

Histoire d'une leçon : une leçon d'histoire ?

Ernest Lavisce et la « leçon orale » en histoire

De nos jours, la tendance est à nier leurs qualités « actives » aux pédagogies dites « actives » d'avant les mouvements pédagogiques de l'Éducation nouvelle. Il faut en effet se rappeler que l'activité de l'élève n'a pas été l'apanage de quelques pédagogues en marge de l'école primaire. Au sein même de l'Instruction publique, puis de l'Éducation nationale, on a souvent invoqué la mise en activité des élèves. Les fondateurs de l'Instruction publique ont l'air bien naïf de voir de l'activité là où il n'y aurait que soumission et passivité. Seules les pédagogies « actives » de Freinet, Montessori et Décroly seraient véritablement actives.

Ce déni d'activité est notamment remarquable dans la lecture que fait Annie Bruter, historienne de l'éducation, de la « leçon orale », méthode préconisée pendant la deuxième moitié du XIX^e siècle pour le cours d'histoire. Impitoyablement, elle rabat ce type de leçon, où l'enseignant se passe du manuel et raconte l'histoire à ses élèves, sur le « cours magistral », y voyant une « triple centration » : « sur le cours au détriment des autres aspects de l'activité enseignante ; sur le maître au détriment de l'élève ; sur le discours de celui-ci. »¹

Pourtant les opinions quant à ce type de leçons ont radicalement changé avec le temps. On peut le voir à l'admiration qu'exprime Ernest Lavisce, « père » de l'enseignement de l'histoire en France, dans le compte-rendu d'une leçon d'histoire dont il a été témoin, et qu'il ne cesse de citer à partir de 1882 dans ses écrits pédagogiques. Là où Mme Bruter ne voit que passivité, il voyait le comble de l'activité. Ce qui ne trouve pas grâce aux yeux de la critique moderne passait alors pour ce qu'il y avait de plus moderne.

Il convient donc de revenir sur cette leçon particulière, récit sans cesse republié par Lavisce quand il s'agit pour lui de parler de l'école primaire. Nous l'étudierons comme le témoin de la pensée de l'époque, mais aussi de celle de Lavisce. Ce cas particulier permettra de décider de la part d'activité qui était laissée aux élèves dans l'enseignement de l'histoire de jadis.

I – Une leçon « irréprochable » et exemplaire

A – Une leçon exemplaire de ce que peut être l'enseignement de l'histoire à l'école primaire

Dans un article datant de 1995, Annie Bruter évoquait justement une de ces retranscriptions de leçon, présente dans plusieurs des quelques rares écrits proprement pédagogiques d'Ernest Lavisce². À plusieurs reprises, cet « instituteur national » y racontait la leçon

1 Annie Bruter, « Lavisce et la pédagogie de l'histoire. Enseignement de la représentation et représentation de l'enseignement », *Histoire de l'éducation*, n° 65, 1995, pp. 33.

2 Annie Bruter, *ibid.*, pp. 39-40.

d'histoire de cours élémentaire dont il avait été témoin lors de la visite de l'école communale du 5 de la rue Keller, dans le faubourg Saint-Antoine, à Paris, et qu'avait menée le directeur de l'école, M. Berthereau. En voici la première version³ :

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 laissaient absolument indifférents les enfants de huit ans auxquels il s'adressait.

Entre le directeur de l'école⁴ ; il l'interrompt, et, s'adressant à toute la classe : « Qui est-ce qui a déjà vu ici un château du temps 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 tes 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. — Alors, il a bien fallu trouver un remède ». Le voilà qui parle de la trêve de Dieu ; puis il commente : « C'est une singulière loi par exemple. Comment ! on dit à des brigands : " Restez tranquilles du samedi soir au mercredi matin, mais le reste du temps, ne vous gênez pas, battez-vous, brûlez, pilliez, tuez ! " Ils étaient donc fous, ces gens-là ? » Une voix : « Bien sûr — Mais non, ils n'étaient pas fous. Écoutez-moi bien. Il y a ici des paresseux. Je fais ce que je puis pour qu'ils travaillent toute la semaine ; mais je serais à moitié content de les voir travailler

3 Ernest Lavisse, « L'enseignement de l'histoire en Sorbonne et l'Éducation nationale - Leçon d'ouverture au cours d'histoire du Moyen Age, à la Faculté des Lettres de Paris en décembre 1881 », *La Revue des Deux Mondes*, 15 février 1882, p. 890-892.

4 Lavisse indique en note qu'il s'agit de « M. Berthereau, directeur de l'école communale de la rue Keller. »

jusqu'au mercredi. L'Église aurait bien voulu qu'on ne se battît pas du tout : mais comme elle ne pouvait l'obtenir, elle a essayé de faire rester les seigneurs tranquilles une moitié de la semaine. C'était toujours cela de gagné. Mais l'Église n'a pas réussi. Il fallait la force contre la force, et c'est le roi qui a mis tous ces gens à la raison ».

Alors le maître explique que les seigneurs n'étaient pas égaux les uns aux autres, qu'il y avait au-dessus du maître de tel château un seigneur plus puissant et plus élevé habitant dans un autre château. Il donne une idée presque juste de l'échelle féodale, et tout en haut, il place le roi. « Quand des gens se battent entre eux, qu'est-ce qui les arrête ? » Réponse : « Les sergents de ville. — Eh bien, le roi était un sergent de ville. Qu'est-ce qu'on fait de ceux qui ont battu et tué quelqu'un ? Réponse : « On les juge. — Eh bien ! le roi était un juge. Est-ce qu'on peut se passer de gendarmes et de juges ? — Non, monsieur. — Eh bien les anciens rois ont été aussi utiles à la France que les gendarmes et les juges. Ils ont fait du mal dans la suite, mais ils ont commencé par faire du bien. Qu'est-ce que je dis aussi utiles ? Bien plus : car il y avait alors plus de brigands qu'aujourd'hui. C'étaient des gens féroces que ces seigneurs, n'est-ce pas ? » La classe : « Oui, monsieur. — Et le peuple, mes enfants, valait-il mieux ? » Réponse unanime, d'un ton convaincu : « Oui, monsieur. — Eh bien non, mes enfants. Quand ils étaient lâchés, les gens du peuple étaient des gens terribles. Ils pillaient, brûlaient, tuaient, eux aussi ils tuaient les femmes et les enfants. Pensez qu'ils ne savaient pas ce qui était bien, ni ce qui était mal. On ne leur apprenait pas à lire. »

Sur ce mot, qui n'est qu'à moitié juste, finit une leçon qui avait duré à peine une demi-heure. Formons des maîtres comme celui-là. Mettons dans leurs mains des livres où ils trouvent, simplement exposés, les principaux faits de l'histoire de la civilisation. Ne deviendront-ils pas capables d'enseigner aux enfants l'histoire de la France ?⁵

Lavisse raconte ce souvenir pour la première fois en décembre 1881, dans la leçon d'ouverture de son cours d'histoire à la Sorbonne, publiée deux mois plus tard dans la *Revue des Deux Mondes*. Il est ensuite légèrement réécrit pour figurer entre 1882 et 1885 dans l'article « Histoire » du *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*⁶, diffusé sous forme de livraisons bimensuelles à partir de février 1878⁷. On le retrouve dans une version résumée dans le recueil de textes de Lavisse intitulé *Questions d'enseignement national*, publié en 1885⁸. Il est repris dans le *Nouveau dictionnaire pédagogique* de 1911⁹, quasiment identique à la première version, bien que Lavisse y ait tout de même pris le soin d'en préciser les phrases d'introduction¹⁰.

5 Nous sommes passés à la ligne pour une lecture plus commode.

6 Ernest Lavisse, « Histoire » in *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* (sous la direction de Ferdinand Buisson), 1^{re} partie, tome 1^{er}, Hachette, Paris, 1887, pp. 1264-1272.

7 Patrick Dubois, « Le *Dictionnaire* de F. Buisson et ses auteurs (1878-1887) », *Histoire de l'éducation*, n°85, 2000, p. 2 de l'édition pdf. URL : <http://histoire-education.revues.org/1233>.

"Commencée en février 1878, sous le septennat de Mac-Mahon et le régime scolaire de la loi du 15 mars 1850, la publication du Dictionnaire par livraisons bi-mensuelles de deux feuilles d'impression – 32 pages – ne s'est achevée qu'en février 1887."

8 Ernest Lavisse, « L'enseignement de l'histoire à l'école primaire », *Questions d'enseignement national*, Armand Colin, Paris, 1885, pp. 179-210.

9 Ernest Lavisse, article « Histoire » in *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Hachette, Paris, 1911, URL : <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=2869>

10 Par exemple, il nomme M. Berthereau dans le corps du texte, et non plus en note.

C'est enfin l'article de 1885 qui est édité à part dans *L'Enseignement de l'histoire à l'école primaire*¹¹, en 1912, à l'occasion de son inscription, de 1913 à 1916, dans la liste des textes à expliquer par les candidats du Certificat d'Aptitude à l'Inspection Primaire¹². Sans doute faut-il y voir la conséquence de la redécouverte de cet article, à la suite de la réédition du *Dictionnaire pédagogique* en 1911.

C'est dire si, depuis 1881, Lavisser n'a cessé de mettre en avant cette leçon exemplaire, dans un discours, trois publications successives en six ans, cinq en trente ans. Pendant ces trente années, tous ses textes pédagogiques ont fait une place à cette leçon.

On pourrait s'étonner d'une telle constance dans la citation. Mais si Lavisser ne change pas cet exemple parlant, c'est qu'il estime qu'il est suffisamment convaincant. Annie Bruter explique la répétition de cette leçon par sa « valeur paradigmatique en tant qu'exemple de méthode "active" », ainsi que par « l'impression » qu'elle a faite sur lui¹³.

B – Postérité de la leçon

Il semble que cette impression se soit communiquée à d'autres auteurs traitant du sujet. Alfred Pizard, inspecteur de l'académie de Paris, lui consacre en 1891 deux pages dans son *Histoire dans l'enseignement primaire*, et la reproduit même en annexe. Il évoque lui aussi le retentissement de cette leçon :

La publication de cette leçon eut un grand retentissement. Le corps enseignant fut vivement frappé de ces qualités, qui paraissaient si simple et si naturelles. Puisqu'elle était facile, la leçon orale fut recommandée et même prescrite. Plus d'un honnête instituteur, du reste, eut spontanément l'ambition de composer pour chacun des chapitres du cours une leçon analogue.[...] Les revues et les journaux consacrés à l'enseignement primaire publièrent d'autres leçons modèles ; mais ce n'était plus que des imitations pâles et sans reflet de la leçon magistrale sur la féodalité. »¹⁴

Ainsi, la « campagne vigoureusement menée en faveur de la leçon orale »¹⁵ jusqu'en 1891 aurait été le résultat d'un simple compte-rendu de leçon. C'est aller un peu vite. Pizard omet de dire que la « leçon orale » avait été déjà l'objet d'une promotion avant 1891, et qu'elle n'a pas eu que Lavisser comme défenseur, ni cette leçon comme seul argument¹⁶. Mais il est significatif qu'un des principaux contempteurs de la leçon orale pointe cette leçon comme le coupable principal de cette vague d'injonctions de la part du ministère et de l'inspection : elle est l'emblème d'une méthode, la « leçon orale », qui trouve avec elle une illustration concrète et pratique.

Plusieurs qualités lui sont en effet reconnues : « habileté dans la composition », « agrément et choix heureux des développements », « bonne humeur du maître », « émotion des élèves »,

11 Ernest Lavisser, *L'Enseignement de l'histoire à l'école primaire*, Paris, Armand Colin, 1912.

12 Olivier Dumoulin, « Les noces de l'histoire et de la géographie », In: *Espaces Temps*, 66-67, 1998. Histoire/géographie, 1. L'arrangement. p. 8, note 6.

13 Annie Bruter, *op. cit.*, p. 39.

14 Alfred Pizard, *L'Histoire dans l'enseignement primaire*, Paris, Delagrave, 1891, p. 176.

15 Alfred Pizard, *ibid.*, p. 177.

16 Angéline Ogier, « Le rôle du manuel dans la leçon d'histoire à l'école primaire (1870-1969) », *Histoire de l'éducation*, n° 114, 2007, URL : <http://histoire-education.revues.org/1247>, §3-11.

« art infini » avec lequel « tout y est combiné et réglé », lui donnant le statut de « parfait modèle »¹⁷ et de « leçon irréprochable »¹⁸. Le résultat de cette combinaison de qualités est une « simplicité », un « naturel », une « facilité »¹⁹ : en effet, la leçon prend la forme d'une conversation qui s'éloigne de la pesanteur livresque. La « qualité principale » de « cette lumineuse exposition » est en effet « l'abondance heureuse du dialogue ». C'est un véritable contre-modèle à l'enseignement traditionnel de l'histoire : l'accent est mis sur la communication entre le maître, qui se met au niveau de l'élève, dans le fond comme dans la forme, et de l'élève, qui sanctionne par son émotion la réussite de cette communication. On est loin de l'austérité et du soliloque perpétuel du livre d'histoire, auprès duquel le professeur ne servait que de répétiteur, faisant lire et réciter les leçons.

Emblème d'une méthode nouvelle, on retrouve encore la leçon dans le *Cours de pédagogie théorique et pratique* de Gabriel Compayré²⁰, ouvrage qui a servi de manuel dans les écoles normales d'instituteurs, à partir de 1885. Au cours du « moment Compayré »²¹, dans l'histoire des sciences de l'éducation, on donne donc cette leçon en exemple pour ce qui concerne l'enseignement de l'histoire. Plus même : on voit dans le paragraphe d'introduction de la leçon une forme d'admiration de la part de Compayré :

Pour faire comprendre comment un maître habile peut réussir à animer une leçon d'histoire, même sur un sujet difficile, à y intéresser la classe entière par des descriptions saisissantes, par des dessins au tableau, à rendre le passé clair et vivant par un appel incessant à l'expérience ou au raisonnement de l'enfant, le mieux sera de citer un exemple que nous emprunterons à M. Lavisse.

On peut aussi débusquer l'influence de cette leçon dans un autre ouvrage fondateur de l'école de la III^e République, *L'Éducation maternelle dans l'école*²², de Pauline Kergomard, inspectrice générale des écoles maternelles en 1882. À la page 251 de la deuxième édition, elle propose un exemple de « causerie » historique :

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. »

17 Alfred Pizard, *ibid.*, p. 175.

18 Alfred Pizard, *ibid.*, p. 176.

19 Alfred Pizard, *ibid.*, p. 176.

20 Gabriel Compayré, *Cours de pédagogie théorique et pratique* (13^e éd.), P. Delaplane, Paris, 1897, pp. 340-342.
URL : <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k64929c>

21 Nanine Charbonnel, *Pour une Critique de la Raison éducative*, Peter Lang, Berne, 1988.

22 Pauline Kergomard, *L'Éducation maternelle dans l'école* (2^e éd.), Hachette, Paris, 1889 (1^{re} éd. 1886), URL : <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k55803592.r=kergomard.langFR>

Dans ce chapitre sur « Les récits historiques », celle qu'on a pu nommer la « fondatrice de l'école maternelle »²³ ne développe concrètement qu'un modèle de leçon, et le sujet est le même que chez E. Lavissee : la féodalité ! On ne peut croire à une coïncidence, surtout si l'on considère :

*[qu']elle a vécu au quotidien dans le milieu des protestants influents sous la Troisième République qui ont participé à la mise en place de l'école laïque et qui lui ont permis d'avoir accès à tous les débats de société en cours. Par exemple, éditée très régulièrement par les éditions Hachette, Pauline Kergomard y côtoyait des hommes illustres, entre autres Gabriel Compayré, Ferdinand Buisson, Jules Steeg et surtout Ernest Lavissee qui nous le savons a eu un rôle déterminant dans la politique de la III^e République de l'enseignement de l'histoire en France avec le *Petit Lavissee*. De ce fait, il est entre autres évident qu'elle n'a rien perdu des débats qui ont agité l'historiographie au XIX^e siècle et au début de XX^e siècle.²⁴ (C'est moi qui souligne).*

Au moment de rédiger son *Éducation maternelle à l'école*, en 1886, Pauline Kergomard a donc forcément lu, et peut-être même entendu Lavissee évoquer cette leçon. On ne peut pas croire qu'elle ait choisi comme exemple de leçon orale le thème de la féodalité sans avoir eu en tête, consciemment ou non, le récit de Lavissee.

Il faudrait éplucher les publications pédagogiques de la fin du XIX^e siècle à la recherche d'autres occurrences. Mais on peut dire dès maintenant que cette leçon était célèbre, emblématique d'une méthode pédagogique, et qu'elle a même servi, si l'on en croit Alfred Pizard, de catalyseur dans la propagation officielle de la « leçon orale » d'histoire.

Quant à Annie Bruter, dont l'analyse fait référence aujourd'hui, elle admet elle aussi, bien que sur le ton de l'ironie, la qualité d'une autre leçon orale imaginée par Lavissee : « Comment ne pas être séduit par une description si vivante ? »²⁵ Sous sa plume revient un qualificatif qui était déjà sous celle de Pizard en 1891, qui parlait de « cette vie si intense qui déborde de la leçon »²⁶. Cette leçon aurait donc bien une force de séduction indéniable, due à sa vitalité. La leçon orale semblerait pouvoir, au moins lorsque Lavissee raconte l'une d'entre elles, faire entrer la « vie » à l'école.

C – La part de la rhétorique dans l'exemplarité de cette leçon

Cependant, selon Annie Bruter, la leçon relatée par Lavissee devrait sa présence dans ses multiples écrits pédagogiques à la seule recherche d'un « effet de réel ». Délaissant un exposé concret sur les différents points du programme d'histoire, mais de son fait, Lavissee introduirait un fragment de cours d'une autre voix pour convaincre son lecteur par le témoignage, forcément irrécusable, des faits. Cette « représentation de l'enseignement » serait purement rhétorique. Pour s'en convaincre, il suffirait de lire les réponses des élèves, apparemment des élèves « modèles » : peu de marques d'incompréhension, aucune de chahut. Annie Bruter semble mettre en doute la

23 É. Plaisance, in P. Kergomard, « L'Éducation maternelle dans l'école », Paris, Hachette, 1974, p. 3.

24 Micheline Vincent-Nkoulou, « L'histoire de l'éducation par les figures: une histoire dans l'histoire de l'éducation », *Penser l'éducation*, n° 20, décembre 2006, p. 130.

25 Annie Bruter, *ibid.*, p. 45.

26 Alfred Pizard, *ibid.*, p. 175.

sincérité de Lavisse, sinon quant à la réalité de la leçon, du moins quant à la fidélité de son témoignage.

On pourrait même aller plus loin qu'elle dans son sens, et y voir, dès le moment où elle a été faite, une « leçon en représentation ». Le directeur de l'école de la rue Keller a en effet coupé la parole à l'instituteur qui faisait cours, le remplaçant au pied levé, peut-être pour marquer sa supériorité pédagogique face à un visiteur prestigieux.

Mais cette leçon a bien été faite, par M. Berthereau, au 5 de la rue Keller, au faubourg Saint-Antoine, devant « des élèves de 7 ans ». Autant de précisions qu'il est loisible à Mme Bruter d'interpréter comme servant à renforcer une illusion référentielle.

Mais il est bien compliqué de recourir à une lecture sémiologique à la Roland Barthes. Mme Bruter ne met pas en doute la sincérité du témoignage de Lavisse, naturellement, mais le fait de faire référence au Barthes des *Mythologies* laisse planer le doute sur la véracité de la relation du cours de Berthereau : Lavisse ne se laisse-t-il pas entraîner par sa plume, à force de vouloir trop persuader ?

Il suffit de voir que Lavisse a visiblement été si impressionné par une leçon réelle qu'il tient à en attester *l'existence*. À travers elle, c'est la *possibilité* de faire une leçon orale qu'il démontre. La mention du faubourg Saint-Antoine est précisée pour montrer la proximité géographique du château de Vincennes, pris comme exemple de château féodal²⁷. On peut aussi, peut-être l'interpréter comme une indication de la composition sociale de la classe, populaire et ouvrière. Il en a va de même de la mention de l'âge des élèves (7 ans). Ces deux éléments interdisent qu'on présente cette leçon comme réservée à une élite scolaire ou sociale.

Certains éléments ne peuvent avoir été inventés. On pense à l'amalgame amusant que font, plusieurs élèves entre l'arc et l'arbalète. Le style et le caractère enlevé de la conduite du cours trahissent peut-être le travail de réécriture de Lavisse. On peut imaginer que la réécriture des questions du maître peuvent n'être que des retranscriptions à partir de notes, ou même des reconstitutions à partir d'un souvenir. Mais ce travail du style ne permet pas de conclure à une idéalisation de la leçon, ni surtout à une idéalisation des élèves. Les procédés d'écriture d'un auteur ne disent rien de la réalité des faits qu'il raconte.

S'il fallait convoquer un penseur moderne pour expliquer la présence de cette « pièce rapportée » dans les textes de Lavisse, ce serait moins Barthes que Bakhtine. Les textes pédagogiques de Lavisse contiendraient une *polyphonie* irréductible. Ce passage serait dû à l'irruption d'une pédagogie inédite, si exemplaire qu'elle ne pourrait pas être réduite au discours de l'auteur. Et en tant que parole étrangère, elle ne peut être mise sur le même plan que les propos de Lavisse. Si Lavisse ne la théorise pas (ce que lui reproche Bruter), c'est peut-être parce que celui-ci a conscience des différences qui existent entre ce cours et les siens. En laissant une place privilégiée à cette différence irréductible, il semble nous enjoindre à écouter cette parole qui le dépasse. M^{me} Bruter considère que la réussite rhétorique et stylistique de ce passage prouve le caractère artificiel de la leçon : il faut renverser l'argument et y voir au contraire le signe que cette

27 Lavisse souligne donc l'à-propos de M. Berthereau, qui choisit un exemple qu'un enfant du faubourg Saint-Antoine pouvait connaître *de visu*, puisque le château de Vincennes se situe dans le prolongement de la rue du Faubourg Saint-Antoine et de l'avenue de Vincennes, et a pu être l'objet de sorties ou de visites.

leçon a bien été menée ainsi. C'est un peu de Berthereau qu'a inspiré Lavisse.

L'inclusion « telle qu'elle » de la leçon de M. Berthereau serait ainsi la conséquence de l'évidence d'un miracle de pédagogie, bien plus qu'un stratagème rhétorique.*

II – Une leçon impossible

A – Alfred Pizard contre la « leçon orale »

Malgré tout, la leçon racontée par Lavisse est très vite en butte aux critiques. Alfred Pizard en parle dans le cadre de sa charge contre la « leçon orale », méthode proposée en modèle aux enseignants du lycée, des écoles normales, puis du primaire. Il s'agissait à l'époque de passer de la « classe » au « cours » : au lieu de période de deux heures consacrées à « rendre les devoirs » et « dicter les corrigés »²⁸, les professeurs étaient désormais incités à faire un cours magistral, plus apte à développer la réflexion chez les élèves.²⁹ En histoire, cette mutation passe par la « leçon orale », mi-dialogue, mi-discours, qui met de côté le manuel et l'activité fastidieuse de l'apprentissage par cœur.

La critique de Pizard est réelle, et même virulente. La remise en question pourrait sembler ne pas être aussi radicale qu'elle en a l'air : avec la leçon orale, la « moitié du travail scolaire » est faite, celle qui consiste à émouvoir les élèves. Mais au-delà de la simple émotion, il reste un problème, celui de l'acquisition effective et du « classement » des connaissances. Aucun travail écrit n'est mentionné, ni aucune lecture. En outre, le manque de cohérence entre la leçon orale et celle du livre pose problème. En résumé, la « leçon orale » permet de « communiquer » des idées, mais pas de les « fixer » ni des « graver dans l'esprit »³⁰. *Verba volant...* Pour Pizard, le verre est à moitié vide. L'absence de fixation positive des connaissances compromet tout l'apprentissage.

Mais Pizard va au-delà de ce constat d'incomplétude : il constate la difficulté à mettre à l'écrit l'abondance de la conversation informelle qui vient d'avoir lieu pendant le cours, surtout chez des élèves qui ne sont capables d'écrire que de « maigres lignes ». La vie présente dans ce cours, son caractère informel et primesautier empêcherait l'acquisition des connaissances par l'élève :

*En un mot, la leçon orale le trouble et l'accable, sans exercer son intelligence et, par conséquent, sans l'instruire.*³¹

Autre critique : Pizard récuse le monopole prétendu exercé par la « leçon orale » sur les méthodes « actives ». Sans doute encore attaché à la tradition des humanités rhétoriques, à la « classe » plutôt qu'au « cours », il prétend que l'enseignement livresque peut-être actif. Selon lui, la condamnation unanime de cette forme d'enseignement fut une réaction mécanique, coupable d'avoir été trop loin dans l'autre sens :

Le livre était le grand coupable. Il n'y avait place que pour lui. Si on le supprimait, le maître

28 Antoine Prost, *L'enseignement en France. 1800-1967*, Paris, Belin, 1968, p. 51.

29 Annie Bruter, « Le cours magistral dans l'enseignement secondaire. Nature, histoire, représentations (1802-1902) », *Histoire@Politique. Politique, culture, société*, n° 21, septembre-décembre 2013.

30 Alfred Pizard, *ibid.*, p. 175-176.

31 Alfred Pizard, *ibid.*, p. 180.

serait bien obligé de payer de sa personne, d'enseigner activement, au lieu de se contenter d'entendre, sans écouter et en dormant à demi, la récitation de la classe entière ; et d'autre part l'enfant, délivré de la servitude à l'égard du livre, apprendrait peut-être à saisir dans l'enseignement, non plus des mots, mais des pensées. En France, les solutions simples sont réputées les meilleures; et celle-ci n'était certes pas compliquée. On proscrivit donc le coupable.

Sa position est plus mesurée que celle de ceux qu'il critique. Il porte contre la pédagogie « moderne » de l'histoire et sa fameuse « leçon orale » le même fer qu'on a porté contre l'enseignement rhétorique de l'histoire : l'enseignement oral peut être lui aussi être passif, s'il est mal fait. Le succès de l'une ou l'autre méthode dépend trop de la qualité du maître, et n'est donc pas propre à elles³² :

*La passivité et l'activité ne sont donc pas dans les expédients ou les procédés scolaires ; elles sont dans l'esprit et le tempérament du maître.*³³

D'où le problème posé par la leçon orale au niveau de la formation des maîtres : il faut appartenir à l'élite des professeurs pour parvenir à en faire une, et même les meilleurs s'épuisent à en faire systématiquement.

En effet, le danger est double pour les maîtres, même bien formés : celui d'un excès de rigueur ou au contraire d'un excès de pittoresque :

*Le langage enfantin peut devenir, par un simple changement de nuance, un ton pleurard et ridicule ; la rigueur de la leçon peut conduire, sans qu'on s'en doute, à la rigidité du squelette dont nous parlions plus haut. Dans l'un et l'autre cas, il y aurait encore une leçon orale, il n'y aurait plus d'enseignement de l'histoire.*³⁴

B – La formation des maîtres comme condition de possibilité de la « leçon orale »

Or, si l'on peut entendre la critique de Pizard, quand il défend un certain usage du livre d'histoire, ou quand il pointe la possibilité que la leçon orale soit aussi passive que l'apprentissage par cœur d'un manuel, on ne peut le suivre dans son procès en naïveté des promoteurs de cette méthode nouvelle. En effet, Ernest Lavisse avait parfaitement conscience de la difficulté d'une telle leçon. Lui-même évoque à ce sujet le problème de la formation des maîtres et des professeurs.

Dans la *Revue des Deux Mondes*, cette leçon sur la féodalité est donnée comme l'exemple de la pratique d'un maître bien formé, dont la formation approfondie est perçue comme une réponse au niveau jugé très bas de l'enseignement de l'histoire en 1882 : « Bien autre sera le résultat, lorsque tous les professeurs d'histoire auront reçu l'éducation historique et, s'adressant à

32 On ne peut donc pas conclure, comme le fait Angéline Ogier (*op. cit.*, §17) : « Il faut 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. » Pizard renvoie dos à dos toutes les méthodes en montrant que la passivité est un danger commun, dont seule la qualité du maître peut prémunir. Il n'a pas voulu dire qu'une méthode était plus active que l'autre, mais qu'il ne fallait pas accuser la méthode livresque de l'être sans remarquer aussi le fait qu'il est possible que la « leçon orale » le soit.

33 Alfred Pizard, *ibid.*, p. 180.

34 Alfred Pizard, *ibid.*, p. 178.

la raison autant qu'à la mémoire des élèves, les introduiront dans l'intimité de l'histoire. »³⁵ Rappelons que la troisième partie de ce discours suit une partie entièrement dédiée à une substantielle réforme de « l'enseignement historique en Sorbonne », qui donne son titre à l'article qui en est tiré.

En effet, selon lui, les différents ordres (primaire, secondaire, universitaire) du système scolaire de l'époque ne doivent pas être séparés : « la mission scientifique des universitaires n'est à tout prendre que le front pionnier des futures écoles de campagne de l'hexagone. »³⁶

Il passera d'ailleurs à la pratique, en créant le Diplôme d'étude supérieur en 1886 et en réformant l'agrégation d'histoire en 1894³⁷. On ne peut pas dire que Lavisce se paye de mots quand il dit qu'il faut imiter la leçon de M. Berthereau. La critique de Pizard pouvait porter en 1891, mais de moins en moins en avançant dans le siècle. En effet, on ne peut mettre sur le même plan les écoles normales qu'ont connues la plupart des maîtres exerçant en 1891, celles de 1891, où le livre de Gabriel Compayré commence à être le bréviaire des futurs enseignants, et celles de 1913, année où tous les candidats à l'inspection et à la direction des écoles normales auront lue le compte-rendu de cette leçon par Lavisce, inscrit au programme du Certificat d'aptitude.

En 1882, le résultat de ces réformes est certes imaginé, mais comme un projet qu'il faudrait appliquer, et non comme l'utopie formulée par un écervelé :

*Pendant ce temps, les professeurs d'histoire ne se formeront plus au hasard. Dans nos collèges, nul n'enseignera sans être pourvu du diplôme de licencié. Nos lycées n'auront plus que des professeurs agrégés. Les plus vaillants et les plus instruits mettront en usage les moyens de travail qui leur auront été donnés et subiront les épreuves du doctorat pour recruter les facultés. L'enseignement à tous ses degrés sera meilleur, et les maîtres, mieux instruits, aidés par de meilleurs livres, feront pénétrer dans toute la nation la connaissance de notre histoire.*³⁸

Après le récit de la leçon-modèle dont il a été témoin, Lavisce conclut :

Formons des maîtres comme celui-là. [...] Ne deviendront-ils pas capables d'enseigner aux enfants l'histoire de la France ?

La pédagogie de Lavisce n'est donc pas, sur ce plan-là, la « pédagogie "de rêve" » dont se moque Annie Bruter³⁹. Il prend en compte au moins une des « exigences concrètes de la vie scolaire »⁴⁰, en l'occurrence la formation historique des enseignants, telle qu'octroyée par l'université.

C – Le manuel comme auxiliaire et prolongement de la « leçon orale »

Notons la mention des livres, dans le lot des outils permettant de mieux former les enseignants. Livres du maîtres ou bien manuels, cela n'est pas précisé. Mais il y a là une objection

35 Ernest Lavisce, « L'enseignement de l'histoire en Sorbonne », p. 889.

36 Olivier Dumoulin, *op. cit.*, p. 8.

37 Olivier Dumoulin, *ibid.*, p. 7.

38 Ernest Lavisce, *ibid.*, 887-888.

39 Annie Bruter, *op.cit.*, p. 47.

40 Annie Bruter, *ibid.*

fondamentale à faire à Pizard : le maître n'est pas seul face à la classe, muni de sa seule culture historique. Il doit pouvoir faire fonds dans sa préparation sur quelque livre simple mais complet, et s'appuyer autant que possible sur le manuel des élèves.

C'est d'ailleurs ce que fait Lavisce au moment où il prononce son discours, puisqu'il publie en 1884 le premier volume d'un manuel d'histoire pour le cours élémentaire, le fameux « Petit Lavisce » qui sera réédité et utilisé en classe jusqu'au milieu du XX^e siècle.

Dans ces manuels et ceux qui en imitent le modèle, la disjonction fatale relevée par Pizard entre la leçon du professeur et le cours du livre est réduite, puisque ce dernier prend lui-même des allures de leçons orales.

Le style d'écriture des leçons se fait en effet enfantin. Le vocabulaire se simplifie souvent, et la prose explicative laisse place à des exclamations, des injonctions, des questions.⁴¹ On peut attribuer ce changement à un « souci didactique », qui applique à l'écrit les caractéristiques de l'oral : un « style délibérément empathique et surtout systématiquement dialogique »⁴² Ce ton familier, qui supplée la voix du maître, empêche de voir dans le recours au manuel un aveu d'échec de la « leçon orale ». Il s'agit plutôt d'une reconnaissance des qualités d'entraînement de la parole magistrale et d'une tentative pour revivifier un cours livresque perçu jusque là comme mort, désincarné, et inadapté à de jeunes élèves.

Outre ce changement dans le ton, qui permet de relayer le maître, voir de le remplacer en partie (au moins dans sa fonction d'exposition), le livre comble le manque de formation de l'enseignant polyvalent qu'est l'instituteur. Angéline Ogier relève l'effort éditorial fourni au début du XX^e siècle pour produire des ouvrages historiques de synthèse susceptibles de lui donner les connaissances suffisantes pour élaborer une « leçon orale ». Mais c'est vraisemblablement le manuel lui-même qui lui sert d'auxiliaire : « beaucoup de maîtres [semblent] puiser[r] leurs connaissances en histoire dans les manuels destinés aux élèves »⁴³. Le manuel est donc « une référence pour le maître »⁴⁴.

Le procès en incompétence contre les maîtres, instruits par Pizard, n'est valable que dans le cas d'un maître mal formé (ce qui est de moins en moins le cas) et se passant de manuel, ce qui est aussi de moins en moins le cas, si ce le fut un jour. Ainsi, dans la conclusion, déjà citée, à son récit d'une leçon orale, Lavisce relie explicitement le problème de la formation des maîtres et le rôle du livre :

Formons des maîtres comme celui-là. Mettons dans leurs mains des livres où ils trouvent, simplement exposés, les principaux faits de l'histoire de la civilisation. Ne deviendront-ils pas capables d'enseigner aux enfants l'histoire de la France ? (C'est moi qui souligne.)

L'auxiliaire que constitue le manuel pour la leçon orale est d'autant plus efficace et utilisé qu'il propose au maître « un récit tout prêt » : « 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

41 « 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. » in Angéline Ogier, *op. cit.*, §36.

42 Laurence De Cock; « Pédagogie ou usurpation ? À propos du *Petit Lavisce* confisqué par Dimitri Casali », 12 septembre 2013, URL : <http://aggiornamento.hypotheses.org/1581>

43 Angéline Ogier, *op. cit.*, §35.

44 *Ibid.*, §31-35.

maître. »⁴⁵ Les connaissances sont donc transmises, au choix, par une leçon orale ou bien par la lecture, commentée et développée par le maître, de la « leçon orale écrite » du manuel, et cela en fonction des maîtres, des classes, des connaissances du maître sur telle ou telle époque historique, du souci d'apporter de la variété au cours à l'échelle de l'année ou même de la journée,

Il est donc peu vraisemblable que la leçon orale ait pu être à ce point néfaste. Si elle est un exercice pédagogique difficile, que tous ne réussissent pas ou même n'osent pas appliquer, on ne peut non plus y voir une utopie de méthode, une pédagogie rêvée. Plus même : le retour en grâce du manuel n'est pas un désaveu de la leçon orale, un retour au *statu quo ante*, mais une tentative de la rendre possible. Le prix en fut la perte de son statut de méthode obligatoire : elle pouvait désormais faire l'objet d'un choix, en fonction des besoins et des possibilités. La fin de sa recommandation systématique a certes fait courir le risque de sa disparition, dans bien des classes. Mais, même malmenée, parfois dénigrée, on peut constater sa survie, dans et par les manuels scolaires.

III – Une pédagogie « active » ?

Mais le fait que cette méthode pédagogique ait survécu, au prix d'une transformation et d'une hybridation avec la pédagogie livresque, ne nous dit rien de son efficacité pédagogique. Pizard constatait qu'il était possible de rendre les élèves passifs en faisant une leçon orale. Cette possibilité est devenue, dans la critique que fait Annie Bruter, un fait avéré. La leçon orale n'aurait été que superficiellement « active », un simple avatar du « cours magistral »

En cela, celle-ci ne fait que reprendre le discours des contempteurs de la pédagogie de l'école publique d'avant les années 60 : les théoriciens d'autrefois se seraient payés de mots, qualifiant d'actives des méthodes encore dogmatiques et « centrées » sur l'enseignant. La véritable pédagogie « active » serait le fait d'expérimentateurs pédagogiques en marge du système scolaire, ou étrangers, Décroly, Freinet, Montessori, etc., tous réunis dans le mouvement de « l'Éducation nouvelle ». Par exemple, lors des réformes de l'enseignement primaire des sciences, dans les années 60-70, on répudie officiellement le modèle de la leçon de chose, au profit de « l'éveil », inspiré de ces défricheurs d'avant-guerre.

Il convient donc de se pencher sur le cas concret relaté par Lavisce, cette fameuse leçon sur la féodalité, pour voir en quoi elle est ou elle n'est pas « active ».

A – La référence à la « méthode intuitive »

La principale objection faite par Annie Bruter concerne la démarche rétrospective adoptée par Lavisce, consistant à partir du présent pour expliquer le passé. Elle pointe ce qu'elle pense être une contradiction entre deux descriptions de cette méthode, pourtant faites dans le même texte⁴⁶. Selon la première, il faudrait prendre « dans le temps présent les faits sociaux et politiques les plus simples et les plus propres à être employés pour expliquer à l'enfant les faits sociaux et politiques

45 *Ibid.*, §36-38.

46 Ernest Lavisce, *Questions d'enseignement national*, « Discussion d'une leçon d'histoire », Paris, 1885

du passé »⁴⁷. Selon la seconde, le maître, « pour aller du présent au passé,[...] supprimera ce qui n'existait pas jadis »⁴⁸. Annie Bruter explique qu'il ne s'agit donc pas pour Lavisse de s'appuyer sur les « représentations spontanées du monde social » des élèves, mais de les en « purger ». Le « principe didactique » de la « technique » lavissienne est ainsi résumée :

*C'est par l'effacement du présent et du savoir social spontanément acquis à son contact que peut s'instaurer un autre savoir, le savoir de l'histoire.*⁴⁹

Or, cette pédagogie « soustractive », qui consiste à faire retrouver l'image du passé à partir de celle du présent, n'est pas le tout de la pédagogie lavissienne, ni de la leçon orale. Il suffit de se reporter au modèle de Lavisse, la leçon de M. Berthereau. Lui-même ne procède ainsi qu'une fois, en conclusion d'un développement sur la dangerosité du peuple médiéval : « On ne leur apprenait pas à lire. » On peut voir dans cette remarque une comparaison implicite avec un des sujets d'orgueil de tout instituteur : l'alphabétisation du peuple. Par ailleurs, M. Berthereau ne montre pas une seule fois le passé comme l'image « en négatif » du présent.

Ce n'est pourtant pas faute de les comparer. Il fait usage du raisonnement analogique pour expliquer la « paix de Dieu » :

Écoutez-moi bien. Il y a ici des paresseux. Je fais ce que je puis pour qu'ils travaillent toute la semaine ; mais je serais à moitié content de les voir travailler jusqu'au mercredi. L'Église aurait bien voulu qu'on ne se battît pas du tout : mais comme elle ne pouvait l'obtenir, elle a essayé de faire rester les seigneurs tranquilles une moitié de la semaine. C'était toujours cela de gagné.

On le voit, l'analogie de M. Berthereau n'ôte rien au présent. Elle montre la ressemblance qui existe entre deux logiques similaires, séparées de plusieurs siècles, mais émanant d'un raisonnement universellement valable, quel que soit le contexte.

Plus loin, il conduit une comparaison serrée, sous forme de questions courtes, entre le pouvoir royal, qui use de la force pour pacifier le royaume, et le pouvoir judiciaire du XIX^e siècle :

« Quand des gens se battent entre eux, qu'est-ce qui les arrête ? » Réponse : « Les sergents de ville. — Eh bien, le roi était un sergent de ville. Qu'est-ce qu'on fait de ceux qui ont battu et tué quelqu'un ? Réponse : « On les juge. — Eh bien ! le roi était un juge. Est-ce qu'on peut se passer de gendarmes et de juges ? — Non, monsieur. — Eh bien les anciens rois ont été aussi utiles à la France que les gendarmes et les juges. Ils ont fait du mal dans la suite, mais ils ont commencé par faire du bien. Qu'est-ce que je dis aussi utiles ? Bien plus : car il y avait alors plus de brigands qu'aujourd'hui. C'étaient des gens féroces que ces seigneurs, n'est-ce pas ? » La classe : « Oui, monsieur.

Chaque élément du présent correspond à un élément passé : aux « sergents de ville » et aux « juges » correspond le « roi », aux « brigands » d'aujourd'hui (appelés ainsi pour renforcer l'analogie entre passé et présent), correspondent les « seigneurs ». Bien malin qui peut dire si le plus grand nombre de brigands au Moyen-Âge est un *moins* ou un *plus* par rapport au présent !

47 *Ibid.*, p. 164

48 *Ibid.*, p. 163

49 Annie Bruter, *op. cit.*, p. 46.

Dans cette leçon, le maître mobilise donc le raisonnement par analogie, dont on sait qu'il constitue selon Didier Cariou une partie du « raisonnement naturel » des élèves quand ils réfléchissent à des objets historiques.⁵⁰ La revalorisation actuelle du raisonnement analogique rejoint donc une pratique valorisée par l'enseignement lavissien de l'histoire.

Certes, dans ses commentaires, Lavisse restreint la portée de l'analogie. Il ne faut pourtant pas en chercher la cause dans un *a priori* négatif contre les « connaissances spontanées »⁵¹ des élèves. Il s'agit pour lui de tirer cette pratique de l'explication analogique du côté d'un *exotisme* historique. Il conclut en effet la parenthèse concernant cette méthode en indiquant qu'il s'agit de « montrer les contrastes du passé et du présent »⁵². En 1911, c'est l'exposé de la leçon de Berthereau qu'il conclut d'une manière similaire : « C'est qu'il savait partir d'un point connu pour mener l'enfant dans l'inconnu.⁵³ »

Le plus gênant, dans la charge de Mme Bruter contre la méthode lavissienne, est qu'elle ne relie jamais cette démarche à la méthode intuitive, si importante à l'époque, et plus généralement au paradigme pédagogique de la leçon de chose. Pourtant, si Pierre Kahn a bien énoncé le statut paradigmatique des leçons de choses pour l'enseignement des sciences⁵⁴, il n'en précise pas moins que :

*l'observation, enrichie ou non de l'expérience, est le point d'ancrage permanent de cette pédagogie. De ce point de vue, les sciences sont moins l'objet d'une didactisation particulière, propre à l'empiricité de ces objets, que l'illustration exemplaire d'une démarche pédagogique dont la valeur est affirmée pour tout enseignement.*⁵⁵

L'histoire relève donc, comme toute discipline, du paradigme de la pédagogie « par l'aspect », par l'observation, issu du modèle de la leçon de choses.

Annie Bruter, qui pourtant parle à plusieurs reprises des « connaissances spontanées » des élèves, ne relève jamais, que ce soit pour parler de la leçon de l'école de la rue Keller, ou pour parler de Lavisse, la source fondatrice de cette pédagogie.

Or, cet appel à l'observation et aux connaissances spontanées des élèves, qui constituent les deux facettes, objectives et subjectives, de l'intuition⁵⁶, n'est jamais présenté par les théoriciens de l'époque comme devant « purger »⁵⁷ les élèves de leur « représentations spontanées ». Plutôt que de considérer qu'ils ne savent rien, et qu'il faut leur « transmettre » de manière unilatérale des connaissances qu'il suffirait d'emmagasiner, on estimait de manière unanime qu'il s'agissait de s'appuyer sur le « connu » pour aller à « l'inconnu ».

Encore une fois, Lavisse va peut-être trop loin dans la différenciation du passé et du

50 Didier Cariou, *Le raisonnement par analogie : un outil au service de la construction du savoir en histoire par les élèves*. Thèse : université de Picardie-Jules-Verne (dir. N. Lautier), Lille, 2003.

51 Annie Bruter, *op. cit.*, p. 46.

52 Ernest Lavisse, « Discussion d'une leçon d'histoire », *ibid.*, p. 165.

53 Ernest Lavisse, article « Histoire » in *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, *op. cit.*

54 Pierre Kahn, « L'enseignement des sciences. De Ferry à l'Éveil », *Aster*, n°31, *Les Sciences de 2 à 10 ans*, INRP, Paris, 2000, p. 12.

55 Pierre Kahn, *ibid.*, p. 19.

56 Le *Nouveau Dictionnaire de pédagogie* de 1911 distingue « l'intuition par les sens » de « l'intuition dans les facultés intellectuelles ».

57 Annie Bruter, *op. cit.*, p. 46.

présent. Est-ce par souci d'impressionner les élèves par l'exotisme du passé ? Est-ce parce qu'il généralise à la méthode d'exposé des connaissances historiques leur caractéristique épistémologique majeure, qui est d'être connaissances d'objets disparus ? Quoi qu'il en soit, il faut reconnaître que Lavissee ne théorise pas suffisamment l'apport du paradigme de l'enseignement intuitif, dont il ne parle jamais, alors que le mot était sous toutes les plumes en 1882, au moment de la première parution de son compte-rendu de la leçon de Berthereau. En bon professeur du secondaire et de l'université, il s'adresse à des élèves censés être prêts à recevoir un enseignement de culture, composé en grande partie de latin et de grec et très éloigné de leurs préoccupations quotidiennes. Mais il faut noter la forme d'émerveillement produite par la rencontre avec tout un pan de l'enseignement primaire de l'époque, sous la forme d'une visite à l'école communale de la rue Keller. En quelque sorte, Lavissee se fait le chantre d'une pédagogie qu'il n'applique pas entièrement à son propre enseignement secondaire et universitaire. Il en fait un éloge vibrant sans en tirer toutes les conséquences.

Il faudrait aussi critiquer, avec Annie Bruter, l'impression de piétinement que procure les exposés répétés de Lavissee sur la manière de conduire une leçon d'histoire. En primaire comme au lycée, Lavissee semble toujours renvoyer aux mêmes connaissances spontanées, comme si l'enseignement n'avait pas contribué entre-temps à les enrichir et les développer. Encore faut-il nuancer cette impression, si l'on compare les leçons proposées dans le *Dictionnaire de pédagogie* de 1887 et celles de la « Discussion d'une leçon d'histoire », qui s'adresse aux professeurs de lycée : la teneur ne semble pas si semblable que cela en termes de complexité et d'approfondissement des connaissances.

Mais A. Bruter tombe juste quand elle fait état de la lassitude qui peut s'emparer des élèves à toujours vouloir replier le passé sur le présent. Il doit être possible de comparer les différents objets du passé entre eux, si l'on estime suffisamment intégrées les leçons qui ont précédé, dans l'année ou dans le cursus scolaire tout entier. En cela, l'idéal de la leçon d'histoire est naturellement de faire acquérir des connaissances explicites, susceptibles d'être reformulées et mobilisées dans des raisonnements ultérieurs. Mais il est surtout d'enrichir les connaissances intuitives, spontanées, afin d'en faire un meilleur terreau pour les apports de connaissances postérieurs.

On trouve de telles comparaisons entre les passés dans les manuels, notamment ceux des années 50 et 60. En juxtaposant des leçons présentées dans un format identiques, souvent sur une double page conçue sur le même format, ils permettaient de renvoyer de l'une à l'autre à des fins de comparaison. On en trouve un exemple, parmi d'autres, dans le manuel de S. et M. Chaulanges, qui proposent 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. ».⁵⁸

Ce n'est donc pas le principe même de la comparaison qui est à rejeter, mais sa restriction sans doute excessive à une comparaison du passé et du présent. Le passé que l'élève connaît fait bien partie de ses connaissances présentes, et celui qu'il connaît de manière familière est connu de manière intuitive.

58 Pierre Jacolino, « Peut-on (encore) enseigner l'histoire par l'observation ? », 2013, p. 12, note 22, URL : <http://ekladata.com/GMS-oJhAqvhRbwW44LvnIBMjba0/Peut-on-encore-enseigner-l-histoire-par-l-observation.pdf>

B – La place laissée au récit

La place laissée au récit par Lavissee est critiquée par Annie Bruter. Lorsqu'elle relève les verbes d'actions qu'il utilise dans ses différents textes pédagogiques, elle classe en effet le récit parmi les activités du maître. À l'en croire, écouter la narration d'histoire faite par le maître est une attitude purement passive. C'est oublier que l'écoute d'un récit ne se fait pas passivement. Le lecteur est doublement sollicité, soit de manière explicite, par le caractère de dialogue de certains récits oraux, comme les contes ; soit de manière implicite, mais plus essentielle, dans la construction du sens du récit par l'auditeur.

Benoît Falaize, dans un article cherchant à réhabiliter le récit comme outil pédagogique pour l'enseignement de l'histoire⁵⁹, précisait ainsi :

Le texte est laissé à l'interprétation des lecteurs, choses que les psycholinguistes savent et travaillent en permanence ; la lecture ou l'audition d'un récit est au centre du mouvement de la pensée. Sa lecture donne toujours des pensées nouvelles. Il donne à imaginer, et renvoie constamment à d'autres interrogations, d'autres questionnements. En un mot, il n'est jamais figé dans sa lecture comme dans sa réception : il est dynamique dans son écriture et dans son accueil.

Il est *a fortiori* difficile d'imaginer des classes d'enfants de 7 ans apathiques face à un récit adapté dans le contenu, dans le ton, et émaillé de procédés dialogiques.

Plus profondément, Benoît Falaize remarque la légitimité épistémologique du récit dans un cours d'histoire :

*Or, la didactique qui nie le récit comme élément d'apprentissage au sens plein du terme, évacue de ses analyses ou de ses démarches le fait que le récit fasse partie à part entière de la discipline historique et qu'il est même l'une des dimensions centrales de l'histoire et de son épistémologie. L'histoire est toujours une narration.*⁶⁰

Ainsi, on ne peut se contenter de rappeler que le récit est indispensable pour faire connaître les événements de l'histoire, événement qui ont d'ailleurs retrouvé une place déterminante dans la recherche historique après l'école des Annales. C'est la nature même du discours historique qui est narrative. Il est donc compréhensible que Lavissee lui accorde une place importante. En effet, aujourd'hui comme qu'hier, le récit « démontre son efficacité pratique à transmettre des contenus comme à gérer la classe et l'attention des élèves »⁶¹.

Mais Benoît Falaize ne va pas jusqu'à réhabiliter la « leçon orale ». Il propose ainsi d'introduire dans le cours d'histoire de l'école primaire « une histoire-récit loin des modèles "lavissiens" de la transmission historique »⁶². Pourtant, il n'analyse jamais la méthode proposée par Lavissee, ni la leçon de M. Berthereau, transmise par lui à la postérité. Il en reste à une image caricaturale. Les « histoires-récits » qu'il propose s'écarteraient de Lavissee en ce qu'elles seraient « assorties de toute sorte de réflexion, dans l'écriture même, sur les modalités de recherches des

59 Benoît Falaize, « La place du récit dans la didactique de l'histoire à l'école primaire », *Le cartable de Clio*, n°5, Inrp, Lyon, 2005, p. 221

60 *Ibid.*, p. 222.

61 *Ibid.*, p. 223.

62 *Ibid.*, p. 224.

historiens, ou simplement sur les doutes de la communauté scientifique »⁶³. Le récit moderne serait ouvert : c'est donc que le récit lavissien était dogmatique. Tout se passe comme si Lavisce constituait un repoussoir pour les tenants d'une réintroduction du récit dans le cours d'histoire, une limite à ne pas franchir.

On conviendra aisément avec Benoît Falaize de la nécessité d'un récit qui ne soit pas une « fin en soi » ni « seul garant de la vérité », qui soit « déséthnocentré » et « nourri aux derniers travaux de recherche »⁶⁴. Mais la leçon de Berthereau, et les commentaires de Lavisce, interdisent de le suivre quand il appelle de ses vœux « un récit qui ouvre le débat plutôt qu'il ne le clôt ». C'est qu'un tel souhait présuppose que les récits de Lavisce, et donc ceux de M. Berthereau, étaient dogmatiques !

Nous allons voir le contraire en étudiant la place du dialogue dans la « leçon orale », puis les modalités de la réflexion intellectuelle qu'elle provoque chez les élèves.

C – La place du dialogue

Le récit du maître ouvre-t-il le « débat » dans la classe ? Pour Annie Bruter, ce n'est pas le cas. Elle associe très étroitement la « leçon orale » au « cours magistral », invention de la moitié du XIX^e siècle. « Centrée » sur le maître, cette leçon ne laisserait aux élèves qu'une place mineure, consistant à apporter son approbation aux remarques du maître et à répéter le contenu du cours précédent lors d'interrogations purement « catéchétiques ».

Reconnaissons que Lavisce n'évoque le procédé de « l'interrogation » que pour en restreindre l'usage aux débuts de cours, à des fins de révision. Il convient cependant de nuancer cette critique en rappelant qu'il le fait dans un discours concernant le lycée, ordre d'enseignement effectivement moins à la pointe de la modernité pédagogique de l'époque, et dont les élèves semblaient, en partie à tort, être plus aptes à comprendre et intégrer des connaissances transmises plus directement.

Surtout, c'est oublier que Lavisce invite, dans les préfaces de ses manuels, à compléter le récit du maître par le dialogue :

*Dans le texte « Aux maîtres » placé en page 2 de son livre, Lavisce, 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'écolier, 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 »⁶⁵*

Commentant la version résumée de la leçon de M. Berthereau⁶⁶, Lavisce explique que :

63 *Ibid.*

64 *Ibid.*, p. 225.

65 Ernest Lavisce, *La première année d'histoire de France. Leçons – récits – réflexions*, 1^{ère} éd. Paris, A. Colin, 1884.

66 Ernest Lavisce, « L'enseignement de l'histoire à l'école primaire », 1885.

Tout cela était entrecoupé de mots gais, de questions plaisantes, d'appels aux souvenirs et aux connaissances des enfants. On aurait dit que le maître et sa classe jouaient à la féodalité, et la classe, tout en s'amusant, recevait quelques idées, ou, si l'on veut, quelques impressions justes : ce qui est beaucoup.⁶⁷

Il souligne donc la vivacité d'une leçon ou, certes, l'initiative est laissée au maître, mais où les élèves entrent dans le « jeu ».

Surtout, le compte-rendu qu'il en fait en 1882 laisse peu de doute quant à ce qu'il entendait par le « dialogue entre maître et élèves ».

En effet, Lavissee dépeint tout d'abord une classe muette, qui ne répond pas à la question initiale du maître concernant le château des temps féodaux. Une simple question posée à un des élèves débloque la situation, une fois que la connaissance à laquelle le maître fait référence est reconnue comme familière : tous connaissent en effet le château de Vincennes. La parole semble alors se libérer puisque « plusieurs » élèves, « la majorité » de la classe, « toute la classe » ou bien « dix voix » répondent tour à tour aux questions du professeur. Celui-ci fait preuve d'habileté en alternant des questions faciles, auxquelles plusieurs peuvent répondre, et des questions dont seuls quelques-uns, par exemple « un jeune savant », ou « une voix », connaissent la réponse. Le dialogue culmine au moment de la « réponse unanime », faite « d'un ton convaincu », concernant la supposée bonté du peuple. Le récit de Lavissee insiste donc très clairement sur la capacité du maître à engager un dialogue, à faire parler les élèves, parfois de manière collective, parfois de manière individuelle.

Pourquoi mettre la retranscription de cette animation de classe sur le compte du talent rhétorique de Lavissee ? On n'y verra pas le projet délibéré de mettre en place une « représentation de l'enseignement », projet forcément soupçonné de vouloir masquer une réalité moins reluisante. On y verra plutôt la capacité de Lavissee à percevoir les enjeux concrets du dialogue mis en place par M. Berthereau avec les élèves. Il faut sentir de manière très fine ce qui se passe entre le maître et les élèves pendant un cours pour décrire avec un tel luxe de détails les aléas de la communication pédagogique.

On peut même, ici ou là, relever des traces d'un dialogue spontané, que Lavissee n'a pas jugé bon de retranscrire, par exemple quand M. Berthereau « fait deviner que [les créneaux] servai[ent] à la défense. » Car comment faire deviner quelque chose sans un dialogue, la formulation d'hypothèses plus ou moins justes, une réflexion collective sur leur justesse réciproques ? Le récit de Lavissee, pourtant plus développé en 1882 qu'en 1885, est déjà résumé et suggère à demi-mot l'existence d'un court dialogue, qui sert de liant et d'étayage à l'interrogation plus directive qu'il reproduit plus fidèlement.

Il n'est donc pas correct d'insister uniquement sur la « directivité » du dialogue entre l'enseignant et les élèves, ni de minimiser les « considérations [de Lavissee] sur l'aspect ludique de cette séance », comme le fait Annie Bruter⁶⁸. Les commentaires de Lavissee gardent une trace certes indirecte, mais indéniable, de la présence d'un dialogue réel et non figé dans un rapport catéchétique.

67 Ernest Lavissee, *ibid.*, p.185.

68 Annie Bruter, *op. cit.*, p. 39-40.

Le procédé qu'emploie Annie Bruter pour réduire la leçon orale à son pôle magistral est biaisé, en ce qu'il amalgame une méthode (le récit magistral dialogué) avec un avatar précis de cette méthode. Puisqu'il y avait une directivité indéniable dans la leçon de M. Berthereau, puisque cette directivité était encore accentuée dans les recommandations faites par Ernest Lavisse pour l'enseignement secondaire, c'est la « leçon orale » toute entière qui serait directive et rendrait les élèves passifs ! Elle confond donc ce qui relève d'une époque (une pédagogie directive, une moindre importance accordée à la parole enfantine spontanée) et ce qui relève d'une méthode. La même leçon pourrait être faite actuellement, avec la même vivacité, en laissant plus de place à des réflexions venant de l'élève.

La méthode de la « leçon orale », en tant que cours dialogué qui prend comme support le récit fait par le maître, n'a donc pas encore été invalidée. La principale critique qui lui a été faite ne concernait pas tant le manque d'activité, mais la possibilité d'une mise en œuvre réelle par des maîtres insuffisamment compétents dans la discipline historique.

La disparition des injonctions officielle faisant la promotion de la « leçon orale » n'a pas été le signe d'un rejet. Il n'y a pas tant eu un « retour » à l'enseignement livresque qu'une hybridation entre le caractère oral de la leçon d'histoire et le caractère écrit d'un support qui a servi « d'appui pour le maître » : le manuel d'histoire.⁶⁹

Les manuels n'étant pas les successeurs de la « leçon orale » mais « des instruments au service d'une pédagogie de l'histoire renouvelée »⁷⁰, il n'est pas étonnant d'y retrouver des traces de ce dialogue qui a commencé à être établi entre maîtres et élèves. C'est ce qui justifie l'omniprésence du questionnaire dans les manuels d'avant les années 60.

On retrouve certes des questionnaires purement catéchétiques, comme dans *Mon Premier Livre d'Histoire de France* de Brossolette et Ozouf⁷¹. Par exemple, dès la première double page :

- 1° Où habitaient les premiers hommes ? - 2° Comment faisaient-ils pour se nourrir ? - 3° De quoi se servaient leurs femmes pour cultiver la terre ? - 4° Qui leur apporta des armes et des outils de bronze ?

Mais bien d'autres manuels comportaient des questions qui ne consistaient pas à faire répéter ce qui avait été dit, mais à aiguiller l'observation des illustrations du manuel. Comme je l'ai écrit ailleurs⁷² :

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.

Prenons un seul exemple : la première page de *l'Histoire de France* de Devinat et Toursel⁷³ :

1. *Les Gaulois au travail.* - Où est bâtie la hutte ? - En quoi la hutte est-elle faite ? - Énumérez les personnes ? (sic) Comment sont-elles vêtues ? - Que rapporte le chasseur ? -

69 Angéline Ogier, *op. cit.*, §22.

70 Angéline Ogier, *op. Cit.*, §39.

71 L. Brossolette, M. Ozouf, *Mon Premier Livre d'Histoire de France. Cours élémentaire -Première année*, Delagrave, Paris, 1946, p. 3.

72 Pierre Jacolino, « Peut-on (encore) enseigner l'histoire par l'observation ? », *op. cit.*, 2013, p. 11.

73 E. Devinat et A. Toursel, *Histoire de France par l'observation directe et par l'image*, Librairie Imprimeries réunies, Paris, 1932. p.5.

Quelles sont ses armes ? - Que fait l'autre Gaulois, à gauche ? - Comment cuisent les aliments ? - Quels animaux voyez-vous ?

Ces questions permettent de soutenir le maître dans son questionnement « socratique », répondant *a posteriori* à la remarque de Pizard sur la rareté d'une vivacité d'esprit suffisante chez les maîtres, qui rendait hypothétique la réussite des leçons orales. De plus en plus, grâce aux manuels, la leçon orale a été rendue possible.

D – La réflexion des élèves

Mais si Benoît Falaize juge que la « leçon lavissienne » « n'ouvre pas le débat », c'est aussi que la « leçon orale » souffre d'une image très dogmatique. Elle n'aurait pas pour objectif de faire réfléchir les élèves. Il ne s'agirait que d'écouter et de répéter ce qui a été dit pendant la leçon. Annie Bruter choisit ainsi de ranger les injonctions de l'enseignant dans la catégorie de l'action du maître, supposant que l'action correspondante n'a pas été accomplie par l'élève⁷⁴. On se demande ce qui justifie ce présupposé, qui n'a finalement rien en soi de plus probant que le présupposé inverse. Elle va même jusqu'à dire que « l'activité autonome de réflexion lui est déniée »⁷⁵ : « C'est que ce dernier n'est pas capable d'une activité raisonnée qui lui soit propre. »⁷⁶ Mais le portrait de l'élève qu'Annie Bruter fait dresser à Lavis (« un être inachevé auquel manque le raisonnement »⁷⁷) ne correspond pas à l'élève qu'il dépeint dans la classe de la rue Keller.⁷⁸

Envisageons d'abord la question de l'autonomie de la réflexion. On est effectivement loin d'une autonomie telle qu'elle a pu être préconisée par les pédagogues de l'Éducation nouvelle. Il faut rappeler toutefois qu'il s'agit ici d'élèves de 7 ans, sans doute en cours préparatoire. On a du mal à imaginer une véritable autonomie de la raison à cet âge concernant un sujet complexe comme l'est l'histoire. Il n'en va évidemment pas de même pour ce qui est de l'autonomie intellectuelle et de l'autonomie du *désir* intellectuel, ce qu'on appelle la curiosité.

On voit pourtant des signes indubitables de réflexion dans le compte-rendu de la leçon de Berthereau. C'est le cas pour la raisonnement analogique, comme nous l'avons déjà montré. C'est naturellement le cas du raisonnement inductif, pierre de touche de la méthode intuitive dont pourrait se réclamer Ernest Lavis.

La démarche inductive est en effet emblématique de tout l'enseignement de l'époque, qui désire partir des faits pour parvenir aux idées. Ce fut elle qui justifia la critique qui fut faite à cet enseignement dans les années 60. Si la science réelle n'est pas inductive, comme l'a montré notamment Karl Popper, quelle légitimité y aurait-il à défendre une science scolaire inductive ? En outre, des démarches plus hypothético-déductives lui ont été préférées. Il ne s'agissait plus de

74 Annie Bruter, *op. cit.*, p. 38-39.

75 Annie Bruter, *ibid.*, p. 39.

76 Annie Bruter, *ibid.*, p. 37.

77 Annie Bruter, *ibid.*

78 Il faut déduire de ce portrait la critique que fait Mme Bruter de la conception méprisante qu'aurait Lavis des connaissances spontanées des élèves, comme on l'a montré plus haut. Ceux-ci ont des connaissances à utiliser dans le cours d'histoire. Lavis en reconnaît l'usage chez M. Berthereau, même s'il incline lui-même, face à des élèves plus âgés, à insister sur la différence qui existe entre ce qu'ils savent et ce qu'était réellement le monde passé.

partir des faits, mais des « représentations sociales » des élèves⁷⁹, c'est-à-dire des idées, mises en causes par un « problème », lui-même résolu par des hypothèses susceptibles d'être confirmées ou invalidées par des tests. Cependant, on parle encore de manière familière de méthode inductive pour évoquer le « tâtonnement expérimental » de Freinet, ou bien la pédagogie du document en histoire et en sciences économiques et sociales. Du moment qu'on ne commence pas par l'énoncé d'une règle ou par une définition, toute démarche est dite « inductive », par opposition à une pédagogie, non pas déductive, mais dogmatique.

De fait, la démarche de Berthereau est « inductive » dans son sens « pédagogique »⁸⁰. On part bien de l'observation d'un château pour arriver l'idée de féodalité. Cependant, on ne trouve pas grand trace d'induction, dans son sens « épistémologique », lors de la première phase de réflexion du cours. On ne tire pas de loi générale de l'observation des phénomènes. La réflexion est bien plus sûrement déductive, de type syllogistique. C'est ainsi que les élèves comprennent qu'ils ont déjà vu un « château du temps de la féodalité »⁸¹ et qu'on ne s'y battait pas avec des fusils⁸². C'est le directeur lui-même qui relie ensuite les deux faits auparavant constatés (l'usage défensif des créneaux, l'usage offensif des arcs), en induisant la difficulté de « prendre » un tel château. Il continue son récit, puis enchaîne sur la deuxième partie de la leçon (la « guerre féodale ») par une déduction : « Il y avait beaucoup de châteaux féodaux ; les châteaux féodaux étaient faits pour se battre ; les seigneurs qui y habitaient se battaient. » La question posée (« Que faisaient tous ces seigneurs ? ») fait tirer aux élèves la conclusion concrète d'un constat particulier et d'une idée générale.

Le reste est à l'avenant. Il serait très difficile de ne voir dans le raisonnement relativement varié adopté par le cours (inductif, déductif, analogique) un simple raisonnement inductif.

On reconnaît même, dans le passage de la deuxième partie, qui s'achève avec l'explication de la « trêve de Dieu », et la troisième partie, qui aborde le pouvoir royal, les traces d'un « raisonnement par généralisations successives », dont Antoine Prost fait le paradigme de tout raisonnement historique. En abstrayant les différences entre ces deux phénomènes (l'origine ecclésiastique ou royale de cette action, le caractère partiel ou total de la volonté de diminuer la violence féodale, les moyens incitatifs ou répressifs d'accomplir cette volonté), on peut reconnaître la similitude fonctionnelle de ces deux institutions, toutes deux servant de « remède » aux luttes entre seigneurs.

On pourrait même aller jusqu'à voir que le départ du raisonnement n'est pas simplement le fait, mais la représentation mentale des élèves. Ainsi, par deux fois, M. Berthereau pose une question qu'on pourrait qualifier de « fausseté évidente » : « Ils étaient donc fous, ces gens-là ? » (parlant des ecclésiastiques proposant la « trêve de Dieu »), puis « Et le peuple, mes enfants, valait-il mieux ? » Dans les deux cas, la réponse semble couler de source : il faut être fou pour proposer d'interdire de se battre pendant la moitié de la semaine ; le peuple ne peut qu'être moins brutal que les seigneurs féodaux. Ce type de question à la réponse attendue, petit piège familier des enseignants qui pratiquent le cours dialogué, est une manière de faire entrer dans le

79 Serge Moscovici, *La psychanalyse, son image, son public*, PUF, Paris, 1961.

80 Pierre Kahn, *op. cit.*, p. 20.

81 Ils sont allés à Vincennes. Ils y ont vu un château. Ce château est féodal. Ils ont donc vu un château féodal.

82 Le Moyen-Âge était moins avancé techniquement. On ne devait pas s'y battre avec les mêmes armes qu'aujourd'hui. On ne s'y battait pas avec des fusils.

raisonnement des idées familières, apparemment incontestables, pour ensuite interroger leur validité. Les élèves, entraînés dans un raisonnement qui cherche à lisser les difficultés, à des fins de clarté, est réveillé, incité à remettre en cause des idées toutes faites.

Enfin, cet exemple de leçon « inductive » permet de battre en brèche la critique qui a été faite du paradigme de la leçon de chose. On a en effet caricaturé cette méthode : il ne s'agit pas d'acquérir des idées par une simple accumulation de connaissances, dont on pourrait à la longue inférer des lois. Le cours de M. Berthereau ne fonctionnait pas comme cela, comme on vient de le voir. Surtout, on peut déjà voir dans cette leçon les prémises de la méthode qu'on a opposé à la leçon de chose, appelée « pédagogie de l'étonnement » par Louis Legrand⁸³. Dans celle-ci, le point de départ de la recherche des élèves consistait en une question « étonnante ». Une problématique initiale devait amener les réflexions des élèves et justifier l'acquisition de connaissances *ad hoc*.

Or, on voit dans cette leçon que tout l'art de l'instituteur consistait justement à rendre problématique les faits qui étaient racontés. S'il n'y avait pas une problématique générale à laquelle rapporter toutes les connaissances abordées par la suite, les questions posées visaient justement à « problématiser » l'observation. L'existence des créneaux au haut des murailles pose problème, ainsi que la présence de nombreux châteaux en France et autour de Paris. Il en va de même pour les guerres féodales et la prévalence royale sur les seigneurs. Tout l'attirail pittoresque du Moyen-Âge est rendu problématique et interrogé dans son existence même. Pourquoi ceci plutôt que cela ? Pourquoi comme ceci et non comme cela ? Ces questions essentielles sont proposées à l'entendement enfantin et résolues avec sa participation.

L'Éducation nouvelle et ses avatars n'ont donc pas l'apanage de l'activité intellectuelle. La leçon de chose appliquée à l'histoire ne laissait certes pas les élèves mimer la recherche savante. Elle était censée être courte et rapide, afin de ne pas fatiguer l'esprit des plus jeunes élèves. Mais ceux-ci, à condition de participer au dialogue avec le maître, comme c'est le cas ici, raisonnent et adoptent une démarche active par rapport aux faits. Il n'y a donc pas de fatalité à la soumission aux choses, censée être le corollaire moral de la leçon de choses. Le maître est au contraire celui qui « représente » les objets du passé, non pas seulement pour les rendre sensibles, mais pour les rendre intelligibles. La « représentation » du passé que condamne Annie Bruter équivaut donc plutôt à une « reconstruction », sur le mode du possible et du nécessaire. Nous sommes finalement plus prêt du « constructivisme » qu'on a longtemps voulu le croire !

C'est là l'erreur de Benoît Falaize. Quand il rejette la « leçon lavisienne », ne rachetant l'utilisation pédagogique du récit que par l'adjonction d'une dose de réflexion sur la constitution du discours historique, il ne voit pas qu'il y a une forme de « pensée historienne » à l'œuvre dans cette forme de cours.

Le récit offre en effet la possibilité d'une forme de réflexion propre, reliant entre eux les différents objets historiques et étudiant leur nécessité réciproque. C'est le cas chez Berthereau entre les créneaux et les assaillants, les arcs et les murailles, les seigneurs entre eux, les seigneurs

83 « L'éveil scientifique a incontestablement été l'occasion de l'élaboration d'une nouvelle didactique des sciences, en rupture avec la leçon de choses. Les axes directeurs de cette nouvelle didactique sont : le questionnement de l'enfant (voir P. Morisset, 1978), et donc la nécessité de partir de ses représentations (*"La collecte du vécu de l'enfant"*, L. Dulau, 1974, p. 213) et de ses intérêts (L. Legrand, 1969, F. Best, 1973), le primat de la problématisation sur l'observation (V. Host Éd., 1973, p. 108 et suivantes) et l'usage systématique du tâtonnement expérimental. » in Pierre Kahn, *op. cit.*, p. 21.

et les paysans, l'Église et le roi. Les connaissances ne sont pas accumulées, juxtaposées, mais forment le support d'une réflexion dialoguée qui les rassemblent peu à peu en un tout cohérent.

Tout se passe comme si un historien, ou un didacticien de l'histoire, ne pouvait concevoir l'activité intellectuelle que sous la forme de la réflexion des historiens de profession. Hors de la confrontation des sources et l'analyse de documents authentiques, point de salut ! Le récit n'est considéré que comme une synthèse bien pratique, éventuellement passionnante. Mais il n'est pas véritablement, en tant que tel, capable de susciter une réflexion historique. Le récit en est à ce point, revalorisé, mais périphérique quant à l'apprentissage de la « pensée historienne ». Ne parlons pas des illustrations de manuels, encore frappées d'interdit et toutes mises sur le même plan que les images d'Épinal.

Or, dans sa pratique pédagogique, Berthereau va au-delà de ce récit « non historien ». Le récit est effectivement un outil de transmission efficace, mais aussi un point de départ à la réflexion. La leçon lavissienne « ouvre donc le débat, plutôt qu'il ne le clôt ». Récits et illustrations sont des *documents de seconde main*, auxquels un historien ne pourrait se fier, mais qu'un élève peut tout à fait prendre pour point de départ de sa réflexion. En cela, il est bien difficile de distinguer « leçon-récit » et « leçon-document ».

E – La place des émotions et de l'imaginaire

1 – Les « impressions », premières « idées » des jeunes élèves

Le grand reproche fait à Lavis, ainsi qu'à la leçon de M. Berthereau, est d'avoir pour objectif premier « d'impressionner » les élèves, de leur faire ressentir des émotions, de cultiver leur imaginaire. Cette ambition heurte les bonnes âmes, qui voient dans l'imaginaire et l'émotion des obstacles aux visées civiques et critiques de l'enseignement de l'histoire. On fait trop vite le lien entre les leçons « lavissienne » et la propagande, qui s'adressent toutes deux au cœur et non à l'esprit. Sans aller jusque là, Laurence De Cock évacue pour cette raison la pédagogie lavissienne en la qualifiant de « surannée »⁸⁴.

C'est oublier que chez Lavis, cœur et raison ne s'opposent pas. Après avoir résumé le cours de M. Berthereau, en 1885⁸⁵, celui-ci conclut :

La classe, tout en s'amusant, recevait quelques idées, ou, si l'on veut, quelques impressions justes : ce qui est beaucoup.

Il n'y a pas là matière à condamner le manque d'ambition de Lavis, ni sa conception irrationaliste de l'enseignement de l'histoire au primaire. Le terme « d'idées » est certes corrigé par celui « d'impressions », mais c'est justement parce qu'ils sont synonymes. Entre les « idées » et les « impressions », il n'y a pas de différence de nature. Les impressions sont les idées que des élèves de 7 ans peuvent « recevoir ». Rappelons que l'école était obligatoire jusqu'à 12 ans. Il restait 5 ans pour approfondir ces impressions et en faire parvenir certaines au statut d'idées. Il n'y a donc pas de raison d'interpréter cette phrase à la lumière d'une conception « terminale » de l'ordre primaire

84 Laurence De Cock, *op. cit.*

85 Ernest Lavis, « L'enseignement de l'histoire à l'école primaire », *Questions d'enseignement national, op. cit.*, p. 185.

du système scolaire primaire.

2 – L'imaginaire historique, nécessaire à l'observation

Mais loin de moi l'idée de racheter l'usage du terme « impressions » en montrant qu'il s'agit d'idées en devenir ! Pour Lavissee, de simples « impressions », c'est déjà « beaucoup » !

Plutôt que de rejeter cette approche *sensible*, il faudrait comprendre pourquoi Lavissee, ainsi que la majorité des penseurs de l'éducation à l'époque, en faisait un élément incontournable et primordial de l'enseignement de l'histoire.

Écartons tout d'abord les motivations patriotiques, qui expliquent pour une part l'appel à l'imagination et au sentiment, mais ne sont nulle part mentionnées dans les compte-rendus des cours de Berthereau par Lavissee. Le contenu de sa leçon sur la féodalité est peu propice à de tels élans. En outre, le reflux de l'idéologie patriotique après la Grande Guerre, et l'essor d'un enseignement pacifiste⁸⁶, n'a semble-t-il pas été accompagné d'un rejet du rôle de l'imagination et du cœur.

Il faut sans doute chercher plus loin, dans la nature même de l'objet historique. Celui-ci a pour particularité d'être absent, sauf sous formes de traces indicielles. L'imagination de cet objet est donc un préalable à la réflexion. Si on ne l'imagine pas, il paraît difficile d'en parler, à plus forte raison de l'étudier.

Le paradigme de la leçon de chose impose aux enseignants de proposer aux élèves un véritable objet pour qu'ils puissent l'observer et le manipuler. Si l'on reste dans ce paradigme pour l'enseignement de l'histoire, il convient donc de constituer l'objet historique avant de le faire observer. L'observation de véritables objets (ruines de châteaux, textes, peintures, armes, etc.) n'a pas été mis au premier plan de cette démarche pédagogique, surtout à l'école élémentaire : ces objets sont en effet lacunaires, fragmentaires, et ne permettent pas d'avoir accès simplement à l'objet historique lui-même, qui par essence est un objet disparu. C'est donc le récit (ainsi que l'illustration) qui ont servi de recours. Grâce à eux, l'esprit (et l'œil, dans le cas de l'illustration) a devant lui la représentation du passé et peut agir selon la démarche habituelle.

À l'inverse, la « pédagogie du document », qui se confond avec la « pédagogie de l'éveil », a tenté de se passer de cette étape préalable, en passant directement de l'observation du document à la découverte du concept historique. L'échec est patent, et cette insuffisance du recours à l'imagination explique sans doute en grande partie la difficulté notoire des élèves à pérenniser les connaissances acquises pendant le cours d'histoire.

3 – Pourquoi se méfier de l'imagination ?

Comment expliquer la remise en cause ultérieure du rôle de l'imagination dans l'enseignement de l'histoire à l'école primaire, après le « moment lavissien » ?

Sans doute est-ce parce que l'histoire prétend, à juste titre, rechercher le « vrai ». La

⁸⁶ Olivier Loubes, « L'école et les deux corps de la nation en France (1900-1940) », *Histoire de l'éducation*, 126 | 2010, 55-76, partie III.

narration historique se distingue *in fine* de la narration fictionnelle par sa référence à un passé réel. Benoît Falaize cite par exemple Roger Chartier⁸⁷ :

Récit parmi d'autres récits, l'histoire se singularise pourtant par le fait qu'elle entretient un rapport spécifique à la vérité, ou plutôt que ses constructions narratives entendent être la reconstitution d'un passé qui a été. Cette référence à une réalité située hors et avant le texte historique [...] est ce qui constitue l'histoire dans sa différence maintenue avec la fable et la fiction. »⁸⁸

Puis il indique au contraire les « homologues » entre récit d'histoire et récit de fiction. Enfin, il propose un exemple qui fait la synthèse de cette ambition « réaliste » et de ces techniques narratives communes avec la fiction : le début du *Monde retrouvé* de Louis-François Pinagot d'Alain Corbin. Enfin, il clôt son paragraphe sur le souhait de voir des cours d'histoire imiter cet exemple (des récits « assortis de tout sorte de réflexions, dans l'écriture même, sur les modalités de recherches des historiens, ou simplement sur les doutes de la communauté scientifique »), en l'opposant justement aux « modèles "lavissiens" de la transmission historique ».

Pour Benoît Falaize, « l'histoire-récit » à l'ancienne mode ne donne donc pas les garanties de son rapport au vrai, et se rapproche trop du récit fictionnel. Et cela, nul historien ne peut l'accepter ! On comprend mieux le succès de l'introduction de la pédagogie du document à partir des années 60. Le simple récit risque de donner libre cours à la « folle du logis » qu'est l'imagination. Même Benoît Falaize, qui tente de redonner une place au récit, reconduit cette méfiance envers la fiction. Un partage des tâches a lieu entre le récit, moyen pratique et efficace pour transmettre des connaissances, et le document, dont l'étude constituerait la véritable initiation au travail de l'historien. Même réhabilité, le récit reste dépendant du document et de son analyse en ce qui concerne « la quête indiciaire, la recherche de la preuve ou plus simplement de la réfutation. »⁸⁹ En dernier ressort, c'est « l'écriture historique » qui aurait le dernier mot.

4 – L'imagination, faculté nécessaire à la réflexion historique

Le problème est que cette méfiance envers l'imagination est contradictoire avec l'ambitieux projet d'introduire dès le début du cours d'histoire une éducation à la méthode de l'historien. Un enseignement précocement « critique » de l'histoire empêche de développer cette faculté d'imaginer le passé. En outre, les lacunes imaginatives des élèves les empêchent de pouvoir développer un rapport critique autonome au discours historique.

a) Les obstacles à l'éducation de l'imaginaire historique

Tout d'abord, on peut craindre qu'un perpétuel rappel à l'ordre du « vrai » inhibe les capacités imaginative des élèves. En effet, il semblerait que le lecteur d'un récit ne perçoive pas *a priori* la différence entre la fiction et la réalité. Selon Jean-Marie Schaeffer, théoricien de la fiction, il n'y aurait pas de différence intrinsèque entre un récit historique et un récit fictif. Certes, histoire

87 Benoît Falaize, *op. cit.*, p. 224.

88 Roger Chartier, *Au bord de la falaise*, Albin Michel, 1998, p. 247.

89 *Ibid.*

et fiction s'opposent en ce qu'elles entretiennent des rapport contraires à la « référence »⁹⁰. Il faudrait ainsi :

*abandonner l'idée selon laquelle il existerait deux modalités de représentation, l'une qui serait fictionnelle et l'autre qui serait référentielle : il n'en existe qu'une seule, à savoir la modalité référentielle [...]. Donc, même si [la capacité représentationnelle] vise un objet inexistant, elle ne peut pas le représenter comme inexistant, parce que (se) représenter quelque chose revient à poser cette chose comme contenu représentationnel.*⁹¹

La distinction entre histoire et fiction est ainsi purement pragmatique : rien n'indique à priori de manière certaine si ce qui est raconté s'est passé ou non. C'est d'autant plus le cas chez de jeunes élèves, pour qui le concept de réalité et d'imaginaire est en voie de construction, et pour qui les critères de discrimination de l'un et de l'autre ne sont pas encore parfaitement affûtés. On comprend l'attrait de l'histoire chez certains jeunes élèves : il s'agit avant tout de lire des « histoires », qu'on ne peut distinguer des histoires fictives qui font le plaisir des jeunes enfants. C'est ce désir et cette curiosité enfantine que Lavissee tente de communiquer au lecteur dans son récit de la leçon de Berthereau.

La véracité du contenu du récit, proclamée par des indices pragmatiques externes au récit lui-même, n'est pas tant un antidote aux prestiges fallacieux de l'imagination, comme le voudraient certains historiens, qu'un ingrédient supplémentaire du plaisir esthétique qu'on y prend. Le fait que l'histoire « vraie » ait eu lieu crée une sorte de transgression des frontières entre l'imaginaire et la réalité : l'histoire vraie plaît parce qu'elle prouve que le romanesque de la fiction trouve parfois aussi sa place dans la vraie vie.

En revanche, mêler trop tôt et trop massivement les connaissances historiques et la critique documentaire revient à couper les ailes de esprits enfantins. Ce n'est pas en censurant de façon autoritaire le plaisir et la curiosité enfantine, pour qui le goût des événements historiques n'est pas séparé de celui des récits légendaires et des récits de fiction, ni en faisant surplomber le récit par un Sur-moi moralisateur, qu'on donnera le goût et la faculté de se plonger en esprit dans le passé. La référence au réel est nécessaire, mais après coup, ou bien en préalable au récit.

En cela, il faut se méfier, dans les petites classes, de l'imagination productive, qui part des indices résiduels du passé pour construire une connaissance dans une démarche synthétique, et lui préférer une imagination spectatrice, qui accueille de manière globale le spectacle du passé pour ensuite l'analyser. On ne peut faire appliquer à de jeunes élèves la méthode décrite empiriquement par Antoine Prost :

Chaque fois que l'historien aborde un nouveau sujet, il est obligé, pour le faire, de le repenser à la première personne. Il lui faut revivre, en se mettant à leur place, ce que les hommes qu'il étudie ont vécu, senti, pensé. Accumulant les indices, il met en quelque sorte ses pas dans leurs pas ; il reconstitue leur façon de vivre, leur logement, leur vêtement, leur nourriture, leur travail, les objets dont ils se servaient, ce qu'ils échangeaient ; il reconstitue leur univers mental, leur perception du monde, leurs désirs, leurs aspirations, leur religion,

90 Jean-Marie Schaeffer, « Temps de l'histoire et temps des œuvres », in *Littérature et histoire en débats* (Paris, 2013).

91 Jean-Marie Schaeffer, *Pourquoi la fiction?*, Éditions du Seuil, « Poétique », Paris, 1999, p. 153.

*etc. C'est une sorte d'expérience par traces interposées.*⁹²

Le résultat ne peut qu'être parcellaire, incohérent. Il faut en effet une capacité imaginative très développée pour se peindre une scène du passé à partir de simples traces. Qu'on pense aux prouesses d'imagination, difficilement concevables par le profane, accomplies par les archéologues quand ils interprètent des vestiges parfois illisibles ! L'« imaginaire historique » est donc préalable au travail de l'imagination historique.

Il reste cependant nécessaire de séparer nettement, dans la leçon ou dans les manuels, ce qui relève de l'histoire et ce qui relève de la légende. Cette distinction est accessible assez tôt. Mais il est hasardeux d'aller beaucoup plus loin et de tenter de donner à des élèves qui ne sont pas encore capables de revivre mentalement le passé des outils forgés par les professionnels de la science historique, aux esprits plus âgés et plus spécialisés. La méthode historique peut faire l'objet d'un enseignement, mais sous la forme d'éléments parcimonieusement distribués dans le cursus, et à partir du moment où est prise l'habitude d'imaginer le passé. Encore faut-il ne pas passer brusquement d'une pédagogie de l'imagination à une pédagogie du document.

b) L'imaginaire comme condition de la pensée historienne

Surtout, en censurant ce désir de savoir qui peut habiter un très grand nombre d'élèves, on s'empêche justement de leur faire acquérir des éléments de la pensée critique. Sans un « imaginaire historique », pas de « pensée historienne » !

En effet, pour critiquer un document, une source, un discours particulier sur l'histoire, il faut avoir une connaissance de leur contexte et du contexte de l'objet historique dont ils parlent. Tâche complexe s'il en est, dont on ne voit pas comment elle pourrait être accomplie sans une connaissance intuitive et intime avec le passé. Trop de variables sont en jeu pour pouvoir être consciemment prises en compte, classées, hiérarchisées, etc. Il faut une intuition première qui éclaire à première vue les enjeux du document et de son objet, sous peine de se noyer sous la difficulté.

Des savoirs partiels et parcellaires, comme peut en produire une pure « pédagogie du document » ou des programmes trop allégés en connaissances, ne sont pas reliés entre eux. Chaque objet reste isolé en imagination des autres qui lui sont associés, reliés simplement par de grandes abstractions ou bien des représentations mentales mal dégrossies. Pour penser en historien, il faut d'abord avoir une idée du « monde » passé, du passé comme « monde », c'est-à-dire des relations de contiguïté et de nécessité qui existent entre des objets historiques successifs ou contemporains.

On emprunterait volontiers à Thomas Pavel son concept « d'univers de la fiction ». Celui-ci montre que le lecteur de fiction reconstruit en imagination un « univers » cohérent dans lequel prend place l'histoire particulière dont il prend connaissance : on pense notamment à « l'univers de fiction » de la *pastorale*, où prennent place tant de récits fictifs aux XVII^e et XVIII^e siècles. Sans ce postulat d'existence, beaucoup d'événements, de réactions, de descriptions, ne trouveraient

92 Prost Antoine, « Comment l'histoire fait-elle l'historien ? » In: *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*. N°65, janvier-mars 2000, p. 10.

pas leur logique. Honoré d'Urfé, l'auteur du célèbre roman pastoral *L'Astrée*, ne peut pas prendre la peine de réexpliquer pour quoi ses bergers et bergères dissertent sur l'amour avec des manières si nobles. Une grande partie de la cohérence de l'univers pastoral est présupposée, et la fiction trouve sa cohérence en s'inscrivant dans un univers qui lui préexiste.

Selon moi, l'historien lui aussi a en tête un « univers du passé », dont il postule l'existence et la cohérence. Antoine Prost décrit très bien ce rôle préalable de l'imagination⁹³ dans le travail de l'historien :

J'ai eu ainsi la chance, grâce à l'histoire, de vivre plusieurs vies, et de faire une expérience multiforme. J'ai fréquenté les hommes les plus divers, et j'ai vécu, avec eux, les situations les plus variées. En imagination, il est vrai, et en pensée : Collingwood, un professeur de philosophie d'Oxford qui écrit aussi un volume de la Cambridge Ancient History of England, l'a dit, avant moi et mieux que moi : l'histoire, ce sont expériences to be lived through in his own mind, des expériences à vivre jusqu'au bout dans sa tête.

Cette expérience d'une prodigieuse richesse mobilise et développe plusieurs attitudes. Elle suppose un travail d'imagination, et une sympathie curieuse et attentive, qui se laisse en quelque sorte guider par les sujets eux-mêmes. Mais l'historien n'est pas un romancier, et il ne laisse pas son imagination travailler librement. Il ne lui suffit pas d'imaginer les hommes dans les situations qu'il étudie, il lui faut vérifier que ce qu'il imagine est exact, et trouver dans la documentation des traces, des indices, des preuves qui confirment ses dires. L'histoire est imagination et contrôle de l'imagination par l'érudition.

Berthereau tente dans sa leçon de constituer le passé en « univers » pour ses élèves. Il montre le rapport entre les murs et les créneaux des châteaux féodaux et les armes d'assauts contemporaines, les seigneurs et l'Église, entre les rois et les seigneurs, entre ces derniers et le peuple. C'est à une réflexion sur la « consistance » du passé qu'est convié l'esprit de l'élève. Plutôt que de disserte sur la *véracité externe* des connaissances transmises par le récit, il préfère insister sur la *vraisemblance interne* des temps féodaux. Il ne s'agit pas comme chez Benoît Falaize de cautionner l'usage du récit par des aperçus sur sa *constitution* externe mais de l'entrecouper de réflexions sur la *consistance* du passé représenté.

Cette réflexion est ludique, comme le note Antoine Prost⁹⁴. C'est un « jeu de rôle » dans lequel on revit les scènes et les expériences des personnes du passé. Lavissee notait ainsi que les élèves de M. Berthereau « jouaient à la féodalité »⁹⁵. On ne peut donc pas écarter cette remarque en y voyant le simple habillage ludique d'une pédagogie dogmatique, comme le fait Annie Bruter⁹⁶. Il s'agit de la condition d'existence du travail de vérification qu'on assimile plus régulièrement au travail de l'historien.

Cette réflexion est aussi profonde et exigeante. Elle mobilise les catégories logiques du

93 Prost Antoine, *ibid.*, pp. 10-11.

94 « Chaque fois que l'historien aborde un nouveau sujet, il est obligé, pour le faire, de le re-penser à la première personne. Il lui faut revivre, en se mettant à leur place, ce que les hommes qu'il étudie ont vécu, senti, pensé. », *ibid.*, p. 10.

95 Ernest Lavissee, « L'enseignement de l'histoire à l'école primaire », *op. cit.*, p.185

96 « Lavissee est incapable d'en faire la théorie: quand il s'y essaye, dans la deuxième version, remaniée, de son texte sur l'enseignement de l'histoire à l'école primaire, il n'arrive qu'à quelques considérations sur l'aspect ludique de cette séance. », Annie Bruter, *op. cit.*, p. 40.

nécessaire et du possible. Elle n'est pas si différente des réflexions purement littéraires qui peuvent venir à l'esprit du lecteur de fiction, si ce n'est par leur caractère davantage matériel et social que moral et dramatique. C'est sans doute cette proximité qui a fait minorer la présence d'une telle réflexion aux critiques de Lavis. La « leçon lavissienne » n'était pourtant pas si dénuée d'activité intellectuelle : mais celle-ci avait le tort d'avoir partie liée avec les facultés imaginatives davantage qu'avec les facultés conceptuelles.

Enfin, cette réflexion repose sur l'usage du dessin. Le dessin du château féodal, tracé par un élève puis corrigé par le maître, sert de support à la leçon. L'imagination des élèves n'est pas suffisamment puissante pour se passer d'images concrètes qui lui servent de matériau et de guide. La leçon orale ne peut donc se passer d'illustrations. Le récit seul est trop exigeant en termes de réflexion, et doit être accompagné par l'image. C'est le cas dans les « Petits Lavis » du début du XX^e siècle. Les manuels ultérieurs, surtout à partir des années 30 et de l'après-guerre, profiteront des progrès de l'imprimerie pour faciliter et enrichir le travail de l'imagination historique des élèves.

Ainsi, on peut affirmer que la pédagogie de l'histoire à l'école primaire, telle qu'on peut la percevoir dans la leçon de M. Berthereau, était active, dans une certaine mesure en tout cas. Certes, nous ne sommes pas dans une classe Freinet ou Montessori, où davantage d'initiative était laissée à l'élève dans le choix des objets étudiés et l'ordre des leçons, et où le dialogue était moins formel et plus « libre ». Mais l'on ne peut pas dire non plus que le cours était purement magistral. En outre, une large part était faite à la réflexion des élèves, mêlant déduction, induction et raisonnement analogique.

Certes, cette leçon spécifique tranchait sur le tout-venant pédagogique de l'école primaire, ainsi même que sur les conceptions pédagogiques d'Ernest Lavis concernant le secondaire. On peut même contester que ce type de leçon ait été appliqué de manière généralisée. De fait, le retour à l'usage du manuel, à la suite des critiques de Pizard, a entériné la relative difficulté à mener de telles leçons. Mais il serait exagéré d'y voir une méthode utopique, un modèle idéal inapplicable. Le simple fait que Lavis y ait assisté montre qu'une telle leçon est possible. L'évolution des manuels et leur continuation des principes de la leçon orale plaident pour la probabilité d'une extension de ceux-ci à un grand nombre de classes au cours du premier XX^e siècle et après-guerre.

Certes, on constate aujourd'hui un retour à ces principes, notamment dans la réhabilitation du récit magistral à l'école primaire, due aux échecs de la pédagogie du document, dont on constate la difficulté et les apories quelques décennies après son introduction. Cependant, il semble que le rejet du « tout-document » ne s'accompagne pas d'une remise en cause des préjugés sur la pédagogie antérieure. Aux yeux de beaucoup, le caractère obsolète de certains aspects du « modèle lavissien » (finalités patriotiques, erreurs historiographiques, directivité propre à la société de l'époque) invalide définitivement tout un pan de la tradition pédagogique française.

Pourtant, un regard objectif devrait permettre de relier le retour actuel au récit à ses racines lavissiennes, mais surtout d'aller au delà d'un usage utilitariste, et quelque peu honteux, du récit magistral. Au lieu de prendre mille précautions et de compenser le recours au récit par une surenchère méthodique, on pourrait alors réhabiliter une *pédagogie de l'imaginaire historique*, qui manque cruellement à la didactique historique actuelle, et, selon moi, explique une grande partie des difficultés rencontrées par les enseignants dans l'inculcation des fameux « repères », dont on constate souvent la faible trace laissée dans la mémoire de nos élèves.

Plus largement, cette étude de la véritable « leçon de choses » historique de M. Berthereau permet de rouvrir le débat autour du paradigme de la pédagogie par l'observation, trop rapidement rejeté dans les années 60. Encore aujourd'hui, ce rejet est légitimé par la plupart des didacticiens et des historiens de l'éducation, sur la base d'un argumentaire dont on a essayé de montrer ici qu'il est pour le moins caricatural. Le paradigme de la leçon de chose ne reposait en effet pas exclusivement sur le raisonnement inductif. Il ne consistait pas non plus à une pure soumission aux choses, qui consisterait à en faire un relevé idiot puis à en induire quelque maigre et peu enthousiasmant constat. Cette méthode était au contraire, dès le départ, éclectique et adaptable. Elle mêlait différentes sortes de raisonnement, prenait en compte les représentations mentales des élèves, problématisait le réel observé grâce aux questions des professeurs et des manuels.

Au prix de quelques aménagements, notamment une liberté plus grande laissée à la parole des élèves, et à condition d'éviter la sclérose « scolastique » (comme dirait Célestin Freinet) que risque de subir toute forme d'enseignement, la leçon de chose peut tout à fait être réintroduite dans l'enseignement primaire actuel, et cela dans toutes les matières, y compris l'histoire.

La leçon de M. Berthereau mérite donc d'être transmise aux enseignants d'aujourd'hui, non comme un modèle à suivre de manière stricte, mais comme une source d'inspiration à confronter à nos pratiques actuelles, pour les enrichir et en compenser les manques.

Pierre Jacolino

Professeur de français

Membre du GRIP