Le rôle du manuel dans la leçon d'histoire à l'école primaire (1870-1969)

The Role of the Textbook in the Primary School History Lesson (1870-1969)

*Die Rolle des Schulbuchs im Geschichtsunterricht an der Grundschule
(1870-1969)*

*El papel del manual en la clase de historia en la escuela de primera enseñanza
(1870-1969)*

Angéline Ogier

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/histoire-education/1247>

DOI : 10.4000/histoire-education.1247

ISSN : 2102-5452

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 mai 2007

Pagination : 87-119

ISBN : 978-2-7342-1095-5

ISSN : 0221-6280

Référence électronique

Angéline Ogier, « Le rôle du manuel dans la leçon d'histoire à l'école primaire (1870-1969) », *Histoire de l'éducation* [En ligne], 114 | 2007, mis en ligne le 01 janvier 2012, consulté le 20 mai 2021. URL : <http://journals.openedition.org/histoire-education/1247> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/histoire-education.1247>

LE RÔLE DU MANUEL

dans la leçon d'histoire à l'école primaire (1870-1969)

par Angéline OGIER

Si les manuels d'histoire de l'école primaire sous la III^e République ont été l'objet de multiples études de contenu (1), celui de Lavisso ayant même été constitué par Pierre Nora en « lieu de mémoire » (2), ils n'ont jusqu'ici pas été étudiés en tant qu'instruments pédagogiques. Comment étaient-ils utilisés dans les classes ? C'est à cette question qu'on essaiera de répondre ici, à partir d'un corpus qui a servi de point d'appui à une thèse sur le sujet (3) et qui comprend, outre les manuels d'histoire et les ouvrages de pédagogie publiés pendant la période, deux séries de documents d'archives : un ensemble de 55 comptes rendus de conférences pédagogiques tenues en 1884 dans la la Loire, et un autre de 117 rapports d'inspection décrivant une leçon d'histoire professée entre 1936 et 1986 dans le département de l'Ain. Leur étude met en évidence le rôle du manuel comme auxiliaire de la leçon orale du maître de 1867 à 1969, période de mise au point puis de stabilité de la pédagogie primaire, à laquelle a mis fin l'intégration de l'histoire parmi les « matières d'éveil » à partir de 1969.

(1) Le nombre des ouvrages et surtout des articles consacrés à l'étude des contenus de l'histoire enseignée à l'école primaire ne permet pas d'en faire une recension, même non exhaustive, dans le cadre de cet article.

(2) Pierre Nora, « Ernest Lavisso : son rôle dans la formation du sentiment national », *Revue historique*, juillet-septembre 1962, repris sous le titre « Lavisso, instituteur national. Le *Petit Lavisso*, évangile de la République », in Pierre Nora (dir.), *Les Lieux de mémoire. I. La République*, Paris, Gallimard, 1984 ; rééd. 1997, coll. « Quarto », pp. 239-275.

(3) Angéline Cesari-Ogier, *Le manuel scolaire dans la leçon d'histoire à l'école élémentaire de 1880 à 1998 : rôles et usages dans la classe*, sous la direction de Charles-Olivier Carbonell, Université Montpellier III – Paul Valéry, novembre 2005.

I. LA MISE EN PLACE DE LA « LEÇON ORALE » D'HISTOIRE (1867 – ANNÉES 1890)

Avec l'article 16 de la loi du 10 avril 1867, l'histoire et la géographie de la France deviennent matières obligatoires à l'école primaire (1). La vingtaine d'années qui suit le vote de la loi de 1867 voit la progressive mise en place de l'enseignement de l'histoire de France et de sa pédagogie. Parallèlement, les manuels se transforment et deviennent l'instrument des maîtres pour mettre celle-ci en pratique.

1. Une prescription renouvelée

La loi de 1867 une fois votée, se pose la question de la méthode à employer pour enseigner l'histoire, que ne précise apparemment aucune directive officielle. Une réponse à cette question est cependant donnée dès la même année par Charles Robert, secrétaire général du ministère de l'Instruction publique, dans la conférence qu'il prononce devant les instituteurs venus à Paris pour l'Exposition universelle (2), et qui renvoie les maîtres, en ce qui concerne le programme et les instructions pédagogiques à suivre, au texte concernant l'année préparatoire à l'enseignement secondaire spécial, publié en 1866 : c'est pourquoi le ministère n'a pas jugé nécessaire d'en faire paraître un nouveau. Ce texte de 1866 insistait sur la nécessité de « raconter » l'histoire :

On sait combien les enfants aiment à entendre raconter des histoires, des aventures de chasse, des récits de voyages, de tempêtes et de batailles. Ils veulent qu'on les répète, ils les écoutent avec un plaisir inépuisable, et, si le narrateur oublie le plus petit incident, ils le rappellent aussitôt à l'exactitude du premier récit [...]. Le cours d'histoire pour cet âge n'est pas un cours critique. Il se compose de biographies détachées et de faits isolés que le professeur raconte avec simplicité, mais avec art, ayant soin de faire ressortir vivement les grandes qualités des personnages illustres et laissant dans l'ombre leurs défauts et leurs vices. Il ne craint pas d'entrer

(1) *Bulletin administratif du ministère de l'Instruction publique* (ce périodique sera désormais cité sous la forme abrégée *BAMIP*), 2^e série, t. VII, p. 344.

(2) « De l'enseignement de l'histoire et de la géographie, par M. Charles Robert, conseiller d'État, secrétaire général du ministère de l'Instruction publique », 6 septembre 1867, in *Conférences pédagogiques faites à la Sorbonne aux instituteurs primaires venus à Paris pour l'Exposition universelle de 1867*, Paris, Hachette, 1868, t. 3 : *Matières de l'enseignement*.

dans de minutieux détails, parce qu'ils intéressent les enfants ; mais il appuie sur les grands traits qui frappent leur jeune imagination et y laissent une trace profonde ; enfin, il résume son récit par quelques bonnes pensées, qui forment peu à peu dans leur cœur comme un fonds de morale pratique (1).

Ainsi, l'intention du ministre – c'est, à l'époque, Victor Duruy – est clairement de faire de l'histoire une matière enseignée oralement par le maître, qui s'appuie sur le goût des enfants pour « les histoires ». Octave Gréard, directeur de l'enseignement primaire de la Seine, ne prescrit pas autre chose aux instituteurs de son département dans l'Instruction qui accompagne les programmes détaillés pour les écoles primaires publiés en juillet 1868 :

Nos maîtres et nos maîtresses trouveront, pour les leçons d'histoire et de géographie, des modèles ou des matériaux dans les ouvrages de MM. Hubault et Marguerin, Pigeonneau, Raffy, etc. ; l'*Histoire populaire de la France* et le livre de lecture de Lebrun, qui leur est familier, leur fourniront aussi des indications utiles ; mais il faut qu'ils parlent. L'enfant aime à entendre raconter (2).

Dans les écoles encore très différentes les unes des autres du reste du pays, cependant, l'obligation d'enseigner l'histoire de France n'est pas toujours respectée : chargés en 1871 d'un rapport sur la situation de l'enseignement de l'histoire et de la géographie, Auguste Himly et Émile Levasseur font figurer, parmi les propositions qu'ils formulent à la fin, celle d'« exiger, ce qui n'a pas encore lieu, malgré la loi du 10 avril 1867, que, dans toutes les écoles primaires publiques, on enseigne les éléments de l'histoire et de la géographie de la France » (3). Là où cet enseignement a bien lieu, la méthode employée n'est pas nécessairement celle de la leçon orale. Sa mise en place est donc une œuvre de longue haleine, à laquelle contribuent inspecteurs et historiens à divers niveaux de l'institution scolaire.

(1) « Enseignement spécial », 4 juin 1866, *BAMIP*, 2^e série, t. V, pp. 593-594.

(2) « Instruction générale adressée à MM. les Inspecteurs de l'instruction primaire sur la mise à exécution du Règlement d'organisation pédagogique des Écoles », 17 août 1868, *Bulletin de l'instruction primaire du département de la Seine*, t. III, pp. 313-349.

(3) « Rapport général sur l'enseignement de l'histoire et de la géographie, par MM. Levasseur, Membre de l'Institut, et A. Himly, professeur à la Faculté des lettres de Paris », octobre 1871, *BAMIP*, 2^e série, t. XIV, p. 345.

Ainsi, la leçon orale est de nouveau prescrite officiellement en 1878 par l'inspecteur général Eugène Brouard dans la conférence sur l'enseignement de l'histoire qu'il fait aux instituteurs venus visiter l'Exposition universelle : « Parlez donc à vos élèves, Messieurs ; parlez-leur beaucoup, parlez-leur toujours. Racontez et racontez encore les grands faits de notre histoire nationale » (1).

Quoique n'appartenant pas à l'instruction primaire, Ernest Lavisse se fait également le champion de la leçon orale dans l'article « Histoire » qu'il rédige pour le *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* de Ferdinand Buisson (2). Il faut, dit-il, raconter l'histoire, présenter les faits, les personnages, les batailles, par des anecdotes qui doivent frapper les enfants et se graver dans leur mémoire, en adaptant les propos tenus à leur âge et leur niveau. Soit l'exemple d'une leçon sur les Carolingiens. Devant les élèves du « premier degré » (c'est-à-dire du cours élémentaire), le maître doit insister d'abord sur le personnage de Charlemagne lui-même :

On a décrit à l'écuyer, au premier degré, la personne de Charlemagne, son visage, son vêtement, ses armes, l'emploi d'une de ses journées, la vie au palais d'Aix-la-Chapelle, l'école palatine. On l'a représenté au milieu des assemblées et à la guerre, chevauchant plusieurs mois de l'année, sous le soleil d'Espagne et d'Italie, ou sous le ciel gris de la Saxe. On a raconté la légende de Roland à Roncevaux.

Pour les élèves du « second degré » (du cours moyen), les faits évoqués seront plus fournis et se combineront en un récit simple, mais toujours illustré de « tableaux » frappants :

[...] après avoir réveillé ces souvenirs par des interrogations, expliquer l'admirable effort qu'a fait pour gouverner cet empereur pensant à tout, s'occupant de toutes choses, comme un père de famille qui commande pour le bien et a la charge d'âmes. Puis, après avoir décrit sommairement l'état de l'Europe, de la Gaule pacifiée, de l'Espagne où sont encore les

(1) « Conférence sur l'enseignement de l'histoire dans l'école primaire, faite par M. Brouard, inspecteur général de l'enseignement primaire », in *Les Conférences pédagogiques faites aux instituteurs délégués à l'Exposition universelle de 1878*, Paris, Ch. Delagrave, 1878 (2^e éd.), p. 93.

(2) Ferdinand Buisson (dir.), *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Paris, Hachette et Cie, 1887, 1^{re} partie, t. I, pp. 1264-1272. L'article est repris dans Ernest Lavisse, *Questions d'enseignement national*, Paris, A. Colin, 1885, et republié en 1912 sous le titre *L'enseignement de l'histoire à l'école primaire*, Paris, A. Colin.

Arabes, de l'Italie où le pape est menacé par les Lombards, de l'Allemagne païenne et encore barbare, sans ville et couverte de forêts, faire, sans aucun souci des détails ni de l'ordre chronologique le tableau des conquêtes, et montrer la conclusion de cette histoire épique : Charlemagne réunissant la Gaule, l'Allemagne, une partie de l'Espagne et de l'Italie, couronné à Rome, et, après avoir entrepris de faire régner dans le monde l'ordre, la justice et la paix, allant dormir du sommeil éternel dans le caveau d'Aix-la-Chapelle, assis sur un trône de marbre, une croix d'or au cou et l'Évangile ouvert devant lui (1).

La leçon idéale est donc un récit vivant, raconté par un maître au talent de conteur, à l'instar de Lavisse lui-même.

Les ouvrages de pédagogie tiennent le même discours. Voici ce qu'on peut lire en 1881 dans un ouvrage destiné aux candidats à l'inspection primaire :

L'histoire doit être présentée sous forme anecdotique. Les faits racontés doivent être non seulement choisis au point de vue moral, mais présentés d'une manière animée et pittoresque. Que l'instituteur y mette un peu de cette action qui est recommandée à l'orateur afin que son récit fasse tableau dans l'imagination des petits élèves. Les enfants aiment dans un récit ce qui est dramatique... Nous devons donner du mouvement [aux] figures, les faire parler, agir, vivre en un mot... Il faudrait que chaque trait détaché fût, autant que possible, accompagné d'un tableau de mœurs contemporaines du fait raconté... Récits, tableaux, entretiens vifs et animés sont les procédés à mettre en œuvre (2).

Ces prescriptions ne restent pas sans écho dans le département de la Loire. Lors d'une conférence pédagogique sur l'enseignement de cette matière tenue à Saint Rambert en 1884, l'instituteur chargé de la rédaction du compte rendu décrit ainsi la leçon, faite par un collègue devant une classe, à laquelle la conférence vient d'assister et qui a soulevé son enthousiasme :

Monsieur Poizat, de Chereilles, a la parole. Il prend pour sujet de sa leçon la guerre de Cent ans. Le Conférencier a fait là un heureux choix, mais

(1) *Ibid.*, p. 1268.

(2) Eugène Brouard, Charles Defodon, *Inspection des écoles primaires. Ouvrage à l'usage des aspirants aux fonctions d'inspecteurs primaires, des inspecteurs primaires, des délégués cantonaux et généralement des personnes chargées de la surveillance et de la direction des écoles*, Paris, Hachette, 1881 (4^e éd.), pp. 272- 277. Eugène Brouard est inspecteur général de l'enseignement primaire, Charles Defodon rédacteur en chef du *Manuel général*.

aussi, il a traité son sujet d'une manière heureuse. D'abord, il convient de dire qu'il s'exprime en forts bons termes, qu'il met du feu dans son débit, et qu'il a été admirablement bien servi par sa verve. D'un bout à l'autre de sa leçon (je suis tenté de dire de son discours), Monsieur Poizat a su intéresser vivement, non seulement ses élèves, mais la conférence toute entière.

Voici en quelques mots, sa manière d'enseigner l'histoire. Il fait l'exposé de sa leçon. Mais c'est dans cet exposé qu'il peut varier ses moyens d'action. Il donne tous les détails nécessaires sur les faits principaux et les personnages marquants, puis il glisse ensuite légèrement sur tout ce qui est secondaire, mais pas assez cependant pour que cette partie de l'histoire passe inaperçue. Il sait aussi donner à sa voix l'expression des sentiments qui l'animent. C'est dire qu'elle est ironique et orgueilleuse après Cassel, triste et grave en parlant des malheurs de la France, douce et triste à l'endroit de Jeanne d'Arc, enfin mâle et fière après Castillon.

Il est inutile, j'espère, de reproduire la leçon de M. Poizat. Aussi me contenterai-je de dire qu'au point de vue purement historique, rien de ce qui devait être dit aux élèves d'un cours moyen, n'a été omis par le Conférencier, sauf l'épisode du siège de Calais. La leçon terminée, il a fait résumer par les élèves l'histoire de Jeanne d'Arc.

Monsieur l'Instituteur de Chenereilles, en regagnant sa place, a été chaleureusement applaudi par tous ses collègues (1).

2. Les insuffisances de la leçon orale

Cependant, la plupart du temps, la leçon d'histoire se résume à la lecture d'un manuel scolaire que les enfants doivent apprendre par cœur, comme le note en 1886 l'inspecteur général Vessiot dans la seconde édition de son ouvrage de pédagogie :

Dans plus d'une école encore, voici en quoi consiste l'enseignement de l'histoire : le maître ouvre le livre et dit : « vous apprendrez de telle page à telle page ou de telle ligne à telle ligne ». À la classe suivante, l'enfant se lève, récite par cœur ou à peu près, il se rassied et la leçon est finie. La méthode est simple, comme on le voit, et surtout commode pour les maîtres et point fatigante.

J'en ai connu qui y regardaient de si près, qu'ils arrêtaient la leçon tout net au beau milieu d'un récit et coupaient un événement en deux, tout bonnement, comme la chose du monde la plus naturelle. Cette manière de découper ou plutôt de hacher menu l'histoire et de la déchiqueter, n'est

(1) Archives départementales de la Loire, T 588 : conférences pédagogiques de 1884, circonscription de Montbrison 1, canton de Saint Rambert.

pas aussi rare qu'on pourrait le croire ; presque partout, l'histoire, c'est le livre, et on taille dans le livre plus ou moins grossièrement à la fortune des ciseaux (1).

Certes, dans la Loire, les inspecteurs primaires, lors des conférences pédagogiques sur l'enseignement de l'histoire tenues en 1884, fustigent l'usage exclusif du manuel. Les leçons modèles que les instituteurs de ce département font devant leur inspecteur primaire cette année-là ne consistent jamais dans la lecture d'un livre, sans doute parce qu'ils savent que cela ne doit pas se faire. Mais, à examiner les déclarations des inspecteurs, il semble bien que ceux-ci assistent souvent, tout comme l'inspecteur général Vessiot, à des séances de lecture du manuel. Ainsi, l'inspecteur de la première circonscription de Roanne juge nécessaire d'exprimer son opposition à ce procédé lors d'une conférence pédagogique : « la réunion s'est enfin occupée du rôle du livre. Il a été dit que la parole vive du maître doit toujours compléter et développer la parole insuffisante et morte du livre » (2).

Rapidement, pourtant, certains inspecteurs se rendent compte de la difficulté et même, selon certains d'entre eux, de l'inefficacité de la leçon orale pure. Ainsi, Alfred Pizard, alors inspecteur de l'académie de Paris, publie en 1891 un ouvrage sur l'enseignement de l'histoire à l'école primaire (3). Il a été inspecteur d'académie dans le département de la Loire et a, à ce titre, animé une des conférences pédagogiques sur l'enseignement de l'histoire de 1884, à Saint-Chamond, en compagnie de l'inspecteur primaire Proteau (4). Il a, d'autre part, publié la même année un manuel d'histoire pour le cours élémentaire. Dans son ouvrage de 1891, il se livre à une attaque en règle contre les insuffisances de la leçon orale d'histoire : bien qu'elle ait fait l'objet d'une vigoureuse campagne de promotion depuis la promulgation de la loi de 1867, elle est, selon lui, inadaptée aux maîtres et aux élèves.

(1) Alexandre Vessiot, *De l'enseignement à l'école et dans les classes élémentaires des lycées et collèges*, 2^e éd. Paris, Lecène et Oudin, 1886, p. 315.

(2) AD Loire, T 588 : conférences pédagogiques de 1884, circonscription de Roanne 1, canton de Roanne.

(3) Alfred Pizard, *L'Histoire dans l'enseignement primaire*, Paris, Delagrave, 1891.

(4) ADL, T 588 : conférences pédagogiques de 1884, circonscription de Saint-Étienne 1, canton de Saint-Chamond.

Peu de maîtres, en effet, en sont capables : « c'est un modèle parfait. L'habileté dans la composition, l'agrément et le choix heureux des développements, la bonne humeur du maître et l'émotion des élèves, tout y est combiné et réglé avec un art infini ». Mais l'instituteur capable d'enseigner ainsi est une exception. Impraticable aux maîtres « ordinaires ou médiocres », qui n'ont pas « le don de la parole, le ton, le choix des mots, l'enchaînement méthodique des phrases et des idées », la leçon orale est également difficile pour les bons maîtres, qui ne peuvent consacrer le temps nécessaire à sa préparation après la classe alors qu'ils enseignent cinq ou six autres matières, doivent corriger les devoirs et souvent effectuer leur travail de secrétaire de mairie. Or si les maîtres n'ont pas le temps de se livrer à une préparation sérieuse et se livrent aux dangers de l'improvisation, le risque est grand d'erreurs, d'inexactitudes, d'utilisation de termes inappropriés. S'appuyant sur son expérience d'inspecteur, A. Pizard insiste sur la médiocrité des leçons orales qu'il a vues dans les écoles : « nous avons entendu beaucoup de leçons orales, et quelques-unes n'étaient pas sans mérite ; mais la plupart, quand elles n'étaient pas médiocres, étaient nettement mauvaises ». Effectivement, sur les 55 leçons décrites lors des 55 conférences pédagogiques sur l'histoire tenues en 1884 dans la Loire, celle de Saint-Rambert mentionnée ci-dessus est la seule à avoir suscité l'enthousiasme des instituteurs et de l'inspecteur.

D'autre part, « la leçon orale est presque toujours funeste aux élèves », car, si elle n'a pas donné lieu à un devoir écrit, il n'en reste rien dans leur mémoire (1).

Il faut, en effet, distinguer entre leçon orale et méthode active. La leçon orale peut engendrer la passivité chez l'élève, qui limite alors son activité à entendre et enregistrer, autant que la simple lecture d'un texte. Ce qui rendra l'élève actif, ce sont les procédés qu'utilisera le maître, procédés qui dépendent exclusivement du tempérament et de l'esprit de celui-ci. La conclusion s'impose donc :

... n'acceptons donc la leçon orale qu'avec la plus grande réserve. Si l'on veut la juger comme elle le mérite, il faut descendre des hauteurs de la théorie pour voir exactement ce qui se passe à l'école primaire ; il faut

(1) A. Pizard, *L'Histoire..., op. cit.*, p. 179.

aussi considérer la moyenne des écoles, au lieu de vouloir l'apprécier d'après les meilleurs établissements de Paris (1).

C'est que le récit du maître n'est qu'une partie de « l'enseignement oral », qui peut exister sans lui :

ce n'est ni l'enseignement bavard ni l'enseignement muet ; il peut et il doit faire sa part autant à la réflexion individuelle qu'à la communication des connaissances. Il comporte un grand nombre d'exercices scolaires qui exigent une grande dépense d'activité et transforment la classe en une collaboration animée des élèves avec le maître (2).

Les principaux exercices recommandés sont de trois ordres : une lecture expliquée par le maître et coupée d'interpellations des élèves, pour les tenir en éveil et provoquer un effort de réflexion ; une récapitulation des principaux éléments vus, à laquelle doit participer la classe entière, écrite par le maître au tableau noir et transcrite par les élèves sur leur cahier ; une série d'interrogations qu'on disperse dans toute la classe.

Cette démarche est celle qui était préconisée par les inspecteurs de la Loire, et ce n'est sans doute pas un hasard. La leçon d'histoire ne doit pas être, pour eux, une leçon pendant laquelle seul le maître parle, mais un moment d'enseignement pendant lequel celui-ci sollicite les élèves pour faciliter l'apprentissage des connaissances. Voici les prescriptions qu'avaient reçues à ce sujet de leur inspecteur les instituteurs du canton sud-est de Saint-Étienne en 1884 :

Il faut autant que possible, consacrer la première partie de la leçon à la révision de la leçon précédente ; écrire les grandes lignes du sujet, et les développer au fur et à mesure de l'exposition ; procéder par interrogation, afin de s'assurer que les élèves ont bien compris ; tracer la carte au tableau noir, s'il y a lieu, ou tout au moins montrer sur la carte les lieux cités ; ne dire aux élèves que ce dont on est parfaitement sûr, et ne pas leur donner trop de dates ; ne pas négliger la morale ; suivre autant que possible le plan du livre, de manière à faciliter la tâche de l'élève, lorsqu'il repassera sa leçon ; faire résumer oralement la leçon et enfin, faire des tableaux synoptiques (3).

(1) *Ibid.*, p. 178.

(2) *Id.*

(3) AD Loire, T 588 : conférences pédagogiques 1884, circonscription de Saint-Étienne 2, canton de Saint-Étienne sud-est.

Au cours élémentaire aussi, la leçon orale nécessite de solliciter les élèves. L'inspecteur de Montbrison résumait ainsi la méthode préconisée :

Exposition de la méthode à suivre par Monsieur l'Inspecteur.

Cours élémentaire :

- 1) Raconter seulement les principaux faits, s'étendre un peu, les embellir même afin de mieux les graver dans la mémoire des enfants.
 - 2) Exposer d'abord une partie de la leçon, la faire répéter ensuite pour s'assurer que les enfants l'ont comprise et retenue et ainsi jusqu'à la fin.
 - 3) Il faut, si cela est possible, montrer des images, des tableaux, des gravures : l'enseignement intuitif obtient de bons résultats.
- Montrer aussi sur les cartes, les lieux théâtre des événements que l'on vient de raconter (1).

3. Un appui pour le maître : le manuel d'histoire

Face aux insuffisances de la leçon orale, A. Pizard réhabilite le manuel : c'est un support indispensable. Il cite à l'appui de cette idée un rapport d'inspection de Félix Pécaut :

on insiste avec raison pour que les maîtres exposent eux-mêmes d'avance la leçon. Toutefois, il convient, ce me semble, de mitiger cette exigence et de s'en tenir au possible. Le possible, dans la plupart des cas, c'est que l'instituteur lise le texte du livre de classe et qu'il ajoute, *viva voce*, des explications préparées à l'avance.

Un tournant est d'ailleurs intervenu à ce sujet dans les instructions officielles : le décret du 29 janvier 1890 « portant règlement d'administration publique sur le matériel obligatoire d'enseignement, les livres et les registres scolaires dans les écoles publiques » a mentionné, parmi les « objets classiques » dont tout élève doit être muni à l'école, un livre d'histoire de France au cours moyen (9-10 ans) et un livre d'histoire de France ou d'histoire générale conforme au programme au cours supérieur (11-12 ans) (2). Le manuel d'histoire a cessé d'être proscrit dans les classes.

Comme souvent, ces instructions officielles entérinent une situation existante, au moins dans le département de la Loire. Est en effet

(1) AD Loire, T 588 : conférences pédagogiques 1884, circonscription de Montbrison 1, texte repris pour toutes les conférences.

(2) *BAMIP*, t. XLVII, pp. 149-154.

conservée aux archives de ce département la liste des livres scolaires en usage dans les écoles primaires élémentaires en 1888 (1), dressée à la demande du recteur de l'académie de Lyon qui, lui-même, répercutait une consigne venue du ministre de l'Instruction publique en vue de l'Exposition universelle qui allait avoir lieu l'année suivante. 411 écoles (sur 792 en tout) ont renseigné l'enquête lancée par le rectorat, soit environ les deux tiers des écoles laïques, les écoles qui n'ont pas répondu étant probablement en majorité les écoles congréganistes (rappelons que la laïcisation des écoles publiques n'est pas encore achevée à cette date). Sur ces 411 écoles, seules 10 déclarent ne pas avoir de manuels d'histoire.

À cette époque, en effet, les manuels scolaires sont devenus des instruments pour enseigner l'histoire selon la méthode préconisée par les instructions et les inspecteurs, ce qui n'était pas le cas auparavant.

La critique des manuels antérieurs

En 1881, l'inspecteur A. Trouillet, en remaniant le *Manuel de l'instruction primaire* d'Eugène Rendu pour une nouvelle édition, y laissait subsister le passage suivant, extrait d'une conférence d'Eugène Rendu aux instituteurs prononcée à la Sorbonne en 1867 :

Généralement, [...], le maître met entre les mains des enfants quelque petit livre ayant la prétention d'être un abrégé complet de l'histoire de France, et présentant, dans un sec et insipide résumé, la suite de tous les règnes et de tous les faits. Les événements secondaires sont placés, dans ce livre, sur la même ligne que les événements les plus considérables. Point de premier plan, ni de perspective. Caribert, Childéric II, Gontran, Thierry III, etc., aucun des *fainéants* n'est oublié : « Vous apprendrez de la page 10 à la page 15 », dit le maître ; et, s'il s'agit, par exemple, du chapitre des fils de Louis-le-Débonnaire, un malheureux enfant est condamné à faire entrer, coûte que coûte, dans sa mémoire, les noms obscurs de personnages dont assurément, plus tard, il n'entendra jamais parler. Du reste, ni une explication, ni un commentaire (nous parlons ici de la majorité des écoles).

[...]

Aussi, qu'arrive-t-il ? un mois, que disons-nous ? huit jours après une leçon apprise de cette manière, l'élève a tout oublié ; et, franchement, a-t-il lieu de le regretter beaucoup ? Il arrive encore que, se traînant de la façon la plus fastidieuse à travers ce fouillis historique, qu'on nous passe

(1) AD Loire, T 213.

le mot, l'élève ni le maître n'avancent dans l'étude du programme. Voyez les écoles de village : dans 80 sur 100, aux mois de mai et juillet, on en est aux premiers Capétiens (1).

Ce n'est donc pas seulement parce que les instructions officielles prescrivaient la leçon orale qu'en 1884 tous les inspecteurs primaires de la Loire s'opposaient à l'usage du manuel pendant la leçon d'histoire, c'est aussi parce qu'ils luttaient contre une méthode d'enseignement condamnée, car totalement inefficace. On a vu déjà que l'inspecteur de la première circonscription de Roanne opposait « la parole vive du maître » à « la parole insuffisante et morte du livre ». À Saint-Étienne, l'inspecteur Proteau déclarait aux institutrices du canton nord-est que « le livre ne doit pas être employé, il faut se borner à raconter les faits et à donner à l'enfant des impressions qui deviendront du certain dans la suite » (2). L'un des deux inspecteurs de Montbrison enjoignait les instituteurs de sa circonscription de « bannir le mot à mot du livre, que l'on pratique dans plusieurs écoles et qui n'a pas d'autre but que celui de charger la mémoire des enfants ». À Saint-Chamond, devant les institutrices du canton,

M. l'Inspecteur s'occupe [...] de montrer les heureux changements apportés dans l'enseignement de l'histoire, en nous rappelant la manière dont il était donné autrefois.

On faisait usage dans un grand nombre d'écoles des traités de M^{me} de Saint-Ouen et de M^{me} Emma Morel, ouvrages de composition fort mauvaise dans lesquels la plus grande place est accordée aux rois fainéants, tandis qu'il n'y est presque pas question de la Révolution française.

La mauvaise direction imprimée à cette étude rendait encore plus difficile les progrès des élèves : la leçon orale, la parole du maître ou de la maîtresse et ses explications étaient complètement inconnues. On croyait avoir tout fait quand on avait fait réciter à la lettre à l'enfant la page ou le règne qu'on lui avait donné la veille à apprendre. Ainsi, la mémoire seule agissait, mais l'intelligence ne trouvait pas là son compte.

À travers ces derniers propos, comme à travers ceux d'Eugène Rendu en 1867, on voit que c'étaient à la fois le contenu et le mode d'utilisation des manuels d'histoire en usage dans les écoles à l'époque qui étaient mis en question.

(1) Eugène Rendu, *Manuel de l'enseignement primaire. Pédagogie théorique et pratique*, nouvelle édition remaniée et très augmentée avec la collaboration de A. Trouillet, inspecteur de l'instruction primaire, Paris, Hachette, 1881, p. 243.

(2) Toutes les citations de ce paragraphe proviennent de AD Loire, T 588.

Les ouvrages publiés à partir des années 1880 offrent un contenu nouveau. Surtout, ils proposent au maître une leçon « prête à l'emploi », un récit construit que le maître va pouvoir reproduire devant ses élèves. Ceux-ci vont tenter de mémoriser ce qu'ils ont lu et entendu. Une leçon bien comprise est une leçon que l'élève pourra répéter. C'est ce que les inspecteurs et les instituteurs attendent des élèves, c'est ce que les auteurs des manuels tentent de rendre possible.

Une référence pour le maître

Tout d'abord, le passage de la leçon d'histoire d'une séance de lecture du manuel à une leçon orale suppose avant tout la maîtrise de connaissances historiques que tous les instituteurs ne possèdent pas. Comme le souligne l'inspecteur Proteau, une bonne leçon est une leçon bien préparée (1).

Pour la période qui nous occupe, rien dans les sources ne permet malheureusement de savoir de façon précise dans quels ouvrages les instituteurs puisent leurs connaissances historiques quand leur culture personnelle ne suffit pas. Dans la Loire, la seule mention faite à ce sujet dans les conférences pédagogiques de 1884 est celle de l'inspecteur de la première circonscription de Roanne, qui conseille, par deux fois, la fréquentation d'un manuel d'histoire pour l'école primaire que nous n'avons, malheureusement, pu identifier, celui de E. Zeller.

Il faudrait répertorier le contenu des bibliothèques pédagogiques de canton. Dans le département de la Loire, aucun inventaire ne nous est parvenu. Les archives départementales de l'Ain conservent dans la série T un carton contenant quelques inventaires. Pour l'année 1885, une subvention de 25 francs par canton permet aux bibliothèques des cantons de Chatillon-sur-Chalaronne, Meximieux et Trévoux d'acquérir l'*Histoire de la civilisation française* d'Alfred Rambaud. La bibliothèque de Montluel s'enrichit de l'ouvrage du même titre de Guizot, malgré son prix élevé (10 francs), et de deux ouvrages d'Augustin Thierry : l'*Essai sur l'histoire de la formation et des progrès du Tiers État* et les *Lettres sur l'histoire de France*. Celle de Ferney-Voltaire acquiert l'*Histoire de France* d'Anquetil, et celle de Triviers-sur-Moignand l'*Histoire de France* d'Henri Martin. En 1910, toutes les bibliothèques de ce département sont pourvues du *Vercingétorix* de Camille Jullian, des *Soldats de la Révolution* et de

(1) *Id.*

Notre France, de Jules Michelet. Celle de Saint-Jean-le-Vieux, dans l'arrondissement de Nantua, contient en 1913 le *Danton* d'Alphonse Aulard et le *Jeanne d'Arc* de Michelet.

Ces informations, trop partielles pour permettre une généralisation, montrent cependant que les bibliothèques pédagogiques ne négligent pas d'acquérir des ouvrages historiques. Cela étant, comment savoir si les ouvrages qu'on peut y trouver circulent bien parmi les maîtres ? L'instituteur d'un village un peu éloigné du chef-lieu de canton se déplace-t-il le jeudi, à pied ou à vélo, pour aller y emprunter des ouvrages ?

Une autre série documentaire vient à l'appui de l'hypothèse que beaucoup de maîtres puisent leurs connaissances en histoire dans les manuels destinés aux élèves. On dispose, pour le département de la Loire, de vingt-huit rapports d'instituteurs sur des manuels d'histoire en vue de leur inscription sur la liste départementale des ouvrages autorisés dans les écoles pour la période 1884-1923. Le souci de fournir les maîtres en ouvrages de référence y est omniprésent. On en donnera ici l'exemple de l'instituteur qui demande l'inscription sur la liste de l'*Abrégé de l'histoire de la civilisation depuis les temps les plus reculés jusqu'à nos jours* de Charles Seignobos, ouvrage dont le contenu déborde largement celui qui est prescrit par les programmes de l'enseignement primaire (sauf, dans une certaine mesure, ceux du cours supérieur) : outre que cet ouvrage sera « un excellent livre de lecture pour les élèves », les enseignants y trouveront, dit-il, « un exposé très clair pour [leur] instruction personnelle » (1).

Un récit tout prêt

Par ailleurs, les nouveaux manuels d'histoire offrent un récit tout prêt, rédigé par les auteurs. Le manuel est construit pour être utilisé comme un livre de lecture en classe, avec les élèves, ou pour donner le canevas du récit qui sera fait par le maître. Les auteurs, à la place du maître, racontent, décrivent, expliquent, répètent ou questionnent, exactement comme Lavisce demande aux maîtres de le faire face aux élèves.

Pour transposer l'histoire en langue enfantine, les manuels sont conçus comme des livres d'histoires : le conteur, l'auteur du manuel,

(1) AD Loire, T 207.

raconte l'histoire de la France comme celle d'une personne qui naît, grandit et vit. Elle est le personnage principal :

Depuis François 1^{er} jusqu'en 1661, la France s'était défendue contre la maison d'Autriche, qui était trop puissante et qui la gênait. Elle avait été victorieuse et elle était devenue la plus grande puissance de l'Europe.

À partir de 1661, elle abusa de sa force ; elle menace et effraie et tout le monde se déclare contre elle. Il en arrive toujours ainsi quand un État veut faire la loi aux autres (1).

Mais les personnages secondaires sont nombreux, tous ceux qui ont fait la France : rois, généraux, paysans, artistes. Des « récits » leur sont consacrés dans les manuels en marge de la leçon proprement dite : ils permettent en effet de rompre la monotonie en introduisant des ruptures de rythme, de frapper l'imagination, tout en étant prétexte à une réflexion morale. C'est ce que recommandent les inspecteurs dans la Loire en 1884. Une institutrice qui a fait une leçon sur la chevalerie devant ses collègues réunis en conférence pédagogique, mademoiselle Bouchet, se voit reprocher entre autres choses l'absence d'anecdotes qui auraient pu « égayer la leçon ». Madame Murat, en revanche, reçoit dans une autre conférence de la même année les félicitations de ses collègues et de l'inspecteur pour une leçon sur saint Louis dans laquelle elle s'est efforcée « de se mettre bien à la portée de ses petites filles » : elle leur a parlé de la régence de Blanche de Castille, de l'éducation de saint Louis, de sa justice, de sa fermeté à l'égard des grands, de sa bonté pour son peuple, de sa charité pour les pauvres, de sa manière de rendre la justice à Vincennes et sur les marches de la Sainte Chapelle, de ses expéditions lointaines, de sa grandeur d'âme dans les fers, de sa rançon et de celle de ses soldats, de sa maladie, de ses conseils à son fils et de sa mort (2). Il est remarquable que ce soient les mêmes traits de caractère et les mêmes anecdotes qu'on retrouve dans les deux manuels les plus employés dans la Loire en 1888 selon les réponses à l'enquête rectorale mentionnée plus haut : ceux d'Ernest Lavis et de Désiré Blanchet (3), tous deux parus avant la conquête du pouvoir par les

(1) E. Lavis, *L'enseignement de l'histoire...*, op. cit., p. 120.

(2) AD Loire, T 588.

(3) Le premier est utilisé dans 47 % des écoles qui ont répondu (plutôt les écoles de garçons) et le second dans 35 % d'entre elles (plutôt les écoles de filles). Les autres manuels d'histoire présents dans les écoles du département ne le sont que dans un nombre restreint d'entre elles.

républicains en 1879 mais refondus à la suite de la publication d'un nouveau plan d'études pour les écoles primaires le 27 juillet 1882 (1).

Un outil pédagogique

L'intention de ces deux ouvrages d'être des instruments au service d'une pédagogie de l'histoire renouvelée est tout à fait explicite dans leur sous-titre, ainsi que dans les propos qu'ils adressent aux maîtres. *La première année d'histoire de France. Leçons – récits – réflexions* d'Ernest Lavis (2) annonce, sur sa couverture, qu'il contient « 95 gravures – 14 cartes – un questionnaire – des résumés – des devoirs de rédaction – une révision générale – et un lexique des mots difficiles ». *L'Histoire de France* (première année d'enseignement) du « Nouveau cours élémentaire » de Désiré Blanchet (3) se targue, de même, de contenir « des leçons, des exercices oraux, de petites narrations historiques (lectures, récits, biographies) » et d'être ornée « de 9 cartes et de 50 gravures intercalées dans le texte ». Dans le texte « Aux maîtres » placé en page 2 de son livre, Lavis, après avoir rappelé que le Conseil supérieur de l'instruction publique leur prescrit « de provoquer chez l'élève le **travail personnel**, par de petits *devoirs écrits*, ou par la *conversation* » et qu'il convient donc de limiter l'effort de la mémoire chez l'élève, leur fournit un mode emploi de l'ouvrage : « Les *résumés* placés à la fin des chapitres et la *révision générale* qui termine le volume devront être **appris par cœur** ; mais tout le reste : *explications préparatoires*, – *texte*, – *récits*, – *réflexions*, – devra être l'objet d'une **lecture attentive**, plusieurs fois répétée et suivie de **questions** et d'un **dialogue** entre maître et élèves » (4). Désiré Blanchet déclare, de son côté :

Nous avons conservé nos leçons courtes, nos exercices de récapitulation et nos exercices oraux pour la culture de la mémoire, nos récits et nos petits exercices de narration pour le développement de l'intelligence, nos gravures et nos cartes qui facilitent l'enseignement par les yeux (5).

De fait, la « mise en texte » de l'histoire par ces ouvrages répond aux instructions pédagogiques données dans les conférences pédagogiques de 1884 dans la Loire, si ce n'est qu'une étape de la leçon

(1) *BAMIP*, t. XXVII, pp. 214-245.

(2) 1^{re} éd. Paris, A. Colin, 1884.

(3) 1^{re} éd. Paris, Belin, 1885.

(4) *Op. cit.*, p. 2. Les italiques et les caractères gras sont de Lavis.

(5) *Histoire de France, op. cit.*, « Avertissement », p. III.

manque dans chacun d'eux : le sommaire du début de leçon dans le Lavisse et le résumé final dans le Blanchet. Ces deux parties ayant le même contenu, chacun des deux auteurs en a éliminé une, bien qu'elles aient des fonctions distinctes dans la classe. Le résumé est ce qui devra être appris par les élèves, alors que le sommaire est écrit au tableau au début de la leçon pour permettre aux élèves de la suivre sans se perdre dans les méandres du récit et pour les aider à la résumer une fois qu'elle a été faite, comme on peut le voir dans une leçon faite devant les instituteurs du canton de Montbrison :

La leçon du cours moyen faite par M. Vogade a duré 35 minutes. Le sujet choisi était la féodalité. M. Vogade a fait écrire dès le début un petit canevas de la leçon (féodalité, suzerains, vassaux, châteaux féodaux, serfs et vilains, chevalerie, misère des campagnes). Il a ensuite exposé sa leçon pendant 20 minutes en développant méthodiquement chacun des mots écrits dans le sommaire et en tâchant de rendre son enseignement aussi concret que possible (1).

La nécessité d'écrire « un plan sur le tableau noir » revient souvent dans les conférences pédagogiques de la Loire. Elle fait l'unanimité pour les cours moyen et supérieur. Son utilité au cours élémentaire, où les enfants ne savent pas nécessairement lire, est davantage discutée.

La présence des cartes dans les manuels correspond également aux exigences formulées dans ces conférences, au moins par certains inspecteurs. Pour le cours élémentaire, il est fait mention de l'usage de la carte ou de son absence dans quinze comptes rendus émanant de trois circonscriptions différentes, le secrétaire de la conférence notant l'absence de son utilisation par le maître qui a fait la leçon dans onze de ces cas. On peut émettre l'hypothèse qu'elle n'est pas fréquemment utilisée à ce niveau d'enseignement. Au cours moyen et au cours supérieur, elle l'est davantage : si, pendant la leçon faite devant ses collègues, le maître n'a pas montré sur la carte les lieux qu'il a mentionnés, ceux-ci relèvent ce manque de façon systématique lors de la discussion qui suit.

Quant à l'image, son usage semble peu développé dans le département de la Loire en 1884. Trois des six inspecteurs essaient de convaincre les enseignants de son intérêt pédagogique au cours

(1) AD Loire, T 588.

élémentaire, mais, aux autres niveaux, il n'en est guère question : un seul inspecteur, celui de Roanne, déclare que son usage est nécessaire dans les trois cours. Encore ne le dit-il qu'une seule fois. Les propos tenus par l'inspecteur Vacheret devant les institutrices et les instituteurs de Montbrison permettent d'éclairer le rôle réservé à l'image dans l'enseignement de l'histoire :

Monsieur le Président recommande aux instituteurs l'emploi pour le cours élémentaire de tableaux historiques afin de donner la leçon d'une manière plus profitable à des élèves qui ne savent pas ou ne savent guère lire la leçon d'histoire.

L'image apparaît donc aux inspecteurs de la Loire comme un simple substitut du texte, dont l'emploi cesse d'être nécessaire dès que les élèves ont appris à lire. Pourtant, les manuels, dès les années 1870, ont introduit l'image comme illustration du discours et aide à la mémorisation. Les éditeurs en font un slogan publicitaire. Le manuel doit être un beau livre d'images : elles doivent donner à l'élève envie de l'ouvrir et de le feuilleter. Dans la quasi totalité des ouvrages, ce sont aussi des images pédagogiques destinées à illustrer le récit. La saynète est dessinée telle que la décrivent les auteurs dans la leçon ou dans la lecture associée. Il s'agit de donner au maître des outils pédagogiques pour lui permettre de compléter la leçon, de rompre la monotonie du récit en introduisant l'anecdote, le personnage, la scène qui vont frapper l'imagination de l'enfant et servir de leçon de morale civique et patriotique.

Enfin, toute une batterie d'exercices est prévue pour vérifier la bonne compréhension de la leçon par les élèves et donc la possibilité pour eux de mémoriser les connaissances exposées. Pour cela, les manuels offrent un résumé : dans *La première année d'histoire de France*, il est indiqué entre parenthèses que ce résumé est « à réciter ». Mais il est bien précisé, dans les discours tenus par les maîtres en 1884 et dans la plupart des publications pédagogiques, qu'il n'est pas question de demander aux élèves une récitation par cœur, puisque le but est précisément de rompre avec les pratiques de mémorisation mécanique du passé.

Tous les manuels de l'époque proposent aussi aux maîtres et aux élèves des exercices complémentaires à la leçon : questions courtes, de vérification de la compréhension de la leçon, et devoirs à rédiger.

Dans tous les cas, la formulation des questions a pour but de vérifier la bonne compréhension de la lecture du manuel ou de l'écoute du maître, conformément à la pratique des instituteurs dans les leçons qu'ils font en présence de l'inspecteur et de leurs collègues : tous terminent en interrogeant les élèves. C'est l'un des principes pédagogiques de base défendu par les maîtres et les inspecteurs en 1884 dans la Loire : si les élèves répondent bien aux questions posées après le maître en fin de leçon ou au début de la leçon suivante, preuve est faite que la leçon était bonne, puisque les élèves l'ont bien suivie. Là encore, les manuels se conforment au nouveau canon pédagogique, qu'ils aident les maîtres à mettre en pratique en leur fournissant des questionnaires tout prêts.

II. UN MODÈLE STABLE (1890-1970)

Dès les années 1890, le modèle de la leçon d'histoire est au point et connu des inspecteurs et des maîtres. Les manuels, dont la possession est obligatoire dans les classes de l'école primaire, sont conçus en fonction de ce modèle pédagogique, auquel ils servent de support. C'est ce modèle qui va persister, avec seulement de légères variantes, jusqu'aux années 1970, comme le montre l'étude des instructions officielles et des conseils donnés dans les manuels de pédagogie, ainsi que l'analyse des rapports issus des dossiers professionnels des instituteurs et des institutrices en activité dans le département de l'Ain entre 1936 et 1986 (1).

1. Des instructions et des conseils pédagogiques qui ont peu évolué

Le plan d'étude et les instructions pédagogiques édictés en 1882, et par la suite intégrés à l'arrêté du 18 janvier 1887 (2) qui a constitué le texte de référence de l'enseignement primaire pour plus de trente ans, n'ont pratiquement pas subi de modification jusqu'en 1923. Le nouveau plan d'étude mis en vigueur à cette date se réfère toujours,

(1) Conformément aux dispositions de la loi sur les archives, les noms des instituteurs et institutrices concernés ne peuvent être cités ici : maîtres et maîtresses seront désignés par l'initiale de leur nom.

(2) *BAMIP*, t. XLI, pp. 138-196.

en ce qui concerne la méthode à suivre dans les classes, à ces instructions. Une seule véritable nouveauté est à noter en ce qui concerne l'enseignement de l'histoire, celle qui recommande « de placer sous les yeux des enfants des documents authentiques (pièces de monnaie, vieux papiers, etc.) » (1) : elle ne bouleverse pas l'économie générale de la méthode.

En 1945, de nouveau, les auteurs du plan d'étude reprennent ces principes. Les instructions pour l'enseignement de l'histoire, tout en insistant sur le rôle qu'y joue l'observation, rappellent la place fondamentale que doit y tenir le récit :

Dans beaucoup de leçons, la place faite au récit sera nécessairement prépondérante. Cependant, on devra saisir toutes les occasions de ménager une large part à l'observation : observation d'images ayant une valeur documentaire certaine, observation de portraits, de monuments (du monument lui-même quand cela sera possible et, à défaut, de sa représentation la plus fidèle et la plus parfaite). Le récit n'interviendra alors que comme couronnement de l'observation, son intérêt étant de faire revivre le passé. Le maître n'oubliera pas qu'il doit raconter – et non lire ; les textes les mieux faits ne sauraient le dispenser de cet effort ; c'est en lui-même qu'il trouvera les mots simples, directement compris et saisis, les expressions suggestives, les images et les comparaisons frappantes, les termes chargés d'émotion communicative qui donnent au récit toute son efficacité (2).

Et l'inspecteur général Louis Josserand affirme que le maître doit choisir et associer « les moyens propres à exciter et à soutenir l'imagination » en des termes que n'aurait pas désavoués Lavisser. Le maître doit, selon lui, user de

la parole, d'abord, qui est un merveilleux instrument quand il est manié par un conteur imaginaire lui-même, qui voit et vit ce qu'il évoque. Tout y est : choix des mots, forme et mouvement de la phrase, rythme, accent, gestes, mimique, ajustée à la circonstance. On ne raconte pas Vercingétorix devant César comme saint Louis sous le chêne de Vincennes et la

(1) Instructions du 20 juin 1923 relatives au nouveau plan d'étude des écoles primaires élémentaires, *BAMIP*, t. CXIV, p. 105. Les autres recommandations, telles que celle d'illustrer l'histoire générale par l'histoire locale, avaient déjà fait l'objet de divers textes ministériels avant 1914.

(2) Instructions relatives à l'application de l'arrêté du 17 octobre 1945 fixant les horaires et les programmes [de l'enseignement du premier degré], 7 décembre 1945, *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, année 1946, t. I, pp. 93-94.

canonnade de Valmy comme le lever du grand Roy. Des formes dramatiques ensuite, introduites à propos : mise en scène, dialogues. Des images, qu'il faut simples, claires, colorées, suggestives, – du dessin, croquis rapide au tableau noir dont tout instituteur devrait être capable, – du document authentique enfin, quand on a la chance de vivre et enseigner dans un milieu qui suggère le passé par ses édifices, ses paysages, ses musées... Quand on sait discerner la subtile vertu éducatrice d'un vieux texte de Joinville, d'un parchemin, d'une gravure de Jacques Callot, de la complainte de Jean Renaud ou de celle du « Pauvre laboureur ». Car il n'y a pas seulement une imagination des choses visibles ; ce pouvoir couvre toute la vie mentale et singulièrement la vie affective et active : l'imagination des joies, des douleurs, des sursauts d'énergie et des longues patiences a peut-être plus de vertu éducative que celle des choses et des actions (1).

Quant aux ouvrages de pédagogie, ils prônent les mêmes démarches que dans les années 1880. Celui de Christian Charrier et René Ozouf (2), très utilisé par les futurs maîtres préparant le certificat d'aptitude pédagogique, précise le rôle que doit jouer le manuel dans la leçon d'histoire. Celui-ci est, selon eux, d'une grande utilité pour l'élève. Il permet de combler les lacunes d'un enseignement exclusivement oral qui ne laisse dans les esprits que des traces fugitives : le soir, pour fixer le souvenir de la leçon, l'élève retrouve dans son livre les explications du maître, il lit le texte, regarde les documents et apprend ainsi sa leçon, car les illustrations renforcent les impressions auditives et contribuent à la fixation du souvenir. D'autre part, lorsque l'élève ne sera plus à l'école, le livre sera son seul outil pour apprendre. Il est donc souhaitable qu'il se familiarise avec lui à l'école primaire.

Le manuel d'histoire est également une aide pour le maître, qui doit assurer trente heures de classe par semaine, quand il doit préparer la leçon : l'instituteur y trouve de la documentation, des idées de contenu. Il est particulièrement utile à l'instituteur qui ne s'exprime pas facilement et connaît des difficultés à raconter de façon vive et captivante.

(1) Louis Jossierand (dir.), *L'Enseignement de l'histoire*, préface d'Édouard Herriot, Paris, Bourrelrier, 1951, pp. 5-7.

(2) Christian Charrier, René Ozouf, *Pédagogie vécue, cours complet et pratique*, Paris, Fernand Nathan, 1948. La première édition de cet ouvrage écrit par C. Charrier date de 1918 ; il a été réactualisé par R. Ozouf en 1948.

Le « Charrier » présente ensuite la manière de se servir du livre. Il faut, dit-il, suivre l'ordre du manuel dans l'exposition de la leçon pour ne pas dérouter l'élève, même si cela ne correspond pas aux préférences personnelles du maître. Celui-ci peut aussi faire ouvrir le livre et lire et expliquer quelques passages, ou faire lire des passages du livre par les élèves avant de les expliquer. Ces conseils pédagogiques sont les mêmes que ceux d'Alfred Pizard en 1891.

Même si se manifeste dans les années 1950 un courant prônant une pédagogie de l'histoire différente, plus active (1), le point de vue d'un ouvrage comme celui de Charrier et Ozouf est le point de vue dominant. Selon un autre manuel de pédagogie, écrit par un directeur d'école normale et un inspecteur de l'enseignement primaire, l'enseignement de l'histoire doit trouver « son point de départ et son illustration dans l'examen de gravures, de projections, dans des lectures choisies », mais on peut « être assuré de faire une leçon valable en faisant lire et en expliquant exactement un bon manuel, en utilisant ses gravures et ses extraits de lectures » (2). Un directeur d'école normale, Georges Rustin, présente même dans un article des *Cahiers de pédagogie moderne* un véritable plaidoyer pour le manuel d'histoire :

La leçon faite avec le manuel est souvent aussi active que l'autre ; parfois nettement plus. Et il n'est pas négligeable de donner aux enfants le goût de leur livre et l'habitude de s'en servir. Le manuel offre, avec une présentation de jour en jour plus riche et plus soignée, presque tout ce dont nous venons de parler : images, lectures, cartes ; parfois même représentation graphique de la chronologie. Les collections se renouvellent rapidement et l'instituteur devra se tenir soigneusement au courant des nouveautés, soit pour changer à bon escient les livres qu'il emploie, soit pour puiser dans tel ou tel manuel nouveau quelque idée pour la fabrication d'un manuel à usage collectif.

Avec un bon manuel, illustré comme il faut, pourvu de bonnes cartes, offrant des lectures bien choisies, on peut faire un excellent travail. Au lieu de montrer à toute la classe un grand tableau ou une grande carte, on invite chaque élève, tenu en haleine par des questions, à observer, à lire, à chercher le renseignement demandé, à se reporter en arrière pour une comparaison ; à réfléchir et à avoir l'esprit actif. Le risque de la distrac-

(1) Voir par exemple *Cahiers de pédagogie moderne. L'enseignement de l'histoire*, Paris, Bourrelier, 1957.

(2) Jean Pointud, Jean Tronchère, *Précis de pédagogie, écoles primaires*, Paris, Bourrelier, 1959, p. 225.

tion n'est pas plus grand que lorsqu'on distribue des marrons ou des plantes pour la leçon de choses. Il suffit que l'instituteur ait une certaine maîtrise (1).

2. Les leçons d'histoire des instituteurs de l'Ain entre 1936 et 1969

Les rapports d'inspection constituent une source privilégiée pour tenter d'appréhender les pratiques de classe (2). Certes, ce sont des témoignages passés par le prisme de l'inspection. Le rapport de l'inspecteur primaire s'adresse à la fois au maître et à la hiérarchie représentée par la personne de l'inspecteur d'académie. Il est tout d'abord adressé au maître : il constitue la trace écrite de la visite effectuée et consigne les principales remarques qui ont été faites par l'inspecteur lors de l'entretien suivant l'inspection, le but étant alors moins de rendre compte dans le détail de ce qui se passe dans la classe que de transmettre des conseils ou des prescriptions en accord avec les programmes et le discours ministériels (3). Mais le rapport s'adresse aussi à l'inspecteur d'académie, qui peut ainsi surveiller l'enseignement dispensé dans son département : il arrive que ce dernier fasse quelques annotations sur le rapport, quelques commentaires sur la valeur du maître ou sa pratique professionnelle. Enfin, c'est par la fréquence et le contenu de ses rapports que l'inspecteur primaire est noté par son supérieur hiérarchique, qui s'attend à y trouver un discours répondant à certaines normes. Ainsi, il ne s'agit pas d'une description neutre de ce qui se passe dans la classe. Cependant, ces rapports fournissent des informations qui ne sont accessibles par aucune autre source. De plus, jusqu'au début des années 1980 (4), les

(1) *Cahiers de pédagogie moderne...*, op. cit., p. 123.

(2) Les rapports d'inspections ont été utilisés pour étudier les pratiques de classe en histoire par Éveline Hery pour l'enseignement secondaire et Delphine Mercier pour l'enseignement primaire : Éveline Hery, *Un siècle de leçons d'histoire. L'histoire enseignée au lycée, 1870-1970*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 1999 ; Delphine Mercier, *L'inspection primaire, l'enseignement de l'histoire, de l'instruction morale et civique (1880-1914)*, thèse sous la direction de Françoise Mayeur, université Paris IV, 2002, et « L'enseignement de la morale au quotidien : le rôle des inspecteurs primaires, 1880-1914 », *Histoire de l'éducation*, n° 105, janvier 2005, pp. 45-66.

(3) Jean Ferrier, *Les Inspecteurs des écoles primaires, 1835-1995*, Paris, L'Harmattan, 1997, p. 545.

(4) Après 1980, les inspections sont annoncées, ce qui rend la source moins intéressante pour étudier les pratiques de classe.

instituteurs ne sont pas prévenus de la visite de l'inspecteur, qui voit donc ce qui était prévu pour une journée ordinaire, avec même, parfois, des leçons préparées de façon un peu rapide, des fiches de préparation sommaires, un cahier-journal (1) qui peut ne pas être bien à jour : à travers le rapport se laisse déceler une pratique quotidienne.

1 281 inspections ont été recensées au total pour les 105 instituteurs de l'Ain pendant la période étudiée (2), soit en moyenne une inspection tous les trois ans. Une leçon d'histoire est observée dans 164 d'entre elles, soit dans 12,8 % du total des inspections. Sur ces 164 leçons, 117 font l'objet d'une description détaillée. L'échantillon est suffisamment important pour permettre de dégager certaines tendances.

Il témoigne de la stabilité du modèle de la leçon d'histoire à l'école primaire. De 1936, date des leçons les plus anciennes de notre échantillon, à 1969, les descriptions et les remarques des inspecteurs sont les mêmes. On peut cependant distinguer trois types de leçons : 55 sont des récits du maître, 28 sont construites autour de la description de documents et d'images en général, 34 sont organisées autour de la lecture d'extraits plus ou moins importants du manuel. On les appellera respectivement « leçon-récit », « leçon-documents » et « leçon-manuel », les deux premières constituant des démarches plébiscitées par les inspecteurs et les manuels de pédagogie, alors que la dernière est condamnée.

La leçon-récit

Bien qu'elle soit beaucoup plus fréquente au cours moyen et en classe de fin d'études (47 cas) qu'en cours élémentaire (8 cas), c'est le modèle pédagogique dominant. Ses modalités sont connues des instituteurs, qui essaient de la mettre en œuvre avec des degrés de réussite inégaux.

Les modalités de la séance faite en 1951 dans une classe de cours moyen et de fin d'études résument bien le déroulement d'une leçon-récit :

(1) Le cahier-journal est le journal de bord des enseignants du premier degré. Récapitulant toutes les leçons faites dans la journée, il est la « mémoire » de leur travail dans la classe. Il doit être mis à la disposition de l'inspecteur lors de ses visites.

(2) Soit un sondage au quart sur le total des dossiers professionnels des instituteurs nés entre 1916 et 1931 conservés aux Archives départementales de l'Ain.

La Première Guerre mondiale. Exposé suffisamment clair et précis parce que convenablement organisé : non seulement le maître s'est documenté d'une façon bien large mais il a nettement délimité à l'intention des élèves les faits essentiels à dégager : c'est là en effet une précaution indispensable. De la précision dans son élocution dont la force suggestive est facilitée par le recours fréquent à la carte murale et à quelques croquis (tranchées). Les gravures du manuel sont aussi évoquées. Ne pas omettre néanmoins une courte récapitulation destinée à décanter les notions capitales et qui peut se faire éventuellement en présentant le résumé lui-même. Bonne leçon au total (1).

Le maître doit raconter avec brio, avec verve, s'exprimer avec aisance dans une langue à la fois correcte et simple, familière, en dégageant bien les faits caractéristiques, en suivant un plan logique bien mis en évidence, qui doit être indiqué au tableau. Tous les inspecteurs insistent sur la nécessité de capter l'attention des élèves qui doivent participer, intervenir, témoin cet autre rapport :

... là se devine le savoir faire d'un maître réfléchi qui sait orienter judicieusement ses leçons. On ne lit aucune passivité sur le visage des élèves, bien au contraire. Bien qu'il craigne, à bon droit, la multiplicité des interventions individuelles, M. D. accueille certaines remarques, fait un sort à certains souvenirs des élèves (« labourage et pâturage... la poule au pot tous les dimanches ») et les insère avec adresse, en les précisant, dans son exposé (2).

Solliciter la participation des élèves, cela suppose chez le maître des qualités de conteur : il doit savoir parler, raconter, décrire, faire vivre l'histoire. Mais il doit se garder de trop parler. L'exposé purement magistral est à bannir :

Nous abordons ensuite les « démêlés » de François I^{er} et d'Henri II avec Charles Quint. Il est regrettable que cette leçon ait essentiellement le caractère d'un exposé trop magistral. Les élèves n'interviennent à peu près pas. Ils n'y sont d'ailleurs pas invités par le maître qui parle trop. Les faits succèdent aux faits sans qu'on les comprenne vraiment (3).

La participation des élèves est facilitée si l'instituteur illustre son discours par l'observation d'illustrations, d'images, de gravures, de cartes, par la lecture de textes. 90 des rapports du corpus contiennent

(1) AD Ain, T 380 W3 : classe de cours moyen et fin d'études.

(2) AD Ain, T 380 W4 : CM2, 1951.

(3) AD Ain, T 380 W3 : classe de cours moyen et fin d'études, 1967.

une mention relative à la nécessité d'illustrer la leçon par des documents. Un comptage des termes utilisés par les inspecteurs pour qualifier ces documents montre une domination écrasante de l'image parmi eux. Le document doit d'abord permettre d'intéresser les élèves et de capter leur attention. De plus, l'élève qui peut associer une image à une scène historique retiendra mieux. Mais la question du mode de reproduction de l'image n'est pas posée, et il n'y a aucune remarque sur son origine et son statut (document authentique ou non ?). La notion de source historique n'apparaît pas.

La leçon-documents

Les inspecteurs approuvent aussi un autre type de leçon : la leçon-documents. En 1968, un inspecteur décrit ainsi celle qu'il aurait voulu voir dans la classe de cours moyen et fin d'études qu'il vient de visiter :

La civilisation carolingienne (2^e leçon). Le maître a déjà commencé la leçon. Il est en train de définir ce que sont les *missi dominici*, les capitulaires, quel est le rôle des comtes. J'aurais aimé qu'on soulignât davantage le renouveau de la vie intellectuelle et artistique de cette époque. Vos explications sont intéressantes, appuyées sur des textes bien choisis, mais l'ensemble paraît un peu décousu. Surtout, je note une lourde faute de méthode, qu'on ne s'attendrait plus à trouver chez un maître chevronné : vous présentez, et sans grande conviction, des documents en cours de leçon alors qu'il faut en présenter trois ou quatre bien choisis en début de leçon et construire votre exposé avec la participation des élèves, en vous appuyant sur eux et non en les traitant à titre accessoire. D'ailleurs les documents que vous exhumez du dossier ne sont pas vraiment choisis, mais présentés successivement et assortis d'un commentaire peu enrichissant (1).

L'inspecteur d'académie de l'Ain, qui annote ce rapport, approuve totalement les commentaires de son subordonné :

Qu'il se garde de glisser vers les pires méthodes, traditionnelles et inefficaces dans l'enseignement de l'histoire, qu'il s'adapte aux conditions de l'enseignement moderne qui donne la primauté à l'enseignement oral, sans négliger l'écrit bien sûr.

Dans la leçon traditionnelle, les documents contenus dans le livre ou proposés sous forme de tableaux sont là pour illustrer le récit du maître. Dans la leçon que l'inspecteur cité ici aurait voulu voir faire,

(1) AD Ain, T 380 W3.

le document est le point de départ : les élèves, guidés par des questions du maître ou du manuel, doivent décrire ce que le document, en général une image, leur montre. Ce qu'ils ne peuvent voir doit être montré par le maître. Les questions sont choisies de façon à introduire les thèmes qui vont être traités dans le récit. Elles doivent éveiller l'intérêt des élèves.

Les dix leçons de cours élémentaire présentes dans le corpus des rapports d'inspection de l'Ain relèvent de cette démarche : avec les élèves les plus jeunes, l'illustration du manuel ou l'image de grande taille placée au tableau est le point de départ incontournable de la leçon. Pour le cours moyen et la classe de fin d'études, les observations de ce type de pratique sont nettement moins nombreuses. On n'en dénombre que dix, les inspecteurs recommandant cette démarche dans cinq autres cas.

Ainsi, ce type de démarche tend à migrer du cours élémentaire, où elle s'impose en raison du faible niveau de lecture des élèves, vers les niveaux supérieurs. Mais il s'agit d'une variante de la leçon traditionnelle : c'est le maître qui parle, interroge, raconte. Les élèves répondent aux questions qu'il pose ou qui sont lues sur le manuel, et surtout écoutent. Le déroulement de la leçon obéit au même schéma que celui de la leçon-récit : interrogation en début de leçon, écriture du plan au tableau, récit du maître, qui doit être capable de moduler sa voix, de « théâtraliser » les moments les plus graves. Ses talents de conteur sont toujours aussi nécessaires, sa capacité à réaliser une synthèse claire dans laquelle figure l'essentiel de ce que les élèves doivent retenir toujours indispensable.

Le contrôle des connaissances

Leçon-récit et leçon-documents débutent et se terminent par les mêmes rituels, qui répondent à l'une des finalités de l'enseignement de l'histoire à l'école : donner des connaissances historiques aux enfants du peuple, dont la scolarité s'arrête, pour la majorité d'entre eux, à la fin du primaire. 99 rapports font référence à une pratique devenue canonique, celle de l'interrogation des élèves sur le contenu de la leçon précédente en début de séance. C'est toujours à la façon dont les élèves répondent aux questions du maître que l'inspecteur mesure le degré de réussite d'une leçon et le savoir-faire pédagogique du maître. Les bonnes réponses sont le reflet d'un exposé pertinent,

clair et cohérent de la part du maître, qui a fait preuve de capacité de synthèse. Si les élèves répondent correctement et ont bien appris leur leçon, cela signifie bien sûr qu'ils ont acquis des connaissances, mais aussi que la leçon était compréhensible et adaptée à leur niveau.

On évalue donc en premier lieu la capacité des élèves à restituer des connaissances. Ils doivent apprendre le vocabulaire historique caractéristique d'une époque. Ils doivent aussi acquérir un certain nombre de repères dans le temps, des dates, des personnages. Il y a pour cela toute une technique de l'interrogation, qui doit toujours se faire en début de séance :

La période révolutionnaire. Le maître interroge la classe sur la réunion des États généraux. Il procède par questions orales auxquelles les enfants répondent avec un empressement qui montre l'intérêt qu'ils ont accordé à la leçon. Leurs réponses sont pertinentes et témoignent d'un enseignement bien conçu et efficace [...]. Il ne faut pas sous-estimer le rôle de la mémoire dans l'acquisition des connaissances ; la compréhension est indispensable ; mais les enfants ne retiendront toute leur vie que le minimum appris par cœur pendant leur scolarité (1).

Interrogation orale sous forme de récitation d'un résumé appris par cœur, questions courtes permettant de vérifier l'acquisition d'un fait précis, d'une anecdote, ou interrogation écrite à partir de questions précises ou du résumé récité par cœur, toutes les techniques d'interrogation sont utilisées. Le rôle de la mémoire est mis en avant.

3. Le rôle central du manuel dans l'enseignement de l'histoire

Les manuels présentent les mêmes caractéristiques que ceux de la période précédente, avec toutefois une part encore plus grande faite à l'iconographie.

L'évolution du manuel

Entre 1923, date de publication du plan d'étude pour l'école primaire qui remplace celui de 1882-1887, et 1969, année de parution des instructions sur « l'éveil », on peut distinguer deux générations de manuels (2).

(1) AD Ain, T 380 W1 : Classe de cours moyen et fin d'études, 1959.

(2) Les manuels de la période de Vichy n'ont pas été pris en compte ici, pour deux raisons. La première est la brièveté de la période, qui n'a pas permis d'introduire

La première comprend les ouvrages publiés au début de l'entre-deux-guerres. Le contexte politique de cette période modifie le contenu de l'histoire enseignée : il n'est plus possible d'enseigner une histoire patriotique comme avant 1914. Mais on note peu de modifications en termes didactiques.

En revanche, le progrès des techniques d'impression entraîne à partir des années 1930 une « révolution des manuels » (1) qui se caractérise principalement par l'essor de l'illustration. Il est difficile de savoir si les innovations didactiques concernant l'usage de l'image en histoire 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 ouvrages. Avant 1914, les images des manuels ne sont pas toujours accompagnées d'une légende, et leur fonction pédagogique n'est pas toujours claire ; les propos tenus sur les manuels d'histoire du cours moyen par les instituteurs et les inspecteurs de la Loire montrent que seuls le texte de la leçon et les lectures complémentaires proposés par ces ouvrages sont pour eux dignes d'intérêt. Dans la période postérieure, la part de l'image par rapport aux textes de la leçon et aux documents textuels augmente de façon significative. De plus, ces images sont plus grandes et de meilleure qualité. Parallèlement, la part de la reproduction d'œuvres d'art s'y accroît. Enfin, la mention de la source de l'image fait son apparition dans certains manuels après la Première Guerre mondiale, sans cependant se généraliser à tous les documents ni à tous les ouvrages.

Ces images sont des documents pédagogiques destinés soit à illustrer la leçon du maître, soit à en fournir le point de départ. C'est du moins le rôle que revendiquent pour elles les avant-propos des ouvrages. On citera ici, pour la clarté avec laquelle il présente l'opposition entre la méthode « traditionnelle » et la méthode « active » de l'enseignement de l'histoire, celui du livre pour le cours moyen publié par Antoine Bonifacio et Paul Maréchal en 1954 :

des modifications significatives dans les pratiques des enseignants. De plus, les quelques rapports d'inspection de cette période présents dans le corpus montrent que les inspecteurs de l'Ain n'ont pas repris le discours idéologique de Vichy à leur compte.

(1) Alain Choppin, « Le livre scolaire », in Roger Chartier, Henri-Jean Martin (dir.), *Histoire de l'édition française*, Paris, t. IV : *Le Livre concurrent, 1900-1950*, 1^{re} éd. Paris, Promodis, 1986, rééd. Fayard/Le cercle de la librairie, 1991, p. 304.

Le livre peut être utilisé de deux façons :

Le maître pourra partir du récit continu (page de droite) et le commenter en se reportant aux gravures et aux lectures de la page de gauche : méthode traditionnelle de l'enseignement de l'histoire, rendue plus éducative par la solidarité étroite du texte et de l'illustration.

Le maître pourra partir des documents (page de gauche), les faire observer et décrire par les élèves, qui seront ainsi préparés à l'étude du récit continu (page de droite) : méthode éducative active appliquée à l'enseignement de l'histoire (1).

Les documents textuels tiennent en revanche une faible place dans les manuels d'histoire. Ils sont souvent présentés sous le titre « Lecture ». Il s'agit de proposer une anecdote, un complément au récit, qui peut être lu après la leçon ou dont la lecture peut interrompre celle-ci de façon à y introduire une rupture qui suscite l'attention des élèves. Les textes d'époque sont peu nombreux parmi ces lectures : ils sont d'accès trop difficile pour les jeunes enfants et réservés au cours moyen deuxième année et à la classe de fin d'études.

Enfin, résumés, questions et exercices sont toujours présents dans les manuels et visent toujours à la vérification de connaissances factuelles.

L'utilisation des manuels dans l'Ain

Parmi les leçons d'histoire faites par les instituteurs de l'Ain que décrivent les inspecteurs, trente-quatre prennent entièrement appui sur le manuel. La majorité (vingt-six) sont faites au cours moyen et de fin d'études, contre huit seulement au cours élémentaire.

Dans dix cas, les inspecteurs reprochent aux instituteurs de réduire la leçon à une lecture du manuel pour tenter de cacher l'absence de préparation de la leçon.

Leçon : les grandes inventions et les grandes découvertes. Le procédé qui consiste à faire de la lecture du manuel l'essentiel de la leçon peut donner de bons résultats mais à condition que le commentaire ait été préparé avec soin. J'ai l'impression que M. B. a laissé une trop grande part à l'improvisation. Sa leçon a beaucoup perdu en précision (2).

(1) Antoine Bonifacio, Paul Maréchal, *Histoire de France. Cours moyen*, Paris, Hachette, 1954.

(2) AD Ain, T 380 W 1.

Il arrive aussi que des débutants se montrent gauches dans l'utilisation du manuel, comme lors de cette inspection en vue du certificat d'aptitude pédagogique :

[...] le stagiaire expose aux CE, CM1 la fin du règne d'Henri IV, il utilise pour cela le livre des élèves et fait en particulier observer la gravure. Son ton est familier et bien à la portée des élèves. Au cours supérieur 1^{re} année, la leçon est faite aussi d'après le livre, elle y perd en personnalité, elle est plus facile, elle prépare mieux l'écoute par les élèves ; mais pour cela, il faut la préparer en prévoyant avec précision les termes du livre qu'il faut expliquer ou faire expliquer par les élèves : suivons le texte de près, ou libérons nous en complètement, évitons ces leçons bâtarde, solution la plus commode et la moins profitable (1).

Ces réserves faits, 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. M^{lle} 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. Le château-fort, la vie et les occupations des seigneurs sont évoqués en termes corrects ; il manque seulement à ce tableau quelques traits de caractère pour personnaliser la vie féodale : brutalité, instincts guerriers et pourtant indices de civilisation. L'étude de la vie rurale s'inspire évidemment de la matière historique fournie par le manuel, et certains aspects sont justes (2).

Un intérêt non négligeable du manuel est qu'il facilite la gestion des classes à plusieurs niveaux, fréquentes dans le département rural de l'Ain. En 1951, un inspecteur assiste dans une classe de cours moyen et fin d'études à deux leçons d'histoire menées en parallèle. Le manuel est utilisé dans les deux leçons : il permet au maître de faire travailler en même temps les deux sections. L'instituteur fait aux « grands » élèves, ceux qui sont en cours moyen deuxième année et en fin d'études, une leçon où il ne manque pas d'évoquer les gravures

(1) *Id.*

(2) AD Ain, T 381 W 20.

du livre, tandis que ceux du cours moyen première année préparent la leur par une lecture guidée de celui-ci (1).

À côté de ces leçons où le manuel joue un rôle central, il y en a d'autres où on voit clairement que le maître l'a utilisé pour préparer la leçon, pas nécessairement, d'ailleurs, de façon habile, comme le montre en 1946 cet exemple de l'inspection d'un stagiaire dont la méthode n'est pas encore au point :

Leçon : François I^{er} et la Renaissance. [...] le débit reste [...] terne et surtout de grandes gravures murales sur les châteaux de la Loire ne sont pas suffisamment exploitées. Le maître a perdu du temps à montrer les images trop petites illustrant un manuel personnel (2).

Mais des instituteurs confirmés font la même chose avec plus de bonheur. C'est ce que montre l'exemple cité plus haut du maître qui a fait en 1951 une bonne leçon sur la Première Guerre mondiale (3) : l'inspecteur note avec approbation que non seulement il a eu fréquemment recours à la carte au croquis mais qu'il a aussi évoqué les gravures du manuel.

À la lecture des rapports d'inspection du département de l'Ain, il apparaît donc que les manuels jouent un grand rôle dans l'enseignement de l'histoire à l'école élémentaire. Ils sont présents et utilisés dans les classes. Pour les inspecteurs, l'usage du manuel va de soi : les rapports ne font pas mention de collections documentaires utilisées dans les écoles. Les maîtres s'inspirent du contenu factuel des manuels, et surtout ils utilisent les documents qu'ils contiennent pour illustrer leurs propres leçons. Il n'y a donc pas eu de rupture avec le modèle pédagogique mis au point entre 1867 et 1890.

*
* *

Les années qui suivent l'introduction de l'histoire comme matière obligatoire de l'enseignement primaire voient se dérouler une campagne contre l'emploi du manuel et en faveur de la « leçon orale » d'histoire. La mise en place de cette méthode se heurte cependant à

(1) AD Ain, T 380 W 3.

(2) *Id.*

(3) AD Ain, T 380 W3 : classe de cours moyen et fin d'études, 1951.

des obstacles, parmi lesquels il faut placer au premier rang le manque de documentation des maîtres et le temps limité dont ils disposent pour préparer leurs leçons. Des inspecteurs pragmatiques rendent alors un rôle au manuel, qui, d'autre part, se transforme dans les mêmes années pour devenir l'auxiliaire de la leçon orale.

Ce modèle de la leçon d'histoire dure un siècle. L'organisation générale de la leçon, les principes pédagogiques ont peu évolué. Si on suit l'analyse d'Antoine Prost (1), les finalités de l'enseignement, les conceptions de l'apprentissage, la place de l'enfant dans la famille n'ont pas changé pendant cette période : la leçon d'histoire non plus.

Ce n'est qu'à la fin des années 1960 que l'ordre du primaire, auquel correspond ce modèle pédagogique, fusionne avec celui du secondaire. L'enseignement primaire n'est plus la fin de la scolarité obligatoire, la maîtrise de connaissances historiques relève aussi de l'enseignement dans le second degré. L'histoire à l'école primaire est remplacée par un enseignement des sciences humaines qui mêle histoire, géographie et économie. Les démarches d'apprentissage s'appuient sur un nouveau mode d'utilisation du document, le maître est devenu un facilitateur : il doit permettre aux élèves de construire leurs connaissances par l'analyse de documents historiques qui n'ont pas qu'une visée illustrative. Le récit n'a plus sa place dans cet enseignement.

Un nouveau modèle pédagogique doit se construire, mais les errements de la pédagogie d'éveil, les débats sur l'enseignement de l'histoire à l'école primaire, la succession de programmes de l'école primaire depuis 1977 (2) font que ce nouveau modèle n'est toujours pas clairement énoncé aujourd'hui. Mais qu'est-ce que trente ans, face au siècle de vie du modèle précédent qui, lui-même, avait mis trente ans pour se construire ?

Angéline OGIER
IUFM de Lyon

(1) Antoine Prost, « Quand l'école de Jules Ferry est-elle morte ? », *Histoire de l'éducation*, n° 14, avril 1982, pp. 25-40, repris dans Antoine Prost, *Éducation, société et politiques. Une histoire de l'enseignement de 1945 à nos jours*, Paris, Éditions du Seuil, 1992, rééd. 1997, pp. 63-83.

(2) Sur cette succession d'événements, voir Patrick Garcia, Jean Leduc, *L'enseignement de l'histoire en France de l'Ancien Régime à nos jours*, Paris, Armand Colin, 2003.