

Peut-on (encore) enseigner l'histoire par l'observation ?

Si nous posons cette question, c'est que les principes pédagogiques qui régissent aujourd'hui l'enseignement de l'histoire n'incluent pas celui de l'observation. On peut même voir dans de nombreux ouvrages et articles, depuis les années 60, une critique de la possibilité même d'enseigner ainsi quelque matière que ce soit¹. La pédagogie actuelle de l'histoire se fonde d'ailleurs sur des pratiques et des théories qui ont été élaborées à partir de cette époque : l'observation est censée être soumise à un questionnement préalable, de manière hypothético-déductive, « problématisée ». Il ne faut donc pas croire, comme le font certains critiques « traditionnalistes », que l'appel à l'observation et l'induction soient des inventions pédagogiques « modernes ». En effet, c'est le principe d'un enseignement par l'observation, autrement appelé « par l'aspect » ou « inductif », qui a longtemps dominé l'enseignement en général et l'enseignement de l'histoire en particulier. Il y a donc, d'une moitié du siècle à l'autre, contradiction entre deux paradigmes antagonistes.

Mais le « encore » de ma question suppose qu'un tel enseignement a un jour été pratiqué. Il s'agit donc de savoir quand, de se demander si ce fut le cas dès que le principe même en a été proclamé, et s'il est de quelque utilité d'y revenir, ou de le réactualiser, voire d'en étendre le champ d'application avec des élèves du XXI^e siècle.

I. L'avènement incomplet et différé d'une méthode

A. Deux exemples de « causerie » historique

On peut avoir un aperçu de ce que veut dire « pédagogie par l'observation », en histoire, dans deux leçons curieusement semblables, l'une de Pauline Kergomard, directrice des écoles maternelles, l'autre d'Ernest Lavisse, auteur des fameux manuels d'histoire.

La première imagine un « causerie familière » en maternelle, à propos de la féodalité :

Peut-on risquer par exemple à l'école maternelle une leçon sur la Féodalité ? Non, sous forme de leçon ; mais une directrice qui comprend bien cette époque de notre histoire peut montrer à ses petits élèves une de ces charmantes maisons de campagne qui s'élèvent un peu partout dans notre riche pays de France, et mettre en regard de cette construction hospitalière un château fort ; elle leur décrira alors cette habitation sombre et lugubre entourée de fossés profonds, située sur une hauteur presque inaccessible. On se cachait là-dedans, parce qu'on avait peur, et l'on avait peur parce qu'on était méchant ; de là les horribles guerres perpétuelles. « En ce temps-là, le peuple était serf, attaché à la terre, quasi esclave. Les ouvriers ne travaillaient pas librement comme vos papas, leur dira-t-elle ; ils travaillaient pour les nobles, qui étaient leurs maîtres. »²

Le second rapporte une leçon sur le même sujet dans une classe du premier degré :

¹ À partir, notamment de la critique de la pédagogie positiviste de l'école de Jules Ferry par Louis Legrand.

² *L'Éducation maternelle dans l'école*, chapitre XIV.

J'arrivai au moment où un jeune maître commençait une leçon sur la féodalité. Il n'entendait pas son métier, car il parlait de l'hérédité des offices et des bénéfices, qui laissait absolument indifférents les enfants de huit ans auxquels il s'adressait. Entre M. Berthereau, le directeur de l'école : il interrompt, et, s'adressant à toute la classe : « Qui est-ce qui a déjà vu ici un château de la féodalité ? » Personne ne répond. Le maître, s'adressant alors à un de ces jeunes habitants du faubourg Saint-Antoine : « Tu n'as donc jamais été à Vincennes ? — Si, monsieur. — Eh bien ! tu as vu un château du temps de la féodalité ». Voilà le point de départ trouvé dans le présent : « Comment est-il, ce château ? » Plusieurs enfants répondent à la fois. Le maître en prend un, le conduit au tableau, obtient un dessin informe qu'il rectifie. Il marque des échancrures dans la muraille. « Qu'est-ce que c'est que cela ? » Personne ne le savait. Il définit le créneau. « À quoi cela servait-il ? » Il fait deviner que cela servait à la défense. « Avec quoi se battait-on ? avec des fusils ? » La majorité : « Non, monsieur. — Avec quoi ? » Un jeune savant crie du bout de la classe : « Avec des arcs. — Qu'est-ce qu'un arc ? » Dix voix répondent : « Monsieur, c'est une arbalète ». Le maître sourit et explique la différence. Puis il dit comme il était difficile de prendre avec des arcs et même avec les machines du temps un château, dont les murailles étaient hautes et larges, et continuant : « Quand vous serez ouvriers, bons ouvriers, que vous voyagerez pour votre travail ou pour votre plaisir, vous rencontrerez des ruines de châteaux ». Il nomme Montlhéry et autres ruines dans le voisinage de Paris. « Dans chacun d'eux il y avait un seigneur. Que faisaient tous ces seigneurs ? » Toute la classe répond : « Ils se battaient ». Alors le maître dépeint devant ces enfants, dont pas un ne perd une de ses paroles, la guerre féodale, mettant les chevaliers en selle et les couvrant de leurs armures. « Mais on ne prend pas un château avec des cuirasses et des lances. Alors la guerre ne finissait pas. Et qui est-ce qui souffrait surtout de la guerre ? Ceux qui n'avaient pas de châteaux, les paysans qui, dans ce temps-là, travaillaient pour le seigneur. C'est la chaumière des paysans du seigneur voisin qu'on brûlait. « Ah ! tu me brûles mes chaumières », disait le seigneur attaqué : « je vais te brûler les tiennes ». Il le faisait, et il brûlait, non seulement les chaumières, mais encore les récoltes. Et qu'arrive-t-il quand on brûle les récoltes ? Il y a la famine. Est-ce qu'on peut vivre sans manger ? » Toute la classe : « Non, monsieur. [...]

La leçon avait été écoutée avec une attention profonde. C'est que le maître pratiquait cet art difficile de s'adresser à tous à la fois et de stimuler l'attention de chacun par l'émulation, de faire preuve d'intelligence et de savoir. C'est qu'il savait partir d'un point connu pour mener l'enfant dans l'inconnu³.

On constate la similitude de méthode, consistant à « partir d'un point connu pour mener l'élève dans l'inconnu », se fondant donc sur la connaissance partagée de documents ou, dans les cas présents, de monuments, qui rassemblent un grand nombre des traits de la civilisation étudiée. Certes, l'observation est indirecte et différée, laissant les premiers rôles à la mémoire et à l'imagination des élèves. Mais ces « causeries » pédagogiques sont fondées sur une observation préalable, dont on tire par un enchaînement de questions des conclusions plus générales et abstraites : la leçon est donc inductive.

B. Les difficultés d'une « leçon de choses historiques »

Cette démarche, formalisée par Ferdinand Buisson sous le nom de pédagogie intuitive, aurait été peu appliquée pour ce qui concerne l'histoire, comme l'affirme Angéline Ogier⁴.

³ *Dictionnaire pédagogique*, article « Histoire », 1911.

⁴ « Le rôle du manuel dans la leçon d'histoire à l'école primaire (1870-1969) », *Histoire de l'éducation*, n°114, 2007, p.87-119, <http://histoire-education.revues.org/1247?lang=en>

Les instituteurs en seraient souvent restés à une « leçon-récit », et la « leçon-document » aurait été surtout une manière d'amorcer d'une manière plus vivante le récit du maître, émaillé de quelques questions adressées à la classe.

Il ne faut pas voir dans cette résistance des pratiques à la pédagogie intuitive une simple persistance de la pédagogie dogmatique du passé. En effet, le cours d'histoire a ceci de différent d'une leçon de chose, leçon qui sert de modèle théorique à toutes les autres leçons à partir de 1882, que l'observation qui doit en être le moyen et le moteur y trouve plus difficilement d'objets à observer. Pour que les « causeries » de P. Kergomard et d'Ernest Lavisser puissent être prises comme modèles et appliquées de manière systématique à d'autres savoirs historiques, il faudrait que les élèves aient sous les yeux, ou dans leur mémoire, une image suffisamment précise de ces « points » de départ « connus ». Or, tout le monde n'a pas de château féodal près de chez lui ; quand c'est le cas, tous les élèves n'y sont pas allés ; quand ils y sont allés, tous ne s'en souviennent pas suffisamment clairement.

Et ce n'est pas un hasard que les deux exemples de leçon fournis par Kergomard et Lavisser prennent pour point de départ un château, une des traces du passé les plus visibles et les plus communément connues, même par de très jeunes élèves. De tels points de départ à l'observation, encore perceptibles dans notre monde actuel, ne sont pas légion. On comprend que ces « leçons de choses historiques » aient été moins pratiquées que les « leçons de choses » originales.

On en trouve une confirmation dans le fait que, selon Pauline Kergomard, l'histoire ne doit pas être enseignée à l'école maternelle, ni même au cours préparatoire :

Mais alors... l'histoire n'est pas à la portée des enfants de l'école maternelle ? En principe, *non*.
Faut-il la supprimer ? En principe, *oui*.⁵

On sait que, selon elle, l'école des petits ne doit pas imiter l'école des grands et ne doit pas être organisée comme une suite de cours. On connaît aussi son souhait de voir l'école élémentaire se laisser pénétrer des méthodes de l'école maternelle, faite de jeu, d'observation et de mouvement. Or, comment peut-on éviter de « faire cours », quand on parle d'histoire ? L'aporie des principes pédagogiques nouveaux est donc bien perçue au moment même où l'on commence de les appliquer.

De nos jours, Pierre Kahn⁶ va même jusqu'à nier incidemment la possibilité d'appliquer la « méthode des leçons de choses » à toute autre matière que les sciences et la géographie :

La géographie est la seule matière autre que les sciences expérimentales à pouvoir donner lieu à des leçons de choses, et c'est probablement dû au moins en partie, à la façon dont on se représente alors le savoir géographique à l'école : il s'agit principalement de géographie physique, et en ce sens, son enseignement peut être "épistémologiquement" associé à celui des sciences naturelles. Cela rendrait compte en tout cas du fait que les autres matières concernées par les I.O. de 1945 - l'histoire et le calcul - ne sont pas quant à elles rapportées explicitement à

⁵ *L'Éducation maternelle dans l'école*, chapitre XIV.

⁶ Pierre Kahn, « L'enseignement des sciences. De Ferry à l'éveil », in *Les sciences de 2 à 10 ans*, ASTER, n° 31, 2000, p. 24.

"la méthode des leçons de choses", alors même que ces instructions ont été rédigées afin de souligner l'importance, dans ce type d'enseignement aussi, du recours à l'observation.

En 1945, il y a donc toujours une réticence à faire des « leçons de choses historiques », dans les textes mêmes qui en appellent à une pédagogie de l'observation pour l'histoire elle-même.

C. *Le rejet du paradigme pédagogique de l'observation*

Plus généralement, les années 60 ont rompu avec le paradigme de la pédagogie par l'observation, intuitive et inductive. De multiples raisons, autant internes qu'externes, ont été invoquées à l'époque ou *a posteriori*.

On lui a ainsi opposé la fin du caractère terminal de l'école élémentaire, la massification et l'arrivée de nouveaux publics. Furent aussi invoqués le caractère obsolète de l'empirisme positiviste censé être à son principe (Louis Legrand, puis Pierre Kahn), la remise en cause les bienfaits pédagogiques de l'observation par les notions d'obstacle épistémologique (Bachelard), de représentation sociale (Moscovici), et de « construction des savoirs » (Piaget), l'entrée dans une supposée ère de la « complexité » (Morin), le sens étendu donné à l'expression « pédagogie active » par les mouvements de l'Éducation nouvelle, les limites de la forme du cours dialogué, etc.

Ces critiques sont pour une part infondées. On sait que l'âge de fin de scolarisation était repoussé à 14 ans dès 1938 et qu'une part croissante, bientôt majoritaire, des élèves poursuivaient leurs études après l'école élémentaire, dès avant les réformes des années 60 (ce qu'Antoine Prost appelle « une démocratisation rampante »). Pour ce qui est des critiques internes, elles sont toutes fondées sur une image caricaturale de la pédagogie par l'observation, supposant qu'elle ne peut fondamentalement pas prendre en compte les représentations, la construction du savoir, les obstacles épistémologiques, une nécessaire part de déduction, ni s'inscrire dans des formes d'activité autres que purement intellectuelles, ou bien s'émanciper du cours dialogué comme seule forme de cours possible.

D. *Les manuels illustrés : résolution technique d'une aporie pédagogique*

Il serait trop long de reprendre point par point chacune de ces critiques. Revenons seulement à l'application à l'histoire de la pédagogie par observation. Le point le plus problématique est l'existence problématique chez les élèves d'un fond de connaissances suffisamment ancrées, à partir duquel ils puissent induire mentalement une image et une idée du passé.

Selon nous, cet écueil a été en partie dépassé dans la fin de la période choisie par Angéline Ogier. Pourtant, dans son article, celle-ci affirme que les méthodes mises au point à partir de 1882 ont constitué un « modèle stable », jusqu'en 1969, date de l'officialisation de la pédagogie d'éveil. Elle montre dans le même temps que le modèle de la « leçon orale », à la manière de Kergomard et de Lavis, posait un problème de documentation, recoupant le problème de connaissances préalables que nous avons pointé.

Ces difficultés ont poussé les inspecteurs à promouvoir à nouveau les manuels

d'histoire, précédemment rejetés pour leur verbalisme. Plus loin, elle rappelle que ces manuels ont connus une « révolution » à partir de 1930⁷, grâce à l'amélioration des techniques d'imprimerie. Les illustrations se multiplient, gagnent en taille et en précision⁸. La gravure est remplacée par le dessin en couleur, plus lisible et plus vivant⁹.

Yves Gaulupeau affirme quant à lui¹⁰ qu'un « consensus » persiste de 1881 à au moins 1917 quant à l'utilité des illustrations :

[qu']un consensus apparaît sur l'utilité de la gravure pour les classes enfantines et le cours élémentaire. Les directives officielles vont d'ailleurs dans ce sens et, à la base, les maîtres qui s'expriment dans les conférences pédagogiques ou les congrès sont très demandeurs (3).

(3) Cf. Giolitto, *Op. cit.*, t. III, p. 110 pour le congrès de 1881. Par ailleurs, Blanchet et Toutain dans la préface de leur CE (chez Belin, 1917, lie éd.) font état de cette demande : « la grande majorité des maîtres a émis le vœu, soit dans les conférences pédagogiques, soit dans les congrès, que le premier livre d'histoire destiné aux enfants de l'école fût un livre-atlas, c'est-à-dire, un livre d'histoire expliqué par l'image ».

M^{me} Ogier va même jusqu'à constater la satisfaction des inspecteurs de l'Ain entre 1936 et 1969 quant à la qualité de ces « leçons-documents » :

Ces réserves faites, maîtres et inspecteurs apprécient le manuel. Son usage raisonné permet de faire de bonnes leçons. Celle-ci, faite en cours élémentaire deuxième année et cours moyen première année en 1961, plaît à l'inspecteur quant à la démarche :

« Histoire : révision en vue de la composition. Mlle L conduit habilement ce travail. Elle pose des questions nettes et précises, exige des phrases correctes pour les réponses. Chaque leçon est résumée au tableau sous la forme d'un plan établi au fur et à mesure de la révision. Chaque fois qu'une gravure du livre est utilisable, elle donne lieu à une description par les enfants. Dans l'ensemble, l'interrogation révèle des connaissances satisfaisantes. [...] »

Il faut donc admettre que l'évolution des manuels est corrélée à une évolution de la pédagogie. La « leçon-document » et l'induction à partir des dessins du manuel ont progressivement pris plus de place dans l'enseignement de l'histoire au primaire, sans pour autant parvenir à supplanter les « leçons-récits ».

Ce « modèle » n'était donc pas si « stable » que cela. Les principes pédagogiques énoncés dès la fondation de l'école en 1882 ont été en quelque sorte réactualisés par une avancée technique. Mme Ogier reconnaît elle-même cette corrélation :

Il est difficile de savoir si les innovations didactiques concernant l'usage de l'image en histoire

⁷ C'est Alain Choppin qui parle d'une « révolution des manuels » en 1930. Voir Alain Choppin, « Le livre scolaire », in Roger Chartier, Henri-Jean Martin (dir.), *Histoire de l'édition française*, Paris, t. IV : *Le Livre concurrencé, 1900-1950*, 1ère éd. Paris, Promodis, 1986, rééd. Fayard/Le cercle de la librairie, 1991, p. 304.

⁸ Citons le Gautier-Deschamps, encore sous forme de gravures (1907), le Devinat-Toursel (1932), le Brossolette-Ozouf (1946), le Bernard et Redon (1951), le Chaulanges (1956), etc. Voir <http://manuelanciens.blogspot.fr/p/histoire-geographie.htm>

⁹ Pour plus de précision, voir Yves Gaulupeau, « 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. pp. 33 : « *En peu d'années (grosso modo de 1875 à 1885), le manuel d'histoire de France change radicalement d'aspect et cette nouvelle formule, aussitôt consacrée, n'évolue ensuite que par retouches successives jusqu'à son rajeunissement complet après 1945.* »

¹⁰ *Op. cit.*, p. 36.

découlent des progrès techniques ou si la volonté d'utiliser l'image autrement a incité auteurs et éditeurs à modifier le mode d'illustration des ouvrages¹¹.

Quelle que soit la réponse à cette question, il faut admettre que l'image a bel et bien été « utilisée autrement » et que ces « innovations didactiques » commençaient à prendre au mitan du XXe siècle.

II. L'observation du passé comme éducation de l'imagination historique

Pourquoi cet essor de l'utilisation des illustrations au cours du XXe siècle ? C'est que l'illustration facilite l'immersion de l'imaginaire dans le passé, de plusieurs manières.

A. Des propriétés identificatoires

Le dessinateur Raylambert, associé à la « révolution des manuels » dont parle Alain Choppin¹², a introduit, avec d'autres, un dessin stylisé, arrondi, enfantin, emprunté aux *cartoons* de Walt Disney, grande influence de l'illustration européenne de l'époque, et aux *comics* des journaux américains¹³. Le choix de ce type de dessin a une profonde motivation pédagogique, si en l'on en considère les *propriétés identificatoires*.

Scott McCloud, théoricien de la bande-dessinée, les explique ainsi¹⁴ :

Thus, when you look at a photo or realistic drawing of a face, you see it as the face of **another**. But when you enter the world of the **cartoon**, you see **yourself**. I believe this is the **primary cause** of our childhood fascination with **cartoons**, though other factors such as **universal identification**, **simplicity** and the **childlike features** of many cartoon characters also play a part. The cartoon is a **vacuum** into which our **identity** and **awareness** are **pulled**, an **empty shell** that we inhabit which **enables** us to travel in **another realm**. We don't just **observe** the cartoon, we **become** it !¹⁵

Le jeune élève serait donc plus immédiatement concerné par la représentation, par exemple, d'un homme de Néanderthal, de son front bas, de ses jambes arquées et de ses peintures corporelles, que par des photographies de percuteur et de silex.

On a souvent dit à l'époque que le dessin était plus « vivant ». Il faut prendre cet adjectif au sens propre : l'illustration stylisée¹⁶ est le réceptacle d'un peu de la « vie » de l'enfant qui l'observe. Observant le dessin, il entre de plain-pied dans une histoire qui devient

¹¹ Yves Gaulupeau évoque aussi l'effet d'une « concurrence » entre éditeurs. *Op. cit.*, p. 34.

¹² *Op. cit.*

¹³ Yves Gaulupeau évoque l'« expressionisme didactique » qui s'impose à partir de 1930. *Op. cit.*, p. 38

¹⁴ Scott McCloud, *Understanding comics. The invisible art*, 1993, p. 37.

¹⁵ « Ainsi, si vous regardez la photographie ou bien le dessin réaliste d'un visage, vous percevez ce visage comme appartenant à quelqu'un d'autre. Mais si vous entrez dans le monde du « cartoon », c'est vous-même que vous voyez. Je crois que c'est la cause principale de la fascination que nous avons, enfants, pour les « cartoons », même si d'autres facteurs entre en jeu : faculté universelle à s'identifier, simplicité et trait enfantin de nombreux « cartoons ». Le « cartoon » est un espace vide dans lequel sont attirées notre identité et notre conscience, une coquille vide dans laquelle nous habitons, et qui nous permet de voyager dans un domaine étranger. Nous ne faisons pas que contempler le « cartoon », nous nous identifions à lui. »

¹⁶ Scott McCloud dirait « iconique ».

aussi un peu la sienne.

B. *L'occultation de l'hétérogénéité des sources historiques*

Les manuels actuels sont un *patchwork* assez déconcertant de photographies, de reproduction de peintures, de schémas, de cartes, d'illustrations et de textes. Dans les manuels illustrés d'avant les années 60, tous les objets du passé étaient uniformisés par un même trait, dans des images synthétiques, souvent grandes et pleines de détails. Un monde homogène, où tout a le même degré de réalité, se constituait ainsi dans l'imaginaire de l'élève. C'est ainsi qu'était facilité le travail de reconstruction mentale du passé. Le manuel ne prétendait pas présenter le spectacle des traces du passé, forcément lacunaires, et posant des problèmes de mise en cohérence, mais celui du passé lui-même.

À la limite, même dans un encadré chargé de développer une réflexion sur un objet précis du passé (la basilique de Saint-Denis ou un mausolée de Tombouctou), il fallait proposer un dessin plutôt qu'une photographie. C'est le cas dans le Ozouf-Leterrier (Ill.1), où les encadrés représentant des monuments ou des objets historiques avaient un air de ressemblance avec les grandes scènes illustrées qui ouvraient le chapitre. Même un personnage de cavalier issu de la tapisserie de Bayeux, d'un style évidemment très différent des drakkars représentés au-dessus, était redessiné.

Les différentes époques du passé, ainsi que les différentes civilisations et cultures qui l'ont occupé, sont vues du même point de vue, et forment un ensemble cohérent qui n'a pas automatiquement de rapport avec le monde actuel de l'élève. Construire un imaginaire historique est d'autant plus difficile qu'on renvoie sans cesse, par la nature des documents et de leur reproduction, au monde actuel.

Charles Sanders Pierce distinguait trois types de signes, dont « l'indice », qui renvoie à son référent comme le symptôme à la maladie, ou la trace au pas, et « l'icône », qui y renvoie par ressemblance. Les manuels récents ont multipliés les « indices » du passé. Il est à craindre que les relations qui s'établissent entre eux et le monde passé, relations en quelque sorte « verticales », rendent plus difficiles des relations « horizontales » entre les différents éléments de ce monde révolu. En revanche, un manuel illustré, peuplé « d'icônes » du passé, permet de créer un « univers » qui n'est pas sans cesse rappelé à l'ordre par le monde réel. À la limite, seules l'appellation « Histoire » en tête du manuel, et l'assurance réitérée de l'enseignant peuvent témoigner de l'appartenance de cet « univers » à celui de l'élève.

Cette déperdition de réalité, qui peut occasionner des confusions, entre la légende et la vérité historique notamment, a pourtant l'avantage de créer un espace de liberté où puisse se construire un imaginaire du passé. Le passé n'est plus ce chaos inconnu dont ne subsistent que quelques traces informes et contradictoires, mais un monde constitué dont on feuillette les différents aspects avec assurance et curiosité.

Notre hypothèse est que, manié avec quelque prudence, cette quasi-fictionnalité du manuel d'histoire illustré est un préalable essentiel à la « pensée historienne ». L'élève a besoin de faire l'hypothèse de la cohérence du passé, afin de pouvoir accueillir toutes les

informations et les remises en question que peuvent produire les traces de ce passé. De même, comment serait-il possible de questionner le passé si ce passé n'est qu'un amalgame disparate ? Comment trouver des faits pertinents ? Comment élaborer un raisonnement cohérent à propos d'un monde incohérent ? L'enjeu du cours d'histoire dans le secondaire est de dépasser l'univocité d'une telle présentation initiale. Mais on ne voit pas comment enseigner des éléments d'historiographie sans une histoire à remettre en cause.

Ajoutons immédiatement que ce « monde » n'a pas à être parfaitement consistant, dans tous ses aspects. C'est à l'échelle de l'esprit enfantin que cette cohérence doit être construite, et moins dans le résultat de l'enseignement en termes de connaissances acquises que dans la constitution, dans l'esprit des élèves, d'un postulat de cohérence. De même, cette cohérence ontologique du monde passé ne préjuge pas de sa cohérence idéologique : le manuel d'histoire illustré peut être de tous bords politiques et historiographiques, de plusieurs à la fois, ou bien tenter la gageure de n'en être d'aucun.

C. *L'évocation des mondes passés*

Il faut rappeler que les illustrations proposées dans les manuels anciens étaient des *images synthétiques*, rassemblant en une image de multiples réalités historiques, selon un *programme* préalablement établi.

Le caractère *composé* de l'illustration scolaire a pu être critiquée, au profit notamment de l'étude d'images réelles, de publicité, de photographies, de vidéos... À l'observation de l'illustration de manuel se sont substituées la « lecture » d'image, et l'intrusion de toutes sortes d'images et de sons, par l'intermédiaire de la télévision ou des cassettes audio¹⁷. Il n'y a pourtant pas de procès en authenticité à leur intenter. Dans leur genre, ces illustrations sont des moyens très efficaces, et surtout économiques (en terme de place et de temps) d'évoquer le passé.

Le passé est en effet convoqué dans ces images par une foule de détails savamment agencés et entretenant avec le monde des relations sur le mode de la *synecdoque* et de la *métonymie*.

La première intervient quand un des détails de la composition est exemplaire de phénomène similaires à l'extérieur du cadre de l'image. C'est la raison d'être des « tableaux » de la vie quotidienne, si caractéristique de ces illustrations : la chasse préhistorique du Chaulanges¹⁸, par exemple, vaut comme un exemplaire de pratiques généralisées.

La seconde de ces relations intervient quand un des éléments du dessin suppose, pour être compris, qu'on postule qu'il n'est qu'une partie d'un tout extérieur à la scène représentée. Par exemple, dans le Ozouf-Leterrier (Ill. 2), dans le chapitre sur « Les gaulois », on distingue nettement un grand plat doré, posé contre la paroi de la hutte de droite. N'est-ce pas pour suggérer l'existence d'une métallurgie ? L'enseignant aura beau jeu d'attirer

¹⁷ C'est au même moment que les morceaux choisis tirés de la littérature ont commencé à être remplacés par des « œuvres intégrales » et des documents utilitaires dans les propositions de lecture du cours de littérature.

¹⁸ S. et M. Chaulanges, *Premières images d'histoire de France*, Delagrave, Paris, 1954, p. 1.

l'attention des élèves sur ce détail pour rendre nécessaire de faire des hypothèses sur sa fabrication. Autre exemple, dans le Bernard-Redon (Ill. 3), le pavage de la rue nîmoise sur laquelle circule les soldats gallo-romains est repris dans le texte l'accompagnant par la phrase suivante : « Les belles routes romaines servent aux soldats : où vont-ils ? » Un seul élément de l'image, accompagné d'une simple question, permet d'évoquer à la fois le réseau de routes romaines, la technique de leur construction, leur utilité militaire, mais aussi une certaine idée de l'urbanisme romain, caractéristique par sa « beauté ». Dans le Devinat-Toursel (Ill. 4), la « hutte » des serfs permet d'évoquer l'origine locale et la modestie des matériaux de construction, la nécessité d'isoler l'intérieur par une diminution des surfaces ouvertes, la difficulté pour s'approvisionner en eau, pour circuler, les dangers de la vie quotidienne.

Chaque image, malgré les limitations de cadrage et de taille qui lui est inhérente, constitue une entrée vers le monde qui l'englobe. L'image est un point de départ, à partir duquel l'imagination et le raisonnement peuvent reconstruire des pans entiers de la réalité passée.

Mais il faut noter que l'illustration propose une immersion limitée dans le passé. Contrairement à un film ou un roman, le spectateur de l'image fixe ne s'oublie pas dans le monde représenté. Le cadrage de l'image suppose une coupure essentielle du monde englobant, ainsi qu'un choix. L'élève a accès au passé par une fenêtre bien délimitée, et l'immersion n'est que partielle. Tout n'est pas dans l'image, et c'est pour cela que l'imagination garde une part de liberté. Elle doit aussi fournir un effort pour remplir le blanc du cadre. Pour ce faire, elle est relayée par le raisonnement. En cela, l'illustration est un outil d'éducation de l'œil, de l'imagination, du raisonnement, mais aussi, et surtout, de l'articulation entre ces trois facultés.



Le siège de Paris par les Normands

Paris est alors une petite ville construite dans une île de la Seine appelée aujourd'hui île de la Cité. Les Normands veulent prendre Paris. 1. Pourquoi viennent-ils en bateau ? Décrivez celui de leurs bateaux que vous distinguez le mieux. 2. Que voyez-vous à l'avant ? (Les Normands appellent leurs barques les dragons de la mer). Qu'est-ce qui fait avancer le bateau ? (voiles, rames ?) 3. Par quoi sont protégés les rameurs ? 4. Qu'est-ce qui sert de gouvernail pour diriger la barque ? 5. Pourquoi le bateau a-t-il une forme aussi allongée et mince ? Pourquoi la voile de la barque de gauche est-elle repliée ? 6. Que voyez-vous au-dessus des remparts de la cité ?

Les invasions normandes

Après la mort de Charlemagne, la France fut envahie par les Normands. Ils venaient des pays du Nord, montés sur de grandes barques. « Quand le vent souffle avec furie, hisse la voile jusqu'au haut du mât » chantaient, dans les tempêtes, leurs « rois de la mer » ou Vikings. Ils remontaient les fleuves, s'installaient dans les îles, et, de là, partaient à cheval pour piller les environs. On les vit,



Un cavalier normand (d'après la Tapisserie de Bayeux)

On avait très peur de ces hardis et cruels pirates. Seuls, les Parisiens surent leur résister courageusement.

III. 1 – *Belles histoires de France CE*, R. Ozouf et L. Leterrier, Librairie classique Eugène Belin, Paris, 1951.



C'ÉTAIT bien longtemps après les hommes des cavernes... Notre pays — La Gaule — était habité par les Gaulois : des hommes grands et forts, aux cheveux roux, à la moustache tombante.

Les Gaulois vivaient presque tous à la campagne. Ils habitaient des cabanes couvertes de paille. Ils savaient cultiver la terre, élever des troupeaux, fabriquer des étoffes, des poteries, des outils en fer. Ils étaient grands buveurs de bière ou de vin, très gais, très batailleurs.

● [Des hommes des cavernes aux Gaulois : 500 fois la vie d'un centenaire... Comparez les gravures p. 2 et 3; de vastes forêts encore, mais cultures de céréales, vaches, vêtements : brasses, bottes, manteaux; poteries; animaux; outils. Maisons des chefs plus vastes que ces cabanes rondes. Druides et île du gui.]

● Les Gaulois savaient cultiver la terre, tisser des étoffes, fabriquer des outils en fer.

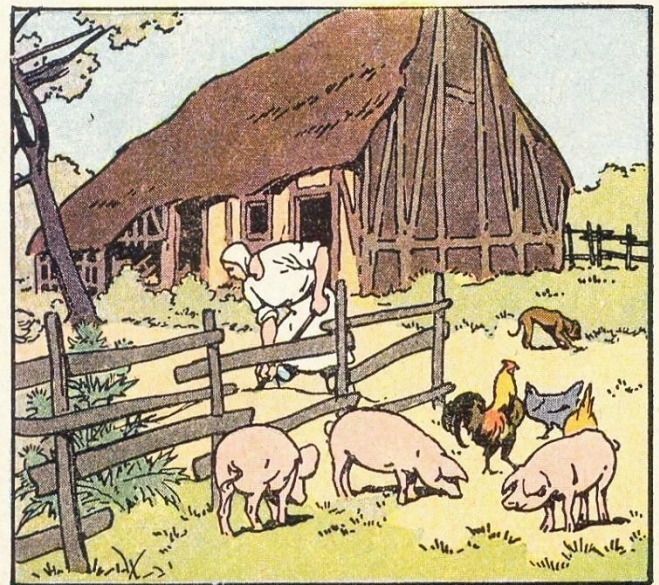
III. 2 – *Premières images d'histoire de France*, S. et M. Chaulanges, Delagrave, Paris, 1954, p. 2.



UNE VILLE GAULOISE AU TEMPS DES ROMAINS : NÎMES

Observons la gravure :

1. En face, à droite, voici les arènes. A quoi voyons-nous que le monument est vaste et magnifique ? A quoi sert-il ? (Lisons le récit.)
2. A gauche, une fontaine où se rendent les femmes pour puiser l'eau.
3. Sur la place circulent soldats, marchands, ménagères : désignez-les.
4. Les belles routes romaines servent aux soldats : où vont-ils ? Elles servent aussi aux marchands gallo-romains : voyez-les.



1. La hutte. — Les matériaux? Charpente apparente, murs de torchis, couverture chaume ou roseau. — Pourquoi bois plutôt que pierre? — Fenêtre? Petite, sans vitre, volet intérieur. — Portes? — Où sont les outils? — Où rentreront porcs, volaille? — Un puits? Non, eau, à la source ou au puits du village. — Chemin? — Danger? Incendie.

III. 3 – *Notre premier livre d'histoire CE*, P. Bernard et F. Redon, Fernand Nathan, Paris, 1951, p. 8.

III. 4 – *Histoire de France par l'observation directe et par l'image*, E. Devinat et A. Tournel, Librairie Imprimeries réunies, Paris, 1932., p. 14.

D. Une observation guidée

On a remarqué que chacune de ces images était accompagnée d'un texte qui en commentait les détails, ou bien d'un questionnaire. On pourrait les accuser de fermer le sens des images, de brider la liberté d'observation et d'interprétation. Il semble au contraire qu'il s'agisse de guider l'œil de l'élève, et d'éviter l'écueil d'une vision myope. Ces appareils textuels permettent d'éviter l'accusation centrale portée sur la pédagogie par l'aspect par ses contempteurs : celle d'être empiriste. L'absence de questionnement préalable, de type hypothético-déductif, à une époque où l'épistémologie avait achevé de s'émanciper du modèle inductif positiviste, a fait beaucoup pour la décrédibiliser. C'était oublier le caractère « problématique », heuristique, des textes qui accompagnaient les images. Par exemple, sous le dessin de la hutte (Ill. 4), la question elliptique « Fenêtre ? » rend problématique un détail qui n'avait aucune chance de l'être chez la plupart des élèves. Chaque question est une courte problématique qui donne sens à des éléments triviaux *a priori*.

L'enfant n'est pas laissé seul à faire des observations et des inductions sauvages : le maître est là pour orienter, guider et canaliser les remarques des élèves. Le texte du manuel est son représentant livresque. Le dessinateur et le programme qu'il suit sont là pour susciter et faciliter ces remarques. Le dessin représentant « Les premiers hommes » dans le Brossolette-Ozouf oppose premier et arrière-plan, les chasseurs de dos ramenant une proie dans leur grotte, les femmes plantant maniant le bâton à fouir.



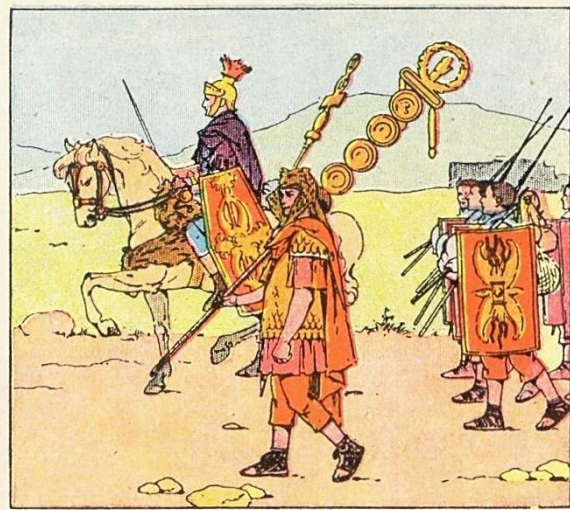
Ill. 5 – *Mon premier livre d'histoire de France CE1*,
L. Brossolette et M. Ozouf, Delagrave, Paris, 1946, p. 2.

C'est toute une répartition sociale qui est suggérée, à la charnière des sociétés de chasseurs-cueilleurs et des premiers cultivateurs. Mais la comparaison des images peut être encore

plus explicite, par exemple dans le très répandu exercice de la comparaison des armées : Gaulois et Romains (Ill. 6), Francs et Arabes dans le Devinat-Toursel¹⁹.



1. Guerriers gaulois. — Armes? Lance, épée, hache. — Bouclier? *Forme, usage.* — Casque : pourquoi ailes, cornes? *Pour effrayer.* — Enseigne? *Sanglier.* — Vêtements, détaillés? (*Quelques-uns, poitrine nue.*) — Visage? *Longues moustaches, longs cheveux, air farouche.* — Marchent-ils en ordre? *Non, désordre, indiscipline; conséquences.*



2. Soldats romains. — *Viennent de Rome, civilisation, puissance.* — Armes? *Jav lot ou lance de jet, courte épée cachée par bouclier.* — Bouclier? — Casque? *Soldats en marche le portent à la main.* — Enseignes? — Vêtements? *Tunique laine, manteau, courte culotte, fortes sandales, cuirasse cuir.* — *Marchent en ordre, discipline, bien commandés.*

Ill. 6 – *Histoire de France par l'observation directe et par l'image*,
E. Devinat et A. Toursel, Librairie Imprimeries réunies, Paris, 1932., p. 6.

Les titres des images accentuent l'opposition, relayés par les questions. S'opposent ainsi, dans le Devinat-Toursel, « Le peuple à la campagne » et « Le peuple à la ville »²⁰, ou trois actions de Philippe le Bel²¹, « roi actif », faisant se succéder trois patients (pape, Juifs, Templiers) qualifiés par trois participes passés de sens passif (frappé, emprisonnés, brûlés). Il est donc possible d'organiser la matière historique, au sein d'une grande image ou par l'opposition de plusieurs vignettes, dans des séries qui prêtent aisément à discussion²².

C'est donc une réflexion inductive qui est proposée à l'élève, mais jamais celui-ci n'est laissé à lui-même. Le terrain est pour ainsi dire préparé, déblayé pour laisser libre court à l'esprit enfantin, qui observe, compare, induit en confiance.

Il y a certes une mauvaise manière d'utiliser ce type de dispositif image / texte, c'est-à-dire de faire lire le texte puis de renvoyer dans un second temps à l'image, qui n'en est qu'une illustration. C'est sans doute celle qui fait dire à Angéline Ogier que la « leçon-document » n'avait pas réellement fait école avant les années 60. Mais la lecture du texte n'est pas contradictoire avec une véritable observation de l'image. Il suffit d'alterner lecture du texte et recherche des éléments repérés dans l'image, comme dans le jeu des objets

¹⁹ E. Devinat et A. Toursel, *Histoire de France par l'observation directe et par l'image*, Librairie Imprimeries réunies, Paris, 1932., p. 10.

²⁰ E. Devinat et A. Toursel, *op. cit.*, p. 21.

²¹ E. Devinat et A. Toursel, *op. cit.*, p. 22.

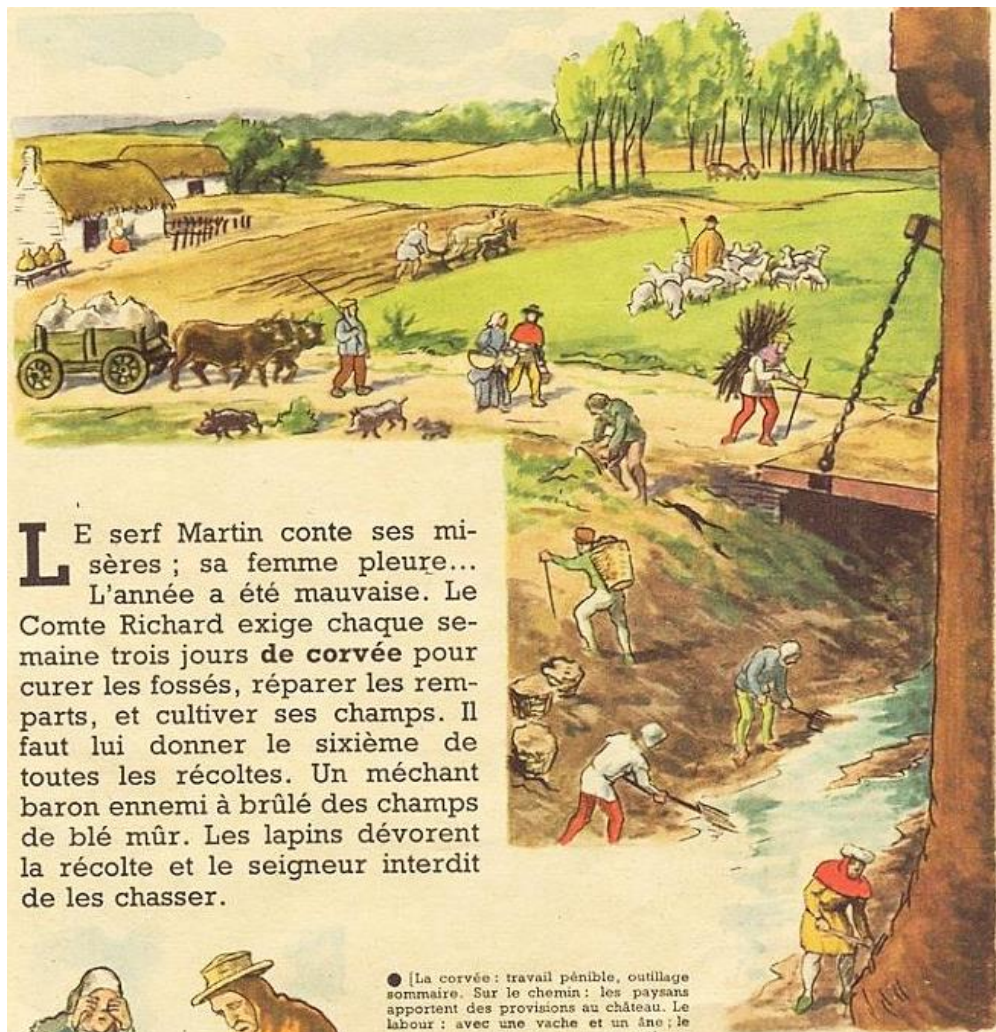
²² Le ... propose même de « compare[r] les gravures p. 2 et 3 [« Les hommes des cavernes », « Les Gaulois »] : de vastes forêts encore, mais cultures de clairières, cabanes, etc. ». Un manuel d'histoire illustré peut multiplier à loisir les comparaisons de ce genre.

cachés dans les journaux pour enfants. Ou encore de faire lire texte préalablement à une observation en règle de l'illustration, si l'on a peur que les élèves soient vite à court de remarques. Mais le meilleur moyen, le plus actif, reste de faire observer en premier l'illustration, d'en tirer le maximum d'informations lors d'une « causerie », plus ou moins guidée par le maître (à la manière de la leçon de Pauline Kergomard), puis de lire le texte, quitte à revenir voir l'image pour récolter les quelques détails qui ont échappé à la sagacité des élèves.

E. Un dispositif graphique efficace

Dans ces manuels, à côté des scènes mettant en scène des personnages historiques en action, se multiplient des « tableaux » descriptifs. Mais la présence croissante de ce type d'image n'est pas seulement due à un intérêt de plus en plus grand pour l'histoire non événementielle. Elle témoigne surtout du succès d'un dispositif graphique spécifique, encouragé par l'idéal d'une pédagogie de l'histoire « par l'aspect ».

Si l'on regarde par exemple la page intitulée « Travaux et misères des paysans », dans le Chaulanges, on constate la présence d'un grand nombre de personnages, occupés à toutes sortes d'activités diverses.



Il s'agit de la version simplifiée de ce que Thierry Smolderen²³ appelle une « image grouillante » (*swarming images*)

Dans son article, il fait remonter la tradition des « images grouillantes » aux marges illustrées des manuscrits médiévaux, en passant par Bosch, Brueghel, Jacques Callot, et les illustrateurs anglais Hogarth et Cruikshank²⁴. Les premiers manuels d'histoire employant ce « dispositif graphique » (*graphic device*) (le Augé-Petit²⁵, le Gautier-Deschamps²⁶) ne s'inscrivent pourtant pas dans cette lignée graphique.

Les tableaux descriptifs qu'ils contiennent s'inspirent tout simplement de la peinture d'histoire et des scènes de genres, souvent peuplées d'une foule de personnages. Mais c'est justement de ce dernier type de sujets que se moque Hogarth dans ses peintures et ses gravures comiques : on a souvent l'impression de voir des scènes peintes par un Greuze burlesque. Hogarth est suivi par les grands noms de l'illustration populaire, Cruikshank, Töpffer, Busch, etc., et a pour héritiers les illustrateurs de presse du début du XXe siècle, qui ont donné à la bande-dessinée son format moderne. Cette veine influence les manuels d'histoire à partir de 1930, date de la « révolution des manuels ». Elle s'inscrit dans le chemin défriché par les gravures plus « sérieuses » des manuels antérieurs, et y apporte une vie nouvelle, celle de la couleur et du trait linéaire.

« L'effet de grouillement » (*swarming effect*) aurait une « qualité récréative » (*recreative quality*) qui provient de son caractère « intrinsèquement périphérique » (*their intrinsic peripherality*). Ces images sont en effet un moyen de relâcher la surcharge cognitive due au discours écrit : elles sont « la réponse graphique de l'artiste à une culture du texte écrasante : elles peuvent être lues et décryptées, mais d'une manière sinueuse, serpentine et gratuite »²⁷ Les enfants sont un public privilégié pour ces images, puisqu'ils sont justement dans une période d'apprentissage de la lecture, qui leur demande un effort cognitif important.

Mais cette première qualité de l'image grouillante n'est pas la plus pédagogiquement nécessaire. Plus important est ce que Thierry Smolderen appelle la « créativité par procuration » (*vicarious creativity*). En effet, il lie étroitement le caractère improvisé de la création graphique et le plaisir ludique de la contemplation. « Le lecteur/spectateur est plongé dans un état d'esprit enjoué qui, en fait, reconstruit le processus créatif de l'artiste. »²⁸ Hogarth nomme cette opération de lecture *a wanton kind of chace* (« une sorte

²³ Thierry Smolderen, « Why the Brownies are important », La Tribune, Coconino Classics. http://www.old-coconino.com/s_classics/pop_classic/brownies/brow_eng.htm

²⁴ « The tradition of swarming images includes Bosch, Brueghel, Jacques Callot , Hogarth, Cruikshank (among many others), and goes back at least to the illustrated bibles from the Middle Ages. »

²⁵ C. Augé et M .Petit, *Histoire de France en images, à l'usage des tout petits*, Larousse, Paris, 1911. <http://manuelsanciens.blogspot.fr/2012/05/auge-histoire-de-france-en-images.html>

²⁶ Gauthier et Deschamps, *Petits tableaux d'histoire de France par l'image*, Hachette, Paris, 1907. <http://manuelsanciens.blogspot.fr/2012/11/gauthier-et-deschamps-petits-tableaux.html>

²⁷ « the graphic artist's answer to an overwhelmingly textual culture : they can be read and deciphered - but in a winding , serpentine and wanton kind of way. »

²⁸ « plunging the reader/spectator into a playful frame of mind that, in fact, vicariously reenacts the artist's

de chasse gratuite » ou « capricieuse»), où le chasseur est l'œil du lecteur et la proie le geste créatif du dessinateur. Le dessin représente « un défi lancé aux stratégies verbales et séquentielle (linéaire) du lecteur »²⁹.

On comprend qu'un lecteur enfant puisse être happé par de telles images. Les « images grouillantes » des manuels d'histoire ont peu à peu sélectionné le dispositif graphique le plus attirant qui soit pour les élèves, celui qui les laisse le moins passif et les contraint, en quelque sorte, à observer. L'usage didactique de ces images permet même d'avancer une hypothèse. Selon Smolderen, c'est le dessinateur qui, à travers l'image, lance un défi au lecteur. N'est-ce pas aussi, tout simplement, le contenu de l'image qui lance ce défi ? Démiurge ou dessinateur, finalement, peu importe qui défie l'élève : les deux se confondent sans doute chez cet observateur non averti. L'important est qu'un défi soit lancé.

Ces images auraient donc la faculté de faire se perdre dans un autre monde, celui du passé, et de lancer celui qui les observe dans la poursuite d'une cohérence, d'une intention, d'une structure. Elles ont aussi le mérite de réjouir l'œil et l'esprit par le spectacle de la diversité. Nous retrouvons ici la troisième qualité des « images grouillantes », qui consiste à susciter de la part du lecteur des opérations d'« association libre » (*free association*). Deux tendances coexistent chez l'observateur. Celle de « réduire le motif répété en un symbole simple, un pictogramme qu'on puisse lire, ou d'en faire des occurrences d'une "même chose"³⁰ ». Et celle que William Hogarth résume ainsi : « The eye rejoiced to see the object turn'd, and shifted, so as to vary this uniform appearance. »³¹

En somme, les « images grouillantes » des manuels permettent de souligner les différences entre les choses du passé, et de les comparer les unes aux autres. Dans la page du Chaulanges consacrée aux « Travaux et misères des paysans », l'œil et l'esprit distinguent plusieurs espaces compartimentés (les douves, le talus, le chemin, le pré, le champ, le village, la futaie, le château). S'opposent les corvées fatigantes et ingrates, les travaux pénibles des campagnes, des productions, des animaux, des postures et des terrains variés.

En plus de leur « attractivité universelle »³², des images de ce type sont donc le support idéal d'une leçon d'histoire par l'observation, puisqu'on ne peut les contempler un peu attentivement sans s'engager dans un travail d'analyse et de comparaison. Elles contribuent grandement à éduquer les capacités d'induction des élèves en faisant de celle-ci, non pas un devoir, mais une nécessité. Si on voulait être paradoxal, on dirait que de telles images se prêtent davantage à la leçon de choses que les choses elles-mêmes.

creative processes. »

²⁹ « Trying to count the figures in such an image is a near impossible entreprise that highlights the distributed (non-sequential) nature of the composition. It can be seen as a challenge to the verbal/sequential cognitive strategies of the reader. »

³⁰ « reduce the repeated motif to a simple symbol, a pictogram that could be read, or counted as occurrences of the "same thing" »

³¹ « L'œil se réjouit de voir l'objet tourner, se déplacer, afin de varier son apparence uniforme. »

³² Thierry Smolderen écrit que ces images sont des « attracteurs universels » (universal attractors).

III. L'histoire par l'observation, aujourd'hui ?

Il convient maintenant de voir ce qu'on retient de ce continent perdu de la pédagogie de l'histoire et comment il peut prendre place à notre époque.

A. Un enseignement de cours élémentaire ?

Il faut cependant nuancer le propos développé ci-dessus. L'utilisation didactique de l'illustration était autrefois réservée majoritairement au CP et au CE. Après 1945, les manuels de CM comportaient une proportion spectaculairement inverse de reproductions dessinées et photographiques³³ :

	Illustration originale	Reproduction photographique
niveau 1 (CP-CE)	92 %	5%
niveau 2 (CM)	12,5%	77%

Peut-être était-ce dû à la nécessité moindre de cultiver l'imaginaire historique d'élève déjà nourri d'illustrations par deux années de cours élémentaire. C'est plus certainement la conséquence d'une plus grande complexité disciplinaire, rendant nécessaire l'usage de schémas, de cartes et de photographies. Sans doute l'image avait-elle aussi une connotation enfantine qui rendait suspecte la prolongation de sa présence dans les manuels au-delà de « l'âge de raison ».

Aujourd'hui que le rapport à l'image a changé, et que celle-ci a envahi nos vies quotidiennes et celle des enfants, par l'essor des publications enfantines, des émissions de télévision, des bande-dessinées et des dessins-animés, il semble possible de prolonger l'usage de l'illustration jusqu'à la fin de l'école primaire, voire au-delà.

En effet, la constitution d'un imaginaire historique ne s'arrête pas au moment où l'imagination historique achève d'être éduquée. Si des élèves ayant acquis des réflexes d'observation et de raisonnement historique auront moins de difficultés à s'imaginer le passé à partir d'un texte sans illustration, ou simplement accompagné de documents, ou même de la confrontation de documents, il ne faut pas présumer de la force de l'imagination face au problème récurrent de l'absence essentielle du passé. Un nouvel objet historique, comme il doit nécessairement y en avoir dans le cursus, aura besoin d'un support illustré qui « prépare » en quelque sorte la suite de la réflexion historique. En outre, on ne peut imaginer qu'il suffise de deux années (ou plus si l'on commence en maternelle) pour éduquer durablement l'imagination historique des élèves. Cette éducation doit se poursuivre tant que dure l'enseignement de l'histoire, de conserve avec d'autres démarches de la « pensée historienne » (périodisation, conceptualisation...)

Inversement, il semble possible de commencer à enseigner des éléments d'histoire avant le cours élémentaire, dès la grande section de maternelle. Il semble possible aujourd'hui de parler d'histoire beaucoup plus tôt qu'à l'époque de Pauline Kergomard. Il n'est qu'à voir l'essor éditorial des livres documentaires pour la jeunesse, qui, à force de coloriages, de « pop-up » et d'autocollants, mettent l'histoire sous les yeux des enfants de

³³ Yves Gaulupeau, *op. cit.*, p. 40.

plus en plus tôt³⁴.

B. La civilisation ou l'événement ?

Yves Gaulupeau³⁵ constate que l'utilité de l'illustration était surtout reconnue pour l'enseignement des « civilisations » passées :

Pour les CM et CS, la gravure est souvent jugée indispensable à l'étude de la civilisation (2).

(2) Elle est le thème majeur des tableaux de vignettes. A noter, à cet égard, la publication par Lavis et Parmentier chez Colin, dès le début du siècle, de tableaux muraux d'histoire de la civilisation française (illustrés par Lecoultré) qui renouvellent *L'Histoire de France en Cent tableaux* de P. Lehugeur (chez Lahure, depuis 1880), les deux planches du *Graphique illustré et colorié d'histoire de France* de Vaquez et la série historique de *L'enseignement par les yeux* chez Hachette qui reproduit (en couleurs) des peintures d'histoire célèbres (dont la Canonnade de Valmy d'après H. Vernet). Dans les années 1930, Istra édite également sous forme de planches didactiques les illustrations de A. Carlier (cours Besseige et Lyonnet)³⁶.

Cet aspect de l'enseignement de l'histoire était en effet réservé aux cours moyen et supérieur de l'école primaire. Il est cependant remarquable que bien des illustrations des manuels de CE que nous avons pu citer ont un caractère davantage descriptif que narratif. Même l'illustration de la bataille de Gergovie, dans le Ozouf-Leterrier (Ill. 7), donne lieu à une comparaison entre les armées romaine et gauloise.

La vie quotidienne, les techniques de culture et les moyens de transport, tout cela et bien d'autres faits de civilisation occupaient les réflexions des élèves, alors même que les programmes ne le réclamaient pas.

Il reste qu'un bon nombre de manuels de l'époque incluaient des images purement narratives, de l'ordre des images d'Épinal, souvent inspirées des précédents picturaux de la peinture académique de la fin du XIX^e siècle. On retrouve ainsi, par exemple, la reddition de Vercingétorix, le baiser de Rollon, et toutes sortes de scènes moins détaillées, centrées sur un personnage historique en action, et beaucoup moins adaptées à un travail d'observation. Simples illustrations qui rendent visible un événement qui aurait pu être simplement évoqué par écrit, elles encourent le risque d'être aperçues distraitemment, comme la confirmation d'une information déjà donnée par ailleurs. Au mieux, et ce n'est pas négligeable, elles facilitent la mémorisation, parfois à long terme, par le caractère frappant de l'image. Notre hypothèse est que c'est ce type d'illustrations qui a cristallisé les critiques contre l'enseignement de l'histoire de la première moitié du XX^e siècle. C'est que la simplification historiographique due à des objectifs d'unification nationale correspond de manière très convaincante à la simplification iconographique de telles images.

³⁴ Par exemple les collections « Habille... » et « J'habille mes amies » des éditions Usborne. Voir <http://www.usborne.fr/catalogue/catalogue.asp?css=1&cat=2&seriesid=713> et <http://www.usborne.fr/catalogue/catalogue.asp?css=1&cat=2&seriesid=340>

³⁵ Yves Gaulupeau, *op. cit.*, p. 38-39.

³⁶ Peut-être les illustrations des années 40 et 50 doivent-elles beaucoup à ces affiches murales. Grâce à leur taille et à des procédés d'impression onéreux, mais plus facilement rentabilisés que dans des manuels, auraient-elles été le lieu où se sont élaborées les techniques de composition didactique à l'œuvre dans les manuels ultérieurs ?



Victoire de Vercingétorix à Gergovie.

1. Que voyez-vous au milieu de l'image ? Un grand soldat : Vercingétorix. Autour de lui : des Gaulois. Ils font la guerre. — 2. Décrivons Vercingétorix : son visage. Son casque de bronze à ailes d'oiseau. Qu'y a-t-il sur les casques des soldats ? Son vêtement. Sa cuirasse. Les pantalons des soldats. Leur poitrine nue : pourquoi. — 3. Armes : que tient Vercingétorix dans sa main droite (épée de fer). Et les autres (épées, lances, bouclier ; à gauche, soldat avec enseigne : un sanglier). — 4. Que fait Vercingétorix ? Ses soldats combattent-ils en ordre ? Leur élan courageux vers l'ennemi. — 5. Qui est l'ennemi ? Les soldats romains. Leur costume, armes, moyens de défense. — 6. Vercingétorix et son armée délivrent Gergovie (voir carte p. 32) en Auvergne. Grande victoire de la résistance gauloise.

III. 8 – *Belles histoires de France CE*, R. Ozouf et L. Leterrier,
Librairie classique Eugène Belin, Paris, 1951.

Il faut donc choisir résolument de donner la part belle aux illustrations sous forme de tableaux descriptifs au détriment des scènes narratives. Il ne s'agit pas de ne jamais illustrer certaines scènes marquantes de l'histoire, mais de donner à ces images un statut différent des autres, qualitativement et quantitativement.

C. L'illustration à l'ère de la reproductivité technique (et numérique)

1. La photographie

On l'a vu, la photographie supplantait l'illustration dès le CM, pour des raisons pédagogiques. Plus tard, la technique aidant, les manuels ont pu abriter un nombre de plus en plus grand de représentations photographiques, de qualité croissante. Accompagnée de schémas, de graphiques et de croquis, elle prend la place des grandes illustrations des manuels d'après-guerre. Avec la pédagogie d'éveil, les démarches d'enquêtes fondées sur un questionnement préalable et le recours à l'étude de documents et d'une documentation *ad hoc*, le paradigme pédagogique n'est plus le même. Il s'agit de partir du « milieu local » pour construire un savoir historique. Dans les manuels, ce sont les photographies qui en tiennent lieu, représentant non plus le passé, mais les traces du passé dans le présent.

Il semble pourtant trop ambitieux de proposer à de jeunes élèves des photographies de documents et de monuments historiques. S'il est crucial de solliciter leurs capacités

d'observation et d'induction, on ne peut pas espérer que de si jeunes esprits aient la faculté d'extraire du réel, même trié et sélectionné par le cadrage d'une photographie, des éléments susceptibles de leur faire s'imaginer un passé par essence révolu, et dont la complexité échappe encore aux tentatives de reconstruction mentale d'esprits pourtant plus âgés. Ce qu'il faut à des élèves de maternelle, de CP et même de CE, c'est une vision directe du passé³⁷.

Il n'y a qu'un seul vecteur pour une telle vision : l'illustration, qui sélectionne les objets du passé et les assemble en une synthèse immédiatement signifiante. Si la construction du savoir à partir de documents photographiques, sonores et vidéo connaît actuellement un reflux, c'est sans doute pour avoir trop exigé des élèves, à savoir une synthèse intellectuelle et imaginaire autonome, à partir d'éléments épars du passé. Peu de ces élèves sont ensuite capables d'avoir un véritable imaginaire historique, ni d'ailleurs les idées claires sur la vie des hommes du passé.

Il faut donc faciliter le travail des jeunes élèves de primaire. Les photographies de ce qui reste du passé ne sont naturellement pas exclues, mais doivent être introduites tardivement dans les manuels, et de manière homéopathique.

2. La vidéo

La pédagogie audio-visuelle des années 60 a vanté les avantages de l'usage de la vidéo de manière excessive. En effet, soit la vidéo est un documentaire et risque de ressembler encore à un *patchwork* d'images de natures différentes, empêchant une immersion imaginaire dans le passé. Soit il s'agit d'une fiction historique, et son pouvoir d'immersion, *a priori* immense, est inversement proportionnel à sa disponibilité pédagogique. Une vidéo dure un certain temps, ce qui fait dépendre l'observation de la mémoire. Et ne parlons pas de l'effet hypnotique de l'image vidéo sur les enfants.

Cependant, il ne faut pas manquer de louer les vertus de la vidéo pour la construction d'un imaginaire historique. Les fictions en costume, films d'aventure, de pirates et de cape et d'épées, et les dessins-animés de vulgarisation comme « Il était une fois l'homme » sont de précieux alliés dans la culture de l'imaginaire et dans l'éveil du goût pour l'histoire. Seulement, leur place n'est à l'école que de manière accessoire, si l'on considère qu'on est revenu assez rapidement de l'utopie consistant à fonder une pédagogie sur le médium vidéo.

Reste la nécessité d'introduire petit à petit, à partir du secondaire, des films et des émissions télévisés ayant eux-mêmes un statut de documents historiques.

³⁷ Nous rejoignons le propos cité par Yves Galupeau (*op. cit.*, p. 40) : « Cette alternative résulte en effet d'une gradation pédagogique pratiquée par la plupart des auteurs ; "Au cours élémentaire, nous ne demandons à l'enfant que l'observation de dessins, car le réel est pour lui trop complexe. Le livre de fin d'études, par contre, ne lui proposait que des reproductions de documents. Le cours moyen réalise le passage du dessin au document : sa première partie offre bon nombre de dessins, tandis que la dernière ne comporte que des documents." », in Pradel et Vincent, S.U.D.E.L., CM, 1958. (C'est moi qui souligne).

3. Le « numérique »

Les recherches sur internet ne sont pas très différentes d'une recherche dans une bibliothèque, si ce n'est la vitesse, le multimédia et la disponibilité. Rien qui doive apporter quelque chose à une pédagogie de l'histoire par l'observation.

En revanche, l'image numérique et interactive offre des possibilités d'immersion très importantes. L'image 3D permet la constitution de véritables univers virtuels que l'on peut visiter. Reste à savoir comment articuler lors de ces visites l'observation, l'imagination et la réflexion. L'interactivité permettrait d'introduire une part de réflexion, mais celle-ci est-elle de même nature que la réflexion rationnelle permise par le recours à l'illustration ? Il serait sans doute très délicat de mener de front action et réflexion abstraite.

En outre, dans les petites classes, en primaire et même au collège, l'illustration représente un gain de temps considérable. Une séance peut durer moins d'une heure et présenter plusieurs aspects d'un moment du passé de manière articulée et mémorable. Un « *serious game* » permettrait certainement d'enrichir les connaissances sur cette époque, mais cela prendrait beaucoup de temps pour ce faire. Il peut très légitimement faire partie de l'arsenal de supports à proposer aux élèves, au milieu des films de fiction, des documentaires, des romans historiques, sans pouvoir, selon nous, prétendre à fonder toute une pédagogie.

4. Les livres

Il reste à insister sur l'importance de la lecture de romans historiques, qui par leurs propriétés immersives, permettent d'enrichir considérablement l'imaginaire historique. Une bibliothèque d'école ou de collège ne peut pas ne pas posséder un fonds substantiel de tels ouvrages.

Mais encore, pour pouvoir conduire une « leçon de choses historiques », il faut que l'esprit enfantin, puis adolescent, puisse tenir dans sa « mémoire de travail » un nombre assez restreint d'éléments à observer. Un roman entier peut tout à fait donner lieu à une « causerie » intéressante, mais ne peut prétendre enseigner de manière approfondie un sujet historique, faute de pouvoir s'attarder de manière suffisamment précise sur les détails significatifs.

C'est pourquoi nous trouverions intéressant de changer d'échelle et de proposer à la lecture des morceaux choisis de lectures historiques, tirés de romanciers, mais aussi d'historiens présents ou passés. On en trouvait encore dans les manuels de lecture courante des années 30 à 50. Leur brièveté devait permettre une discussion fructueuse sur, par exemple, le destin de Jeanne d'Arc vu par Michelet, sur les souvenirs d'un soldat napoléonien, ou bien de voir ce qu'il y a avait d'historiquement pertinent dans un extrait des *Trois mousquetaires* portant sur Richelieu. L'analyse littéraire aurait tout à gagner à s'adosser à des considérations historiques. En cela, il faudrait redonner au cours de français un rôle dans la constitution d'un imaginaire historique.

Il ne faut donc pas rejeter la possibilité de faire retour à ce paradigme perdu, cette « pédagogie oubliée »³⁸. Dans le cadre du cours d'histoire, il n'a pas donné toute la mesure de son efficacité. Confrontée à des contraintes idéologiques, aux résistances pédagogiques d'un certain dogmatisme, et à un malentendu quant à son caractère épistémologiquement obsolète, la pédagogie par l'aspect a été remise au rang des vieilleries bonnes pour le musée de l'éducation, alors qu'elle commençait juste à répondre en pratique aux espoirs théoriques qu'elle avait soulevés. Aujourd'hui que le cours magistral dogmatique est rejeté par la majorité des instituteurs, que l'histoire universitaire s'est détachée de ses vieux démons idéologiques, il semble possible d'exhumer les vestiges de ce continent perdu et d'en faire les instruments modernes d'une pédagogie de l'histoire à la fois instructive et éducative.

Le 07/04/2013
Pierre JACOLINO
Professeur de français
Membre du GRIP

³⁸ Lire, écrire, compter. La pédagogie oubliée, Choix d'articles du Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire de Ferdinand Buisson, textes choisis et commentés par Michel Delord et Guy Morel. http://instruire.fr/Grip_1/PAGE_DocResultatRechercheFull/O0UAAF7Iz4ZOeJxS1psWnZWAQA