

Première partie : esquisse de définition

Essquisse d'une définition du document historique pour l'enseignement de l'histoire à l'école élémentaire : il s'agit bien d'une esquisse car notre étude ne peut avoir pour ambition de contenir ce qui serait la définition du document en histoire. Une fois la nécessité des matériaux documentaires reconnue comme un des moyens essentiels de toute recherche historique (1), il faut cependant que nous en arrivions à dire ce que nous entendons lorsque nous parlons de **documents historiques**, à l'école élémentaire.

Nous serons bien évidemment amenés à parler du manuel scolaire, et à nous poser certaines questions à son sujet, et à propos de l'usage qu'on en fait : a-t-on résolu le problème de l'appui documentaire, une fois qu'on a exhibé du lot le manuel qui nous semble le mieux adapté à l'enseignement de l'histoire ? Car enfin, y a-t-il un document qui puisse avoir à ce point valeur d'exemple, au point de pouvoir remplacer tous les autres possibles ? Une fois ce problème de l'exemplarité évoqué, nous retournerons vers un usage du manuel mais **aménagé** : choisir d'utiliser plusieurs manuels différents, plutôt que proposer une **filière unique** de documentation à toute la classe.

Mais il faudra, enfin, que nous réfléchissions sur les avantages qu'il y aurait à élargir le fonds documentaire dans la classe. Nous devrons reconnaître les limites du manuel, et voir comment il devient possible de constituer un fonds documentaire. Alors, seront évoqués ce que nous appellerons les **caractères de décidabilité** qui devront déterminer les choix, au moment de la constitution de ce fonds.

LA FILIÈRE UNIQUE

L'enseignant qui va mettre en place un enseignement en histoire, dans sa classe, aura une première question à se poser : avec manuel ou sans manuel ? Nous avons, pour ce premier chapitre, retenu l'idée qu'il sera fait usage du manuel, mais sachons que, dans un questionnaire rempli par

237 instituteurs d'écoles élémentaires du Morbihan, on peut constater que 35,5 % ont avoué n'utiliser aucun manuel en histoire (2).

Il y aura un manuel, soit. Une autre question émerge alors : un même manuel pour chaque élève ou plusieurs, différents ? Un seul et unique manuel, soit. Mais alors, comment le choisir ? Ce qui comptera, avant tout, c'est sa fonction de **soutien documentaire** (cf. *supra*, note (2), dans les commentaires de cette enquête) avouent les utilisateurs de manuels. Est-ce donc la qualité de la collection de documents présentés qui va guider le choix ?

Fort heureusement, à l'heure actuelle, les livres scolaires n'offrent plus l'aspect, reconnu caricatural aujourd'hui, de celui-ci (3), présentant sur une même page des dessins, construits par l'auteur et les commentaires proposant une réflexion sur ces **documents** :

« Pourquoi les Normands débarquent-ils la nuit ? » (Pourquoi l'illustrateur a-t-il choisi de dessiner la nuit pour le débarquement des Normands ?)

Le dessin symbolisant l'installation des Normands en France fait briller un large soleil : « A quoi s'occupent-ils au lieu de ramer ? » (Comment le dessinateur a-t-il transformé les pillards en laboureurs ?)

Ce genre de manuel n'était pas foncièrement nocif, si ce n'est qu'il ne proposait que les convic-

(1) C'est ce que pense Henri MOROT quand il dit que « les moyens d'une recherche historique, ce sont les matériaux documentaires et l'activité intellectuelle (problématique, critique qui les cherche, les reconnaît, les exploite, les rend utiles...), au reste, tous deux imbriqués de façon indissoluble et continue ». In *Faire de l'histoire*, t. 1, p. 106-123 (coll. sous la dir. de J. Le Goff et P. Nora - NRF Gallimard 1974).

(2) Questionnaire d'enquête sur l'utilisation des manuels scolaires à l'école élémentaire (p. 2, E. N. Vannes - I.A. Morbihan, 1985) et t. 2 Les commentaires de l'enquête.

(3) Premier livre d'histoire de France, CE, Bourrellet, Armand Colin, Paris 1967, cf. annexe I.

tions d'un historien — sous-tendues en général par les modes de lecture de l'histoire qui avaient accompagné ses travaux, et qui appartenaient à son époque — et les dessins étaient les **parties visibles** de ses convictions, aménagées et **simplifiées** pour de jeunes têtes blondes.

A l'heure actuelle, grand nombre de manuels d'histoire proposent des documents d'époque. Mais ne sont-ce pas encore des « constructions d'historiens », les résultats de leurs choix, bien qu'ayant tout le poids qu'il faut de crédit, du point de vue scientifique ? C'est alors qu'une fois choisi avec le plus de sérieux possible, le manuel d'histoire qui satisfera les curiosités, en classe, sera en fait le résultat de la compilation d'une seule et unique équipe (voire d'un seul historien), qui aura, elle, trié, sélectionné, critiqué, qui aura appliqué son activité intellectuelle sur un fonds documentaire (qui plus est limité de par les stocks de la maison d'édition) afin d'en extraire l'exemplarité.

Les documents sont en général très bien choisis et n'offrent plus ce caractère **idéologique** qu'avaient les dessins spécialement conçus pour appuyer un texte. Ce sont, maintenant, des fac-similés, des reproductions de tableaux, des photos de vestiges... Mais, néanmoins, ils n'en sont pas moins là que pour justifier l'organisation des textes et récits des auteurs : il peut y avoir, dans l'intention implicite, tout autant de caractère idéologique (1).

Nous n'avons pas pour prétention, ici, de **régler leur compte** aux manuels. Pour le moins, ils ne font que **se proposer**, en tant que ressources possibles, et à l'heure actuelle, en tant que somme documentaire sérieuse. Nous ne parlons donc pas, ici, de perversité intrinsèque. Cependant, nous savons maintenant que c'est dans l'usage qu'on en fait qu'il faudra être attentif : le travail intellectuel que l'on demande aux élèves, à propos des documents, pourquoi « l'acheter tout cuit » ? Car, le choix du manuel unique, la mise en place de la filière, n'offrent-ils pas un ensemble construit, organisé : un objet, sur lequel on n'a que peu de prises, si ce n'est que le contourner du regard ?

Apparaît alors un deuxième caractère dans la fiche d'identité de ce que nous voudrions être de bons documents : même s'il n'est plus un dessin, produit à dessein (ce qui était le premier caractère), même s'il a toute la notoriété que lui confère son vieil âge, et son label **d'origine**, le document ne sera que d'usage incomplet s'il ne peut être opposé, comparé, ajouté à d'autres, au moment de la construction ou de la définition d'un seul **fait historique** (2). Le choix d'un document, seul et unique, pour illustrer un fait, se montrant comme le mieux choisi pour ce faire, ne peut être que l'aboutissement d'un travail critique sur un ensemble de documents pairs. C'est sans doute ce

que fit l'auteur du manuel, c'est ce que nous voudrions que les élèves fassent.

Il faut que l'élève ait joué dans sa vie le rôle de l'historien qui interprète, compare, critique des documents... (3)

Nous verrons dans le chapitre sur l'**utilisation des documents**, comment ce travail est envisageable à l'école primaire. Mais déjà, dans une définition du document, nous pouvons affirmer : un document n'en est pas un, si aucun pair ne lui est opposable. Car, comment comparer, critiquer, interpréter ?

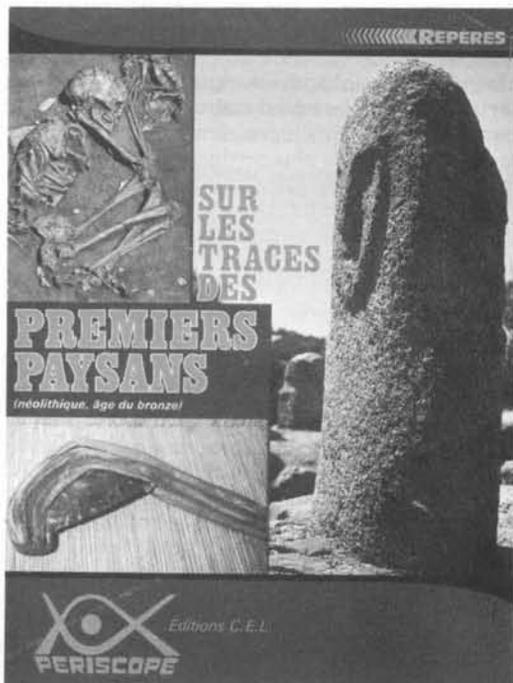
C'est en cela que nous pensons que la filière organisée par le manuel unique n'a rien de bon pour ce qui est d'une mise en place de « travail d'historien » à l'école élémentaire. C'est aussi, sans doute, ce que pensent les plus de 30 % d'enseignants du Morbihan qui ont choisi d'utiliser des séries incomplètes ou quelques exemplaires (4).

(1) *Idéologie, ici, compris dans un sens restreint : ce qui aura été mis en place (souvent involontairement), organisé, pour se donner à voir comme une réalité alors que ce n'en serait qu'une « image », et qui, plus est ferait écran en masquant le reste.*

(2) *Nous parlons de constructions du « fait historique », pensant qu'il n'existe pas en soi, qu'il n'est que le résultat d'une activité intellectuelle, appliqué à tout un travail sur des sources et ressources.*

(3) *R. Gal, Recherche sur l'enseignement de l'histoire (convier de la recherche pédagogique - n° 8, p. 3 à 20, 1958). Cité par J. Poinssac-Viel Technologie Éducative et Histoire (POF, Paris 1975).*

(4) *Questionnaire d'enquête... et commentaires (op. cit. cf. sup. p. 4).*



Et quand bien même le plus grand soin aurait été apporté au choix de ce manuel, il perdrait, selon Michel Barré (1), toutes ses qualités intrinsèques éventuelles, dès lors qu'il serait utilisé en **livre unique de la classe pour l'année** :

« Lorsque le matériau de base est bon, il peut toujours trouver une utilisation mais ce qu'il faut surtout éviter, c'est le recours exclusif au manuel que tous les élèves utiliseront à la même page, au même moment : quelles que soient les qualités intrinsèques du livre, ce serait en faire ce vecteur du dogmatisme et de l'échec scolaire. » (p. 21)

Le manuel est ainsi conçu comme un **outil culturel totalitaire**, imposant une norme, celle de l'auteur.

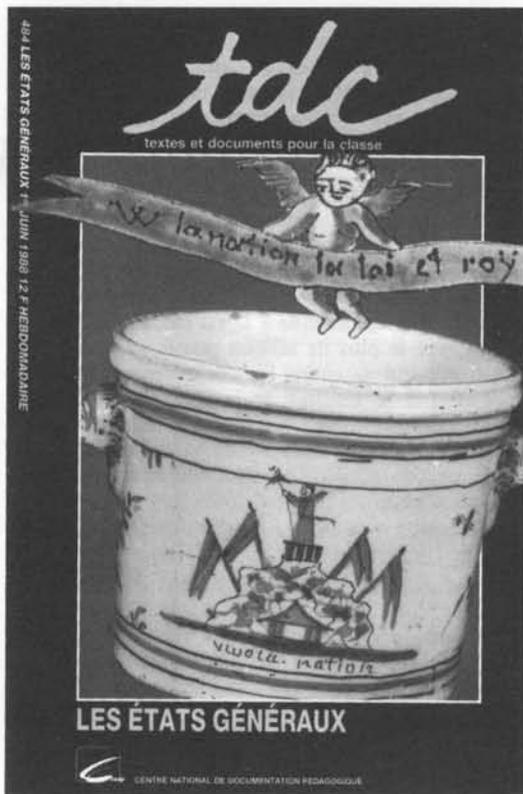
« Par contre, poursuit M. Barré, il suffirait de ranger quelques exemplaires de manuels dans la bibliothèque de la classe, pour qu'on puisse en utiliser sans danger les qualités. »

Suivons donc le conseil et disposons plusieurs manuels différents à côté d'autres livres sur les rayons du centre de documentation.

PLUSIEURS MANUELS, ÉLARGIR LE FONDS ?

Nous verrons dans le chapitre sur les **utilisations du document** quels sont les avantages, les inconvénients, les limites de l'utilisation de plusieurs manuels différents. Ce que nous allons voir maintenant, c'est en quoi la qualité des matériaux documentaires peut être enrichie, par rapport à l'utilisation d'un seul manuel. Rappelons-nous que chaque reproduction de tableau, de portrait, chaque photo (quand l'époque référente le permettait !) a sa place à tel endroit dans le manuel, parce que les auteurs jugeaient que c'était l'apport le plus efficace et le plus pertinent qu'ils pouvaient offrir à leur discours. Nous aurons, nous aussi, en classe, à construire un discours et nous aurons de la même façon à lui offrir les appuis les plus pertinents : illustrer notre propos ; mais ceci, pour la présentation de l'objet fini (soit sous forme d'exposé, de dossier classé dans le classeur, d'exposition...).

Mais pour **construire** ce travail, il faudra appuyer les recherches sur un éventail de documents comparables, opposables, critiquables, rejetables... La confrontation de plusieurs manuels permettra, nous pensons, d'aller plus avant dans ces techniques de recherche. Souvent, le même site est présenté sous des angles différents, ce qui en élargit la compréhension. Souvent aussi, tous les manuels (et même les autres sources documentaires) offrent pratiquement les mêmes documents, en appui de l'étude d'une époque (c'est le cas par exemple de la **Dame de Brassempouy** et du **plus ancien visage humain connu** nous dit TDC n° 364



(2), que l'on retrouve dans pratiquement tous les manuels ; ou même d'autres documents traitant du paléolithique). C'est l'occasion, pour toute la classe, de découvrir que pour certaines époques, les historiens, quelles que soient leurs envies, sont obligés de passer par le seul document et que toutes les recherches, tous les travaux auront été entrepris autour de ces minces indices.

Ce genre d'approche du document n'est pas possible si l'on ne dispose que du seul exemple d'un unique manuel.

Cette volonté d'utiliser plusieurs manuels différents aura cependant pour inconvénient de rendre les textes de tous ces ouvrages moins utilisables. Chaque auteur, en effet, aura organisé son discours avec l'intention de compléter par le choix documentaire. Le texte renvoie à tel schéma, telle gravure, telle reproduction. La logique du discours renvoie à la logique de l'organisation iconographique. Une fois tous les manuels ouverts aux pages choisies, la comparaison portera sur des documents qui seront alors extraits de cette logi-

(1) Michel Barré, *L'aventure documentaire - une alternative aux manuels scolaires*, Casterman 1983.

(2) Texte et document pour la classe, n° 364 « Les artistes de la préhistoire », déc. 1984.

que d'organisation. Tel manuel (**Nouveau livre d'histoire de France**, A. Colin, CM, 1966, p. 83), par exemple, demandait de comparer le portrait de Colbert à celui de Molière avec l'intention, pour les auteurs, de faire porter la réflexion de l'élève sur des différences vestimentaires afférentes à des différences de rang social ; cette réflexion trouvera d'autres éléments d'appui dans les textes de la page. Une fois tous les manuels ouverts, ce sont plusieurs portraits de Colbert qui pourront être opposés (ou le même, cf. plus haut, diversité ou permanence des documents) et il devra être fait abstraction, dans une certaine mesure, des textes de ces manuels.

Mais cette lecture **sélective** des manuels n'est-elle pas déjà opérée ? Le commentaire des résultats de l'enquête sur l'utilisation des manuels scolaires en ce qui concerne les **fonctions essentielles du manuel** (p. 5) fait ressortir que :

« (la) fonction de support documentaire (est) très nette dans les disciplines d'éveil (25 à 40 %) notamment en histoire-géographie (30 à 40 %). Dans ce dernier cas, on retrouve là l'impact des activités d'éveil dans la pratique de ces deux enseignements et le rôle facilitateur du ou des manuels dans cette recherche documentaire. »

Déjà, le ou les manuels sont essentiellement utilisés en ce qu'ils renferment de stock documentaire. Rappelons-nous aussi (puisque ce passage des « commentaires » y fait allusion) l'époque des « matières d'éveil » où les anciens manuels (et surtout ceux d'histoire) étaient relégués au rang de « réserve à découpage » pour illustrer dossiers ou exposés.

On les trouve alors, aujourd'hui, dans le fond d'une armoire, amputés de toute leur **logique iconographique** : ne restent que les textes ; là, c'est physiquement que la lecture sélective avait été opérée !

La fonction de support documentaire semble ainsi être essentielle. C'est ce qui ferait la force des manuels d'histoire ; mais n'est-ce pas aussi ce qui constitue leur faiblesse ? S'ils ne sont investis que de ce seul rôle de collection documentaire, pourquoi les utiliser, plutôt que de ne constituer un **authentique** fonds documentaire ?

Nous avons donc disposé plusieurs manuels sur une étagère de la BCD mais ils ne seront pas seuls ; ils vont côtoyer d'autres ressources documentaires.

CONSTITUER UN FONDS DOCUMENTAIRE

Nous allons garnir les étagères : c'est là qu'il va falloir promouvoir, à chaque instant, pour chaque pièce de l'ensemble, décider de la qualité du docu-

ment. Nous avons dit plus haut qu'actuellement les manuels sont garantis contre toute attaque quant à la qualité même des documents qu'ils renferment. Nous avons, pour nous, décidé de constituer notre propre fonds documentaire, il va donc falloir pouvoir se garantir de la même façon.

Notre esquisse de définition va devoir être mise à contribution :

- S'agit-il d'un dessin « recréé » ou d'un document « d'époque » ?
- S'il s'agit de tableaux, sont-ils contemporains de la scène représentée ou lui sont-ils postérieurs et de combien d'années, de siècles (telles les scènes de l'Antiquité « re-présentées » par les artistes de la Renaissance) ?
- S'il s'agit de photos, datent-elles de l'époque de « l'instantané » ou furent-elles prises devant un « public » qui posait plusieurs secondes, après que l'artiste ait aménagé la scène, composé le tableau (cf. nombre de cartes postales présentant quelques « Bons vieux de chez nous »...) ?

La première démarche consiste, en général, à s'entourer de matériaux **spécialisés** dans la documentation, telles les collections : Documentation photographique (1), Textes et Documents pour la classe (2), Bibliothèque de Travail (3) pour parler de celles qui couvrent un vaste champ documentaire. En ce qui concerne l'histoire, il est important de disposer également de revues spécialisées, dont le crédit scientifique ne fait aucun doute (4).

- (1) *Documentation française et Institut national de recherche et documentation pédagogique*. Paris.
- (2) *Centre national de documentation pédagogique*. Paris.
- (3) *PEMF*. Cannes.
- (4) *Nous retiendrons plus spécialement la revue Histoire* (57, rue de Seine - 75006 Paris) à laquelle collaborent nombre d'historiens universitaires.



Ces revues et publications auront pour double avantage de proposer aux enseignants de sérieux compléments d'information d'une part et d'offrir aux élèves des documents, souvent originaux, d'autre part.

Mais il existe des collections documentaires qui se découvriront vite douteuses, voire dangereuses et auxquelles nous serons même obligés de retirer le titre officiel de documents : nous pensons plus précisément à la collection **Tout l'Univers** (1). Tout y est **reconstitué**, tout n'y est que dessin. Le danger vient du réalisme de ces dessins qui entraîne les enfants dans une représentation idéologique de l'époque étudiée, représentation qui se donnerait pour vrai, empêchant toute autre sorte de compréhension de l'époque (**Scènes de la vie romaine...**). Ces **documents** ont néanmoins un caractère **illustrateur** non négligeable, mais qui trouverait plus son utilisation en aval de la recherche proprement dite. Nous verrons plus loin, dans le troisième chapitre, comment ils peuvent ainsi aider à la fabrication documentaire, mais éloignons-les le plus possible de la phase de recherche historique.

De même dans tous les ouvrages utilisés, nous devons entraîner les enfants à discerner ce qui a un caractère documentaire **officiel** de ce qui est **dessin-fiction** (2). Dans la série **Les origines de l'homme** (3), par exemple, il verra dans le tome consacré à **Cro-Magnon**, se côtoyer des photographies de pierres taillées, des dessins de tailleurs de pierre et Jacques Tixier en **reconstitution expérimentale** de tailleur de pierre paléolithique. Là, le dessin peut avoir un caractère documentaire, en ce sens qu'il peut résulter d'une recherche mais toutes les précautions, tous les reculs dont les entoure le chercheur doivent exister en classe.

Pour ce qui est de documents anciens, nous devons savoir reconnaître et pour ce, y entraîner les enfants, si telle gravure, tel tableau est contemporain de l'époque qu'il représente. Ainsi, une photo du **retable du maître de saint Gilles** (4) peint au XV^e siècle, représente Charlemagne à genoux, attendant l'absolution. En fait, ce tableau décrit beaucoup plus l'état de la basilique Saint-Denis telle qu'elle était au XV^e siècle que le personnage de Charlemagne.

Le tableau devra être compris, aussi, en ce qu'il avait comme intentions. Un manuel propose une photo du tableau : **Visite d'Anne d'Autriche à l'hôpital de la Charité** (5) avec comme intention de présenter un hôpital de cette époque. Mais les intentions du peintre n'étaient-elles pas de présenter la reine, en action charitable, et non l'hôpital ? (Un peintre se faisait-il comme projet, au XVII^e siècle, de dépeindre un hôpital dans le but d'éduquer les générations à venir sur le statut de la santé hospitalière sous l'Ancien Régime ?). Nous devons donc savoir que tout document, quel qu'il soit, devra avoir plusieurs niveaux de lecture.

Même plus près de nous, à l'époque de la so-disant **objectivité photographique** (l'objectif de l'appareil est-il toujours objectif ?) tous les reculs seront nécessaires, afin de discerner le label de « document ». Il faudra savoir que jusqu'à telle époque, aucune photo n'était instantanée ; que nombre de cartes postales du début du siècle sont des **montages**, composés par le photographe et que les « acteurs » posaient plusieurs secondes, sans bouger, le geste en suspens, pour laisser à la plaque le temps de s'exposer. Sachons aussi que ces photos n'ont pas toutes (6) été prises dans le seul but de constituer des fonds documentaires. Si bien que le seul mot « photo » n'est pas à lui seul une garantie, un label pour officialiser un document.

Déjà, nous avons vu que dans ces esquisses de définitions de ce que pourraient être des documents efficaces pour la recherche historique, des difficultés limitent l'entreprise qui consisterait à vouloir décider du fait que tel ou tel objet est ou n'est pas un document. Ces difficultés ne viennent-elles pas du fait qu'il n'existe peut-être pas de document en dehors de l'activité de recherche ? Nos définitions sont incomplètes, soit, mais n'est-ce pas dans le chapitre « utilisation » que l'on verra s'affirmer le caractère documentaire des ressources ? Rien n'a été préparé, à telle ou telle époque, afin de proposer aux élèves du XX^e siècle une documentation solide sur le sujet. Si bien qu'après un premier tri (les reculs à l'égard de **Tout l'Univers**, par exemple), c'est dans l'activité de recherche que vont se définir les documents, dans l'utilisation que l'on en fera.

(1) **Tout l'Univers**, grande encyclopédie de culture générale entièrement illustrée en couleur. Hachette, Paris 1961-1970.

(2) *La préhistoire, surtout regorge de fictions parfois délirantes, à telle enseigne que l'historien Pierre Goulet-quer a réuni en une exposition, quantités d'exemples de ce qui peut se faire dans le genre.*

(3) **Les origines de l'homme**, éd. Time Life 1974. Éd. française : France Loisirs.

(4) In **L'Histoire**, n° 64, février 1984, p. 19.

(5) In Armand Colin, p. 76, op. cit.

(6) *Nous disons pas toutes car déjà on fabriquait intentionnellement du document. Déjà en 1939, les missions ethnographiques du Musée des arts et tradition populaires devaient couvrir l'hexagone, pour engranger, sauver, stocker.*

D'autre part, nombre de services d'archives (police...) existaient déjà, utilisant la photo à des fins de constitution de « fonds documentaire ».