pour ou contre la coopération avec l'Allemagne ».

communication implicite est bien le cours dialogué, autrement dit le « cours magistral ». On le comprend : le manuel est destiné à l'ensemble des élèves de l'enseignement général, et à ce titre il réalise malgré tout un intéressant consensus sur les méthodes. La surprise et l'enthousiasme qui pouvaient se lire dans la presse, lors de la parution du manuel, au sujet de ces consignes présentées comme autant d'« avancées pédagogiques » exotiques sont donc encourageants.

Un dernier élément explique qu'il soit parfois difficile de n'employer que le seul manuel franco-allemand en section européenne. L'harmonisation nationale des modalités de l'épreuve au baccalauréat est en cours, mais les programmes diffèrent encore selon les académies. En Bretagne notamment, on a fait depuis longtemps le choix de consacrer l'année de Terminale à l'étude de l'histoire de l'Allemagne de 1945 à nos jours. Le manuel, généraliste, ne convient guère à un programme aussi précis, en dépit des dossiers consacrés à Berlin (le blocus en 1948-1949, la ville du 17 juin 1953 à la construction du mur). La République démocratique allemande, malgré deux dossiers thématiques (« vivre en RDA », « le sport en RDA ») est traitée bien plus rapidement que la RFA, et n'apparaît pas dans le chapitre des relations franco-allemandes. Des mentions parfois incongrues, comme celle des *Trümmerfrauen*¹⁰ (« femmes des décombres ») dans le chapitre sur la reconstruction d'après-guerre, mériteraient d'être bien plus largement expliquées et mises en relation avec d'autres documents. Si les *Trümmerfrauen* ont un intérêt dans le cours, c'est surtout comme mythe : alors qu'elles ont eu recours à ce travail afin de bénéficier de cartes d'alimentation pour « travailleur de force », la figure de la « femme des décombres » est apparue très tôt, dans la zone d'occupation soviétique, comme personnification de l'ardeur socialiste sur les affiches de propagande.

Pour ces raisons, on n'a pas utilisé le seul manuel franco-allemand dans le cours en section européenne, mais aussi des extraits de manuels allemands, plus simples car destinés aux élèves des *Realschulen*, et une grande quantité de documents

10 Voir l'analyse de Corine Defrance et Ulrich Pfeil, « Le manuel franco-allemand d'histoire : l'aboutissement d'un long travail de coopération entre historiens français et allemands », *Visions franco-allemandes*, 11, décembre 2006. http://www.ifri.org/files/Visions_11_Defrance_Pfeil_vfa.pdf, consulté le 25 septembre 2007.

iconographiques ou textuels privés.

Mise en œuvre du manuel en classe de Terminale

Le véritable défi est celui de l'utilisation de la version française du manuel franco-allemand, par les professeurs de Terminale, à destination de l'ensemble des élèves.

Il faut tout de suite éclaircir un point crucial, relatif à la pratique pédagogique : les éventuelles erreurs, omissions ou faiblesses du manuel sont, une fois correctement repérées par le professeur, autant d'occasions de donner du relief au cours en suscitant, par un questionnement approprié, la réflexion critique des élèves. Je voudrais en donner deux exemples : lors du commentaire de la fameuse photographie de la jonction des armées américaine et soviétique à Torgau-sur-l'Elbe en avril 1945, lorsque le professeur s'attarde, sans raison apparente, sur la description de l'image, il entraîne nécessairement des réactions de bon sens parmi les élèves, qui ouvrent la voie à une critique de la mise en scène et du statut de l'image.

Tous les documents iconographiques, en particulier les photographies, ne sont pas accompagnés d'un questionnement qui s'y rapporte directement, et cela a été critiqué, puisque le manuel aurait privilégié ainsi, à côté de documents propres à l'analyse, une masse de clichés « documentaires » visant seulement à illustrer la leçon. Je crois que ce n'est pas un mal, et que bien au contraire l'absence de commentaire est en soi une chance d'échapper, pour le professeur comme pour les élèves, à un questionnement trop convenu, à une réponse trop attendue. Page 139, dans le chapitre consacré à la fin de la Guerre froide en Europe, les deux clichés sont les seuls documents de la page qui ne semblent pas appeler, dans l'encadré « Pistes de travail », de commentaire. Or justement, le premier cliché représentant une femme fuyant Grozny en février 2000 est trop « spontané » pour être honnête, et révèle une mise en scène très nette. Il s'agit ensuite de réfléchir au public destinataire de cette image, à l'intention du photographe... Une photographie « illustrative » est devenue objet d'analyse. Le second, une portion de la longue chaîne humaine organisée le 23 août 1989 dans les Pays baltes, offre lui aussi plusieurs pistes de commentaire, portant sur des détails du cliché (l'alphabet, les drapeaux...) et permet une très intéressante perspective historique avec le Pacte germano-soviétique. L'absence de consigne expresse ne vaut

donc pas interdiction de critique ou d'analyse ! On ne trouve dans aucun manuel de consigne amenant au commentaire de l'échelle des graphiques présentant des courbes ou histogrammes : et pourtant, sans être toujours nécessaire, l'échelle des graphiques est souvent révélatrice, et c'est au professeur de décider de l'opportunité d'un commentaire adéquat. De la même façon, j'ai constamment apprécié la neutralité très efficace du questionnement, qui sait éviter l'écueil si fréquent d'habitude: celui de donner d'emblée la réponse dans la question posée.

Aussi bien, toute recherche d'une hypothétique perfection formelle dans la réalisation d'un manuel est-elle vaine. Vaine, et contre-productive, voire dangereuse : car concevoir le manuel comme une référence absolue, et non comme un simple outil appelant la critique, traduit une vision bien éloignée de la pratique du cours. Ce sont aussi, en définitive, ses imperfections et aspérités qui offrent une véritable valeur ajoutée.

Les meilleurs moments du cours viennent bien, en revanche, des qualités intrinsèques du manuel. Il ne peut être question ici de détailler la progression annuelle de la classe, mais plutôt d'insister sur quelques pratiques positives induites par le manuel.

La grande richesse des pages du cours, en particulier dans le chapitre consacré aux mémoires de la seconde guerre mondiale, mais également dans celui dédié à l'évolution économique et sociale en France et en Allemagne depuis 1945, peut paraître à première vue indigeste : elle a en fait permis d'aborder des sujets neufs et stimulants.

Les pages de 18 vignettes qui ouvrent chaque nouveau chapitre sont l'occasion de tester les connaissances préalables des élèves, et de lancer une réflexion sur les enjeux de la période. La juxtaposition *a priori* désordonnée des vignettes est un tremplin pour aboutir à une problématique générale. En fin d'unité, les mêmes pages permettent une révision rapide de la leçon, particulièrement fructueuse lorsqu'elle vient en contrepoint du travail de questionnement initial.

Une difficulté récurrente des élèves de Terminale est d'appréhender correctement les grands nombres, et d'en tirer des conclusions pertinentes, pour caractériser, par exemple, l'évolution de phénomènes économiques. La comparaison constante, dans les tableaux statistiques, entre la France et l'Allemagne a permis pour une bonne part, de dépasser ce blocage. De la même façon, un certain nombre de notions sont devenues

claires grâce aux pages « Regards croisés franco-allemands » : la question yougoslave, ou la cohabitation ont pris un relief que ne permettait pas la présentation d'un manuel classique.

Les élèves ont particulièrement apprécié le lexique détaillé, les pages bilan, et par-dessus tout, dans l'encadré « Pour aller plus loin », les adresses choisies de sites internet. Prévues pour soutenir l'élève dans la réalisation d'un exposé, libellées de manière sobre et correcte, ces adresses ont en fait suscité une curiosité qui s'est traduite par un enrichissement spontané du cours par les élèves, sous forme de remarques, critiques, ou simplement de demandes d'information.

L'emploi du manuel en classe de Terminale a donc été une pleine réussite. Cependant, il n'a été utilisé cette première année qu'à titre expérimental, et dans une seule classe du lycée. Dans l'équipe pédagogique, de nombreuses réticences s'expriment, qui peuvent surprendre celui qui connaît le manuel.

L'écueil du conseil d'enseignement

En premier lieu, beaucoup de professeurs craignent que le nouveau manuel ne respecte pas le programme officiel, en particulier pour les élèves de la série S. Or le cahier des charges a été scrupuleusement suivi par les éditeurs, et le chapitre sur la colonisation européenne et le système colonial est fourni avec chaque manuel sous forme de CD-Rom.

Il est également fréquent d'entendre des reproches faisant du manuel le cheval de Troie du libéralisme ou de « l'europeennement correct »¹¹ dans les établissements scolaires. Le syndicat SNES, majoritaire chez les enseignants du second degré, reconnaît certes au manuel des mérites : « la partie cours est un peu plus développée, et surtout plus approfondie et conceptuelle que celle des manuels français. La prise en compte du point de vue allemand est bien sûr nouvelle et stimulante par les décentrages et la reconnaissance de l'autre qu'elle permet ». Cependant les reproches sont bien plus

11 SNES : <http://www.snes.edu/snesactu/IMG/pdf/us637mag.pdf>, p.28, consulté le 25 septembre 2007.

nombreux, certains témoignant d'une lecture très superficielle de l'ouvrage¹², et le jugement final catégorique : « au-delà du principe, d'un intérêt certain, le contenu de ce manuel, probablement tiré vers l'atlantisme, le libéralisme et l'exaltation de l'Union européenne par les auteurs allemands, n'ajoutera rien au pluralisme idéologique des manuels français et préfigure ce que serait un manuel d'histoire sous les auspices de l'Union européenne ». Il s'agit là de la part du syndicat d'une prise de position bien plus politique que pédagogique¹³, avant toute utilisation du manuel en cours : mais on aurait tort cependant de minimiser l'impact de ce jugement auprès des équipes de professeurs, qui en définitive choisissent d'adopter ou non le nouveau manuel.

A l'inverse, certains expriment une déception, et les ambitions du projet leur paraissent limitées, car ils sont restés nostalgiques de l'Euromanuel¹⁴. Celui-ci ne peut pas servir intégralement de support au cours, car il est bien plus littéraire, ne comprend pas d'exercices et ne respecte pas le programme : il a cependant fortement marqué les esprits.

Le choix du manuel dans l'équipe pédagogique a lieu au mois de juin, moment du conseil d'enseignement, pour la rentrée suivante. Les professeurs reçoivent chaque année un très grand nombre de manuels, alors même que le programme officiel n'a pas forcément varié. L'époque est marquée par un travail intensif, ce sont souvent les dernières heures de cours dispensées aux élèves de Terminale avant leur épreuve, ou bien déjà la correction des copies du baccalauréat. Pour qu'un nouveau manuel soit adopté, il faut qu'il recueille l'assentiment de la majorité des professeurs d'histoire du lycée. Il faut ici tenir compte de la fidélité des enseignants à un éditeur, un auteur, et à bien d'autres facteurs qui traduisent l'attachement à une méthode pédagogique particulière. Il est donc rare que se dégage de ce type de réunion une unanimité

12 Notamment sur la question des « modèles » idéologiques pendant la guerre froide, qui ne « disparaissent » pas et sont effectivement traités dans le manuel.

13 Plusieurs auteurs ont pris des positions similaires en Allemagne, regrettant qu'au titre de la « réduction pédagogique » les mouvements sociaux ne soient traités que rapidement, et que les dictatures grecques, portugaises, espagnoles soient absentes du manuel. Sur le chapitre de l'Europe, regrettant que dans ce manuel « tous les chemins mènent à l'Union européenne », l'ouvrage est même comparé à l'écriture téléologique de l'histoire en DDR.

<http://sform.bildung.hessen.de/lernen/bilingual/franz/news/1150908256/>, consulté le 25 septembre 2007.

14 *Histoire de l'Europe*, Paris, Hachette, 1997 pour la version française ; *Europäisches Geschichtsbuch*, Klett, 1992 pour la version allemande.

enthousiaste. Selon les académies, la prise en charge financière du renouvellement des manuels pour les élèves peut varier, et les professeurs rechignent donc souvent à imposer une nouvelle version actualisée, *a fortiori* un manuel entièrement nouveau, considérant que cela constitue une charge supplémentaire pour les familles. L'emploi en classe de terminale du manuel franco-allemand dépend donc dans une large mesure de la capacité de l'équipe pédagogique d'un lycée à dépasser certains conservatismes, et à faire le pari, dans la période souvent bousculée de la fin d'année scolaire, d'une innovation des pratiques. La date de parution tardive du manuel Nathan-Klett en France, mais particulièrement en Allemagne a certainement été un facteur limitant son adoption. La date annoncée pour la parution du second tome pour les classes de Première est également tardive et risque de pénaliser la diffusion du manuel au moins pour l'année prochaine.