

POUR UNE CONCEPTION FONCTIONNELLE DE L'HISTOIRE ¹

N.D.L.R. — Nous avons hésité à classer cet article dans la rubrique *Information pédagogique* encore qu'il traite de problèmes particuliers à l'enseignement de l'histoire, et nous nous sommes résolus à le publier dans la rubrique *Information scientifique* en raison de l'intérêt qu'il présente touchant la méthodologie de la vision historique : problème auquel nul historien n'est étranger.

Au surplus, se trouve démontrée ici la liaison nécessaire entre la science qui se fait et la science qu'on enseigne.

INTRODUCTION.

« Monsieur, à quoi ça sert l'histoire ? ». Cette question, aussi banale que directe, reste généralement, sinon toujours, sans réponse satisfaisante pour l'étudiant qui, tôt ou tard, pour quelque raison que ce soit, est amené à se la poser et à en demander la réponse à son professeur. Pourtant, il importe de donner à cette question une réponse valable le plus tôt possible ; sinon, à mesure que s'ancreront de plus en plus profondément l'insatisfaction et l'insécurité de tous face à l'histoire, on finira par se rendre compte, à l'occasion de la réforme scolaire, que la place tenue actuellement par l'histoire est liée à *la tradition et à un privilège d'ancienneté* plus qu'à un droit justifié.

Malheureusement, ceux qui sont les plus intéressés à l'histoire et, par conséquent, les plus aptes à relever le défi, sont trop souvent les *moins conscients de la gravité de la situation* ² et, au lieu de chercher sérieusement et modestement à « re-situer » l'histoire dans l'ensemble du savoir, ils se contentent de commencer leur interrogation (quand ils

1 Ce texte ne constitue qu'un condensé dans lequel ont été supprimés presque totalement les références, les preuves et les exemples qui devraient normalement accompagner les affirmations qui le composent. Les sources générales des idées qui y sont exposées sont toutefois citées à la fin, et il serait sûrement profitable d'y jeter un coup d'œil avant d'entreprendre la lecture de l'article proprement dit.

2 N'est-il pas curieux, et inquiétant en même temps, qu'on laisse paisiblement aux historiens consacrés, rendus à la fin de leur carrière, le soin de définir la science historique, comme s'il s'agissait là d'une sorte de plaisir sénile ? Encore heureux quand il ne s'agit pas alors d'un recueil d'articles ou d'une série de chapitres plus ou moins liés entre eux et se présentant au lecteur sous les apparences d'un bilan, sinon d'une autobiographie ! Chacun présente ainsi sa conception de l'histoire, plus ou moins idéalisée selon les cas, sans jamais tenter une remise en question fondamentale des postulats sur lesquels s'appuie l'histoire telle que pratiquée et enseignée. Ce dilettantisme rempli d'assurance est criminel chez des personnes qui s'empressent d'accorder à l'histoire le titre de science.

s'interrogent...) à partir du postulat suivant : l'histoire est utile, indispensable, puisqu'elle existe et qu'elle a duré. Or, ce genre de postulat — même dans les cas où il reste inconscient — n'est-il pas typique de l'attitude « whig » devant une situation quelconque ?...

Pourtant, deux problèmes majeurs se posent à l'histoire et à son enseignement, à quelque niveau scolaire que ce soit. Le premier provient du fait que la définition de l'histoire, celle de son objet *spécifique*, à force d'être esquivée ou prise pour acquise, a été oubliée par l'immense majorité des historiens, en pratique sinon en théorie, et cela au moment même où la place de l'histoire dans la culture est réellement menacée, non seulement par la concurrence des sciences sociales mais par la désertion de son *public*³. Quant au second problème, il est encore plus grave et plus urgent à régler à court terme : il réside dans l'absence quasi totale de *cohérence entre les définitions même les plus valables de l'histoire et de ses objectifs, et les programmes et les méthodes de travail et d'évaluation*.

Le but de ce qui va suivre est d'apporter les éléments d'une solution à ces deux problèmes, en essayant d'éviter les deux écueils contre lesquels ont échoué pratiquement tous les théoriciens contemporains de l'histoire : l'enthousiasme du spécialiste et (ou) les habitudes historiographiques.

La première partie de ce texte aura donc pour objet de définir aussi clairement et précisément que possible l'*objet propre* de la connaissance historique, de façon à en dégager l'*objectif spécifique* dans le cadre de l'enseignement.

La seconde partie sera une tentative pour déduire les conséquences logiques de ces définitions au niveau des programmes, des méthodes de travail et des moyens d'évaluation.

I. L'HISTOIRE : OBJET, OBJECTIF, OBJECTIVITE

A. L'objet de l'histoire

La tendance des sciences humaines, notamment, est de se définir tout d'abord et de se placer ensuite dans le cadre des autres connaissances, moins en s'opposant à elles qu'en prenant une attitude impérialiste et envahissante. Personne n'ignore à quelles excentricités cette façon de procéder a conduit les historiens : non seulement ils ont annexé progressivement toutes les sciences, de la psychologie à la chimie, en en faisant des servantes que l'on condescend à baptiser du nom de « sciences auxiliaires », mais ils en sont venus à accorder à l'histoire une mission de synthèse des sciences de l'homme (et, indirectement, des sciences de la nature).

3 Mis à part les « curieux » ; voir plus loin à ce sujet.

Pourtant, l'évolution qui a conduit jusqu'à cette conception les historiens les plus avancés de notre époque est *bien logique et explicable par l'évolution même de la connaissance historique*. Il serait trop long de l'exposer ici. Mais ce qui en ressort de plus remarquable, en regard des intentions de ce texte, est qu'au lieu de s'épurer, de se spécifier, de s'identifier plus clairement à mesure que naissaient ou se séparaient d'elle des champs de connaissance aujourd'hui autonomes, *l'histoire a eu tendance à se gonfler de ces nouvelles perspectives*. Il est paradoxal que l'histoire tente de devenir totale, globale, au moment même où les connaissances se multiplient en quantité et en champs d'activité. Il ne faut pas *confondre synthèse et superficialité, culture et éparpillement*.

Cette déviation évidente de la définition de l'histoire tient en partie à sa définition la plus courante : *l'histoire est un récit* (qui comprend, dans les meilleurs cas, l'explication des faits rapportés), *dont l'objet est le « passé »*. Même les historiens qui se sont plu à souligner l'indissolubilité du présent et du passé ont continué à écrire des ouvrages portant sur des périodes plus ou moins lointaines dont le lien avec le présent est pratiquement introuvable.

Or, fait troublant, il s'est trouvé que des économistes, des sociologues, etc., se sont mis à leur tour à étudier le passé : qui, alors, fait ou doit faire, par exemple, l'histoire économique ? A cette question fort suggestive, on se contente, le plus souvent, de répondre par une attitude de coexistence pacifique, en admettant que l'historien comme l'économiste puissent devenir aussi compétents dans ce domaine, en arguant que le nombre de chercheurs est bien limité, etc. Mais le danger du maintien d'une telle attitude ne réside pas tant dans le fait qu'elle ne peut survivre qu'aux dépens des historiens, mais surtout qu'elle nuit à l'histoire elle-même, puisqu'elle renonce alors au monopole du seul objet qu'elle se soit donné, le *passé*. Se rabattre sur la vocation synthétique de l'histoire constitue un bien mauvais calcul et ne peut conduire qu'à une impasse : où trouver en effet des historiens suffisamment multidisciplinaires ? Et dans le cas d'équipes interdisciplinaires, quel est le rôle propre de l'historien, si l'on suppose que, intéressés au passé, les autres spécialistes ont le minimum de formation requis pour se débrouiller avec des documents anciens ?

Ceci est loin d'être un faux problème, ou un sujet qui doit être abandonné aux chapelles universitaires : lorsqu'on parle d'un enseignement intégré des sciences de l'homme au niveau secondaire, par exemple, il est de la plus grande importance de voir en quoi l'histoire se distingue des autres sciences et quel est son apport particulier, irremplaçable, à l'étudiant. L'histoire doit donc se définir par rapport aux autres sciences humaines, et même, par rapport à l'ensemble des connaissances, et non en vase clos.

1. Il n'est peut-être pas superflu de rappeler tout d'abord que l'histoire est *une connaissance scientifique* : de même que toutes les

sciences de l'homme et de la nature, elle a pour objet de découvrir le Vrai, et elle doit, par conséquent, *tendre vers l'objectivité*, en utilisant une *approche rationnelle* du type de réalité qu'elle étudie. L'histoire n'est pas un art ; sa méthode est la méthode scientifique (il ne faut pas confondre l'imagination qui suscite une *hypothèse*, et celle qui sert à transfigurer la réalité), et la première qualité d'un texte historique n'est pas son élégance, mais sa clarté, comme pour tout texte scientifique.

Quiconque a enseigné l'histoire reconnaîtra la pertinence de cette mise au point. Car le professeur doit généralement lutter, sur deux plans, contre une approche ascientifique de l'étude historique.

a) Il y a, d'une part, cette tendance inévitable, mais dangereuse, de s'imaginer que dès que l'on parle d'hypothèse ou d'interprétation, on laisse le champ libre à la fantaisie individuelle, aux « opinions personnelles ». Sans nier le rôle primordial que constitue une approche globale, sensible, d'une réalité dans le développement d'une science, il faut *éviter de confondre une opinion* (qui peut accéder au rang d'hypothèse de recherche) et une *conclusion scientifique*, cette dernière ne pouvant être que l'aboutissement de l'application de la méthode scientifique. En ce domaine, l'histoire a la même responsabilité que n'importe quelle autre discipline scientifique : garder un juste équilibre entre la place accordée à l'explication et le récit agencé à partir des faits tels que les documents les rapportent ; l'étudiant moyen a plutôt tendance à osciller entre deux extrêmes : la cueillette plus ou moins systématique de faits et l'expression d'opinions personnelles.

b) Mais une attitude plus insidieuse, parce que moins perceptible au premier coup d'œil, menace très souvent, d'autre part, l'acquisition d'une véritable approche scientifique de l'histoire ; plus, *elle constitue un réflexe proprement non historique* (au sens où sera défini plus loin l'objet de l'histoire). Il s'agit de ce qu'on pourrait appeler la *conception esthétique de l'histoire*. Son emprise est tellement forte et répandue que c'est grâce à elle que l'histoire se vend si bien dans un monde où le rejet et l'oubli des traditions sont des actes haut cotés (popularité croissante des volumes, films, conférences historiques, curiosité pour un passé séduisant que Guy Breton et Henri Guillemin, entre autres, ont habilement exploitée...). Il est même fort possible qu'une bonne partie des historiens et professeurs d'histoire soient venus à elle parce qu'ils « aimaient le passé », à des degrés et sous des formes diverses, autant sinon plus que le présent.

On pourrait définir cette conception esthétique de l'histoire comme le fait de *considérer le passé comme un ensemble d'images, de représentations s'adressant à l'imagination et, par elle, à la sensibilité*. Le passé prend alors une *valeur artistique* ; or, par essence, l'émotion artistique est hors du temps et du réel, l'art consistant précisément à transfigurer le réel, en même temps qu'il prend un caractère d'absolu,

d'éternel, d'intemporel. C'est ce côté nouveau, curieux, différent, en quelque sorte irréel que certains peuvent trouver dans l'histoire comme d'autres le trouvent dans la science-fiction.

Le cas le plus intéressant de cette confusion entre l'art et l'histoire se trouve dans le musée : les œuvres d'art qu'on y range sont aussi bien des chefs-d'œuvre que des objets rares (une amphore grecque, un manuscrit médiéval, une lampe à l'huile du XIX^e siècle, etc.) ; de même que dans un magasin d'antiquités, l'amphore ou la lampe ne sont pas alors considérées comme des témoignages d'un genre de vie inscrit dans une évolution, à une étape donnée d'une civilisation, mais plutôt comme de « *belles choses* ».

Cette situation trouverait, elle aussi, son explication dans les origines mêmes de l'histoire ; qu'il suffise simplement de faire remarquer qu'il y a *bien peu de temps que l'histoire s'est décidément affranchie de la littérature* (le récit n'est-il pas encore son armature centrale, dans bien des cas?), et que *c'est probablement le romantisme bien plus que son utilité spécifique, qui a sauvé l'histoire de la débâcle*.

Naturellement, il est tout à fait légitime d'aimer le passé, de même qu'il n'est pas question de critiquer celui qui aime la chimie, le hockey ou la musique : c'est alors une affaire de *goût*, tenant à la sensibilité de chaque individu, et par conséquent indiscutable sur ce plan. Mais l'enseignement n'a pas pour but de satisfaire ni même de développer des préférences individuelles : si l'histoire, la chimie, le hockey et la musique peuvent faire partie intégrante d'un programme scolaire, c'est dans la mesure où ils concourent à la formation de l'étudiant, selon les possibilités propres à chacune de ces disciplines. De sorte qu'un cours d'histoire où *l'on viserait d'abord à plaire*, à intéresser les étudiants (mais les Guillemin sont rares...), n'aurait pas rempli sa fonction éducative. Cela ne veut pas dire qu'un cours d'histoire ne doit pas être intéressant : mais l'intérêt, probablement indispensable pour faire passer la connaissance, *doit être fondé sur la nature même de l'histoire*. L'intérêt artificiel qui peut naître de l'« emballage » (un excellent conteur, habile à manier les images verbales ou réelles, utilisant au maximum les rapprochements avec l'actualité) peut faire en sorte que l'étudiant retienne beaucoup et avec plaisir ; mais à plus long terme, cet étudiant n'aura gardé qu'une vue bien déformée de l'histoire ; à la limite, le passé ne sera pour lui qu'un ensemble d'images d'Epinal animées, devenant alors intemporel et répondant aux mêmes besoins que l'art ou le roman.

L'histoire doit donc toujours être présentée comme une *forme de connaissance scientifique*. Il n'est pas inutile d'ajouter aussi que, comme toutes les sciences humaines, elle est *plus difficile* que n'importe quelle science de la nature. Toutes proportions gardées, il est évident que l'objet d'une science physique est beaucoup moins complexe que celui des sciences humaines, lesquelles doivent *appliquer une méthode comparable à un être intelligent et libre*.

Cette différence explique à la fois le retard marqué des sciences de l'homme sur celles de la nature, et le préjugé presque universellement répandu que les premières sont plus faciles (il n'y a qu'à constater le fait que bien des « convertis » aux sciences humaines ont échoué en sciences physiques). En tant que sciences, les sciences humaines exigent une rigueur intellectuelle comparable aux sciences physiques ; mais parce que humaines, *elles nécessitent dès le début un degré d'imagination et de compréhension globale qui n'est nécessaire que plus tard dans les autres.*

2. Quelle est la place de l'histoire dans les sciences de l'homme ? Au sens strict, et cela est très important à noter, *l'histoire n'est pas une science humaine*, ni même une science par elle-même, lui permettant de tenter une explication d'une réalité présente par ce qui l'a précédée. *Son objet n'est pas le passé, mais le temps.*

Pour bien saisir le sens et la portée de cette définition de l'histoire et de son objet, il est indispensable de se rapporter à la notion de civilisation présentée par Fernand Braudel. Une civilisation étant toujours « un certain passé vivant », il faut l'étudier sous deux angles différents, *l'angle synchronique et l'angle diachronique*. Or, le premier est précisément la perspective adoptée par les différentes sciences de l'homme, lesquelles, en étudiant les différents aspects structuraux d'une civilisation quelconque correspondant à leur objet propre, les analysent en faisant abstraction de leur situation dans le temps.

L'objectif visé par les différentes sciences humaines est en effet de définir les phénomènes correspondant à leur objet de spécialisation, de les décrire, de les classer, d'en expliquer le fonctionnement interne aussi bien que les mécanismes des relations avec d'autres types de phénomènes, de façon à en arriver à une théorie d'ensemble. Les observations et les applications d'une science humaine sont, dans la majorité des cas, faites sur le présent ; mais même dans les cas où les chercheurs s'aventurent dans le passé, ce sont des *situations*, des états qu'ils cherchent à connaître et à expliquer. En d'autres termes, les sciences humaines sont *intemporelles* par nature. C'est ainsi que, par exemple, le politologue peut être amené à appliquer les « principes » de la théorie des groupes de pression aussi bien au gouvernement américain actuel qu'à celui de Louis XIV, ou encore, que l'économiste peut analyser le système monétaire canadien en 1970 ou celui de la Nouvelle-France en 1740. Ce genre d'études relève parfaitement de leurs compétences respectives, et non de celle de l'historien.

Car *l'objet de l'histoire, c'est le temps*, le fait du changement (plus ou moins rapide) et de la permanence ; ou, si l'on préfère, c'est non pas le passé, mais *le présent* en tant que moment situé dans le temps et, de ce fait, résultat d'une évolution. Ce qui est proprement historique, dans l'étude du système monétaire canadien actuel, par exemple, c'est de

décrire et d'expliquer ce qu'il est aujourd'hui par les différentes étapes par lesquelles il est passé, en en montrant aussi bien les modifications que les traits permanents, tout en faisant bien sentir les rythmes (vitesse, inégalités) de son évolution. Cette perspective temporelle, cet angle diachronique, ajouté à n'importe quel aspect d'une civilisation quelconque, à un moment donné de son évolution (à un certain « présent »), c'est celle qu'adopte l'histoire ; c'est en cela qu'elle se distingue des sciences humaines dont elle constitue une sorte de complément.

Il est maintenant facile de comprendre comment on peut dire à la fois que l'histoire n'a pas un objet du même type que celui des sciences humaines, et qu'elle a une vocation de synthèse en ce sens que son objet englobe tous ceux des autres sciences humaines, de la géographie à la psychologie, en passant par l'économie et par la musicologie. La distinction entre l'histoire et les sciences humaines ne se fait pas sur le même plan : ce n'est pas à elle d'étudier, une par une, les « économies successives » qui sont à l'origine d'une économie contemporaine ; son rôle est plutôt de montrer et d'expliquer le lien qui les relie entre elles jusqu'à nos jours. Il est donc plus que temps de faire disparaître cette confusion entre l'histoire et le passé et d'admettre, même si cela semble paradoxal, qu'il n'y a d'histoire que du présent (ou, en général, d'un certain « présent » plus ou moins éloigné)... et d'agir en conséquence.

Certains verront là l'expression d'un utilitarisme bien terre à terre ou dangereux. On pourrait répondre à la première objection que l'histoire serait bien la seule connaissance dont l'unique vertu serait d'éteindre la soif de curieux impénitents ou de chercheurs désintéressés ; dans ce cas, que fait-elle à l'école ? Quant au danger qu'une telle pratique de l'histoire peut entraîner, disons, d'une part, qu'il est bien moindre que l'impression que peut laisser un ouvrage sérieusement documenté, mais dont le sens n'est jamais avoué (aucun historien n'oserait nier aujourd'hui que son interprétation comme ses sujets de recherche sont dictés en bonne partie par ses préoccupations actuelles — il n'y a qu'à regarder le cas de l'interprétation globale de l'histoire des Canadiens français, où s'affrontent deux thèses dont dérivent, si elles ne sont pas à leurs sources, les options fédéralistes et indépendantistes) ; d'autre part, à force d'écarter les historiens de la compréhension historique de leur propre temps, le risque est bien plus grand de laisser la porte ouverte aux doctrinaires qui prendront dans le passé ce qui fera leur affaire.

Le grand tort de l'histoire, c'est de n'aider à peu près jamais à « mieux voir » (Valéry), à mieux comprendre notre époque, sous une dimension qui manque singulièrement dans un monde en évolution rapide. Que l'étude du système monétaire romain ou de la configuration des classes sociales en Amérique coloniale soit importante à connaître, cela semble difficile à contester a priori (bien que, remarquons-le, ce genre

de recherche relève en fait des sciences sociales) ; qu'un ouvrage portant sur l'évolution constitutionnelle du Canada soit utile, nul ne le niera. Mais il est beaucoup trop rare qu'un ouvrage d'historien vienne répondre à une question posée au présent ; malgré tout le mal qu'on a pu dire depuis un demi-siècle de la conception « scientifique » de l'histoire, pratiquement tous les historiens continuent à agir comme si les faits et l'explication de leur enchaînement suffisaient à en faire autre chose pour leurs contemporains qu'une plaisante lecture, instructive mais peu formatrice, à moins que le lecteur puisse lui-même faire l'effort de dépasser le contenu du livre.

Ce qui fait l'utilité et la vogue des diverses sciences humaines, c'est l'actualité de leur objet. Et pourtant, dans un monde en état d'accélération constante, leurs conclusions doivent être sans cesse revues et corrigées, et une histoire bien comprise serait d'une bien plus grande utilité face aux changements et aux inquiétudes qu'elles provoquent. L'intérêt naturel de tout être humain pour le présent n'est pas un vulgaire caprice auquel l'histoire enseignée ne devrait pas s'abaisser à consentir : il suffirait d'en donner pour preuve le fait que la quasi-totalité des étudiants préfère les périodes historiques les plus rapprochées de notre époque ; car ce n'est pas 1914 ou 1945 qu'ils veulent comprendre, mais 1970.

Il faut faire attention de ne pas confondre l'explication du présent par le passé avec les rapprochements ou les comparaisons entre l'actualité et quelque situation passée : quand ils sont faits scientifiquement, ces rapprochements appartiennent aux diverses sciences humaines, puisqu'ils sont essentiellement synchroniques, sortis du temps (on n'explique pas comment la Révolution française a pu influencer la révolution russe lorsqu'on essaie de démontrer et d'exposer le mécanisme de chacune, leurs ressemblances et leurs différences) ; mais à un niveau inférieur, de telles comparaisons peuvent relever de la plus haute fantaisie et sont, par conséquent, bien plus dangereuses qu'efficaces. L'histoire décrit et explique l'évolution entre deux points, la succession des événements dans le temps, et non par-dessus ou en dehors du temps.

Et la méthode historique ? Ce qu'il est convenu d'appeler la méthode historique n'est au fond qu'un assemblage de techniques, d'une part, et d'esprit critique, d'autre part ; et si les premières varient inévitablement selon l'âge et la provenance de la documentation, le second doit être commun à toute recherche véritablement scientifique. Si les techniques de recherche peuvent varier, cela tient bien moins à la nature de la connaissance qu'à l'époque étudiée.

L'objet véritable de l'histoire n'est pas le passé, *mais le temps*, (incluant aussi bien le passé que le futur) ou, d'une autre manière, le présent considéré comme un moment particulier de l'évolution temporelle. Le fait de ne pas l'avoir compris suffisamment (et surtout de

ne l'avoir pratiquement jamais appliqué) a été désastreux : non seulement, par exemple, des adultes n'ont retenu de l'histoire que *des images, des « histoires »*, sans y voir la moindre relation avec le présent (sauf celles qu'on aura pu leur inculquer de force), mais même des historiens reconnus s'avèrent incapables de se détacher de leur subjectivité spontanée dès qu'ils ont à interpréter le présent ; chez tous ces gens, l'histoire *n'a alors servi en rien à « mieux voir »*.

B. *L'objectif de l'histoire.*

Ceci nous amène à définir *l'objectif spécifique* de l'histoire, objectif qui doit nécessairement découler de son objet lui-même, c'est-à-dire l'acquisition de la perspective temporelle, de ce qu'on pourrait appeler le « *réflexe historique* » face à une situation présente ; en d'autres termes, c'est faire en sorte que l'étudiant ou le lecteur, devant n'importe quel événement ou n'importe quelle situation actuelle, acquière l'habitude de le (ou la) replacer dans le temps, de l'aborder dans une perspective diachronique ou, si l'on préfère, faire en sorte qu'il *devienne plus sensible à la quatrième dimension*.

C'est là *l'unique* objectif propre à l'histoire, et c'est dans la mesure où d'autres s'y rattachent qu'ils peuvent être considérés comme objectifs de l'enseignement de l'histoire. C'est donc à ce but premier que doivent se rattacher les différentes catégories d'objectifs décrites dans la « taxonomie ». Il ne peut être question ici d'en faire l'application systématique à l'histoire : non seulement cela demanderait du temps, de la place, et, surtout, des études plus approfondies, mais il faudrait d'abord s'assurer qu'il y a un minimum de consensus autour de l'objectif tel que défini ici (et, par conséquent, de la notion de l'histoire qui en est la source). C'est pourquoi les lignes qui suivent ne sont que le développement, dans quelques directions générales, de la définition de cet objectif.

Quelles *connaissances* doit acquérir l'étudiant en histoire ? La réponse la plus précise et la plus juste qu'on puisse donner à une telle question est, d'une part, que l'étape de l'acquisition de connaissances est indispensable pour toute activité intellectuelle, mais que, d'autre part, toutes les connaissances requises et communiquées à l'étudiant doivent être *entièrement subordonnées à l'objectif principal*, tant au niveau des faits qu'à celui de la méthodologie.

Mis à part la curiosité et l'encyclopédisme historiques, aucun nom, aucun fait, aucune date n'a en soi de valeur ou d'intérêt historique ; on répondra, bien sûr, qu'il y a longtemps que les historiens ont réalisé qu'un fait n'est historique que dans la mesure où il se raccroche à une hypothèse, et que son importance est relative à son influence sur le ou les aspects concernés : à la limite, aucun fait passé n'est historique ou, si l'on préfère, ils peuvent tous le devenir selon les questions posées au passé. Pourquoi alors les manuels et les volumes d'histoire

apparaissent-ils toujours comme des narrations de faits plus ou moins liés entre eux par des liens de causalité ? Pourquoi est-il extrêmement rare qu'un historien révèle clairement non seulement son hypothèse de recherche, mais ses critères ? Pourquoi, surtout, les programmes scolaires sont-ils fondés sur un contenu où les faits sont pratiquement les seules choses qu'on semble vouloir communiquer ? Si l'histoire est une explication diachronique du présent, c'est sur les problèmes ou situations à étudier que les programmes devraient être centrés.

Ceci ne veut pas dire qu'on doit supprimer toute chronologie de l'histoire ! L'organisation (plutôt que le récit) chronologique des événements reste à la base de toute explication historique ; mais ce qu'il faut bien comprendre, c'est que les faits passés, dans l'ordre où ils se sont produits, ne sont historiques et importants en histoire que s'ils sont conséquents avec l'hypothèse interprétative dont ils sont le support. Bien sûr, on peut faire mémoriser la chronologie des faits communément jugés importants, mais même dans les cas où cela donnerait un cadre chronologique élémentaire à l'étudiant, il n'en acquerrait pas pour autant le sens de la chronologie.

Ces remarques nous conduisent au niveau de l'acquisition d'une méthodologie. En tant que science par sa méthode, l'histoire ne procède pas autrement que les autres : elle ne fait qu'*appliquer à son objet les principes de la méthode scientifique*. Cette application pourrait se décrire par les étapes suivantes d'une recherche historique. 1) Prise de conscience et description de la situation actuelle sous un point de vue particulier ; 2) formulation d'une question posée à l'évolution : depuis quand cette situation existe-t-elle, pourquoi a-t-elle changé et comment ? 3) formulation d'une hypothèse visant à expliquer les faits ; 4) vérification de l'hypothèse à partir des faits ; 5) formulation d'une conclusion venant confirmer, infirmer ou nuancer l'hypothèse à la suite de sa vérification.

Il importe d'insister en particulier sur le double aspect de toute recherche scientifique en histoire, en l'occurrence, d'une part, la recherche et la description des faits, fondées, comme dans toute science, sur des documents (écrits, visuels, auditifs, etc.) ; d'autre part, leur explication à partir d'une hypothèse perpétuellement confrontée aux faits de façon à s'y ajuster, à s'y soumettre, à y « coller ». Il serait dommageable d'appuyer inconsidérément sur l'un ou l'autre de ces points, au risque de verser ou bien dans la philosophie de l'histoire, ou bien dans l'accumulation de documents.

L'apprentissage de la méthode scientifique n'est pas réservé à l'histoire, et ce n'est pas, en soi, un objectif propre à cette dernière qui n'en constitue qu'un terrain particulier d'application. L'histoire n'a pas comme objectif premier de développer l'esprit critique, sinon comme conséquence et moyen d'acquisition du réflexe historique.

Les faits et la méthode scientifique appliquée à l'histoire doivent donc être subordonnés à l'acquisition de ce réflexe historique (et du réflexe scientifique à travers lui). Après tout ce qui a été dit de l'objet de l'histoire, il n'est pas nécessaire de s'étendre sur cette idée, d'autant plus que son développement est étroitement lié aux programmes et aux méthodes qui doivent en découler.

L'histoire doit-elle déborder le terrain de l'explication et pénétrer celui des valeurs ? Terrain très glissant que l'histoire en particulier, mais aussi que la plupart des sciences humaines ont tendance à éviter systématiquement. Comme si connaissance et action n'allaient pas de pair, comme s'il était possible qu'un savoir n'entraîne pas l'individu à des attitudes, à des gestes, à des prises de position. On pourrait d'ailleurs se demander ce que vaut une éducation où l'on se refuse à pousser jusqu'à leurs conséquences pratiques les conclusions des sciences qu'on y enseigne ; en fait, on trouve tout à fait normal d'agir ainsi en sciences physiques — on table même là-dessus pour y intéresser les étudiants. Or, une histoire véritable, en plaçant les phénomènes contemporains dans une continuité, ne peut faire autrement que de laisser entrevoir les possibilités d'avenir ; de sorte qu'elle porte inévitablement à l'action celui qui veut modifier ou accélérer le cours naturel des événements.

Non que l'histoire, pas plus que n'importe quelle autre science, soit porteuse de valeurs, sinon qu'elle soit une recherche de la Vérité. Mais cette vérité, selon la nature et les besoins des individus, aboutit à plus ou moins long terme à l'action ; *mieux comprendre le monde dans lequel nous vivons*, grâce à l'histoire, cela signifie nécessairement porter des jugements de valeur sur lui et, probablement, agir en conséquence. Il est donc infiniment préférable de voir ses jugements et ses activités conditionnés par un esprit éclairé que par l'ignorance, le conservatisme naturel ou la peur, malgré tout le danger que peut sembler comporter une connaissance imparfaite ; cette dernière a au moins l'avantage de pouvoir être complétée, avancée, corrigée, tandis qu'un préjugé reste, ou disparaît brusquement pour être remplacé par un autre ⁴.

On s'est parfois plu à souligner que l'histoire, en élargissant l'expérience historique individuelle, permettait d'acquérir *le sens du relatif*. Ceci est fondamentalement vrai : en permettant à l'individu de prendre ses distances par rapport au présent, de situer son époque par rapport

4 Non seulement une véritable formation historique peut assagir les révolutionnaires par tempérament, les amateurs de changement pour lui-même, mais rendre progressistes les tempéraments les plus conservateurs, en leur découvrant la vraie nature de leurs préjugés ; l'habitude, l'ignorance et la peur, plutôt que des principes fondés sur la raison. Si l'histoire, plus que les sciences sociales, a pu être considérée comme doctrinaire assez fréquemment, cela est probablement dû à des pratiques qui tiennent moins de la science que de son lourd héritage qui la lie à la littérature et à la morale.

à l'évolution, au changement, l'histoire l'amène nécessairement à une vraie prudence et à une distinction entre ce qui relève de l'habitude, de la tradition, des préjugés, et ce qui correspond à des valeurs réelles (ce qui est bien différent du relativisme ; d'ailleurs, le rejet ou l'absence d'échelles de valeurs est impossible).

Au risque de choquer, on peut donc affirmer que l'histoire a une fonction morale : non pas, naturellement, qu'elle doive servir à illustrer des principes ou des doctrines, mais dans le sens où toute connaissance conduit, qu'on le veuille ou non, à des actes. Ce qui signifie par conséquent que *l'histoire doit cesser de se considérer comme une pure connaissance désintéressée ou même comme un moyen de former l'intelligence, et reconnaître, en quelque sorte, son utilité pratique*. Une telle attitude sera bien plus saine.

C. L'objectivité en histoire.

La question de l'objectivité en histoire est fort controversée depuis que les historiens se sont rendu compte que les faits historiques ne constituaient pas par eux-mêmes l'histoire et qu'ils étaient le résultat d'un choix.

Sans remonter trop loin dans l'historiographie, il est facile de comprendre que la conception scientifique de l'histoire était naturelle et pratiquement inévitable tant qu'il s'est agi d'étudier l'antiquité et le moyen âge : la rareté et la disparité de la documentation rendaient pensable, sinon possible, la « reconstitution » du passé « comme il s'est passé », à la façon dont on construit un casse-tête, en rassemblant et en ordonnant les morceaux. On pourrait pourtant montrer que, même dans cette éventualité, l'historien choisissait parmi les documents les renseignements qu'il jugerait lui être utiles ; mais, même dans l'hypothèse où il aurait systématiquement tout conservé, il n'en reste pas moins qu'il classait, ordonnait, donnait un sens, interprétait ces faits « bruts », tout comme le faisaient d'ailleurs les contemporains des événements qu'il analysait (et tout comme nous le faisons nous-mêmes pour ceux qui se déroulent à notre époque).

Comment parler d'objectivité lorsqu'on sait la part du sujet-historien qui choisit, classe, interprète les faits, et toutes les influences qui orientent ces opérations (personnalité, milieu, époque) ? Le balancier a donc fini par atteindre l'autre extrémité : on a prétendu, ou bien que toutes les interprétations se valaient, ou bien que toute interprétation était bonne, pour un moment et un lieu donnés.

Mais avant de répondre à une telle question, il n'est pas inutile de rappeler certaines évidences : l'erreur existe et, conséquence logique, il faut reconnaître l'existence de la vérité. Et pour ceux qui hésiteraient à accepter ces considérations, qu'il suffise de faire remarquer que l'existence de la vérité (et de l'erreur) est ultimement révélée, de

toute façon, par le succès (ou l'échec) des actes qui en résultent. Qu'est-ce qu'une science, en effet, sinon un moyen de découvrir la vérité ? Qu'est-ce que la méthode scientifique, sinon le chemin à suivre pour guider l'intelligence afin d'y parvenir ? Ceux qui croient impossible l'objectivité en histoire (ce qui est vrai si, et seulement si, l'on entend par là l'objectivité totale, définitive, complète) et qui soutiennent que toutes les interprétations se valent et que ce n'est qu'une question de point de vue, ceux-là devraient se demander sérieusement ce qu'ils viennent faire dans une histoire considérée comme une discipline scientifique.

En histoire, comme dans toutes les sciences d'ailleurs, il ne faut pas l'oublier, l'objectivité pourrait se définir comme la correspondance entre l'hypothèse (sens, interprétation) et les faits auxquels elle est censée s'appliquer. Le degré d'objectivité sera alors proportionnel au degré d'exactitude de cette correspondance, d'une part, et à la quantité de faits qu'elle pourra expliquer ; autrement dit, dans la mesure où l'hypothèse « collera » à la réalité la plus vaste.

Cette définition entraîne le corollaire suivant : il peut y avoir des *degrés variables d'objectivité* d'une interprétation à l'autre, ce qui signifie donc qu'il ne peut y en avoir qu'une seule qui soit « entièrement » vraie, « bonne », et que les autres sont plus ou moins fausses dans la mesure où elles s'en éloignent. Et lorsqu'on dit que deux ou plusieurs interprétations se complètent, cela suppose d'abord qu'elles partent de points de vue différents, et qu'elles ne se contredisent pas sur le même sujet considéré sous le même aspect. Bien entendu, *une multiplicité de points de vue ne peut qu'aider à compléter et à nuancer une information*, mais c'est alors parce qu'ils s'ajoutent sans se contredire (non seulement sur les faits, ce qui est élémentaire, mais sur leur sens). Ainsi, par exemple, ce n'est pas en additionnant les interprétations d'Adair et de Faillon, ou en prenant quelque moyen terme entre elles, que l'on trouvera le sens de l'« affaire Dollard ». Il faut dire que l'analyse historiographique, à force d'insister sur les facteurs subjectifs qui expliquent l'apparition de tels ou tels types d'interprétation chez un historien, finit par donner l'impression que, les conditions qui ont favorisé telle interprétation étant subjectives, les conclusions le sont elles aussi. Pourtant, le fait qu'un ensemble de conditions rende un historien plus (ou moins) sensible à tel aspect d'une situation ne permet en rien d'accorder, a priori, une confiance plus (ou moins) grande à son interprétation. Ainsi, par exemple, un historien clerc ne mérite pas nécessairement plus de crédit qu'un historien laïc, mais il serait aussi faux de prétendre que leurs interprétations respectives du même événement se valent, n'étant que deux points de vue différents.

Toutes choses égales par ailleurs (les historiens connaissent les mêmes faits, bien qu'ils ne choisissent pas les mêmes et qu'ils ne les ordonnent pas de la même manière), la meilleure interprétation (pas absolument, mais parmi celles qui sont faites à ce moment-là) sera

donc celle qui expliquera le mieux le plus grand nombre de faits relatifs au problème étudié. A condition, bien sûr, que la méthode scientifique ait été appliquée rigoureusement à l'enquête historique, ce qui trop souvent est loin d'être le cas en histoire lorsqu'il faut passer de la cueillette à l'interprétation des faits.

Les lignes qui précèdent ont pu laisser entendre que l'objectivité était quelque chose de statique. Or, au contraire, elle est *dynamique*. D'une part, même dans les cas où les faits accessibles sont tous disponibles — ce qui est extrêmement rare —, il est seulement possible de savoir si l'interprétation que l'on en donne est la meilleure de toutes pour le moment, pas éternellement ou absolument. Il ne s'agit pas ici d'une retraite prudente après tout ce qui a été dit plus haut, mais tout simplement la constatation que de nouveaux points de vue pourront apparaître et compléter, aussi partiellement que cela puisse être, l'interprétation précédente, mais non l'infirmier, puisque cela supposerait que, sous un angle particulier, et sans qu'aucun nouveau fait ne se soit ajouté, elle contredirait l'autre interprétation (ce qui est impossible si celle-ci est le résultat d'une application rigoureuse de la méthode scientifique).

D'autre part, étant donné que les questions posées à l'histoire par le présent sont amenées à varier selon les besoins de ce présent (non comme le résultat de quelque caprice, ou hasard, ou concours de circonstances, mais parce que cette situation est reliée directement à la notion de l'histoire exposée dans la première partie de ce texte : toute histoire est une tentative pour expliquer le présent), il est bien évident que la réponse à une question différente va paraître insuffisante ou même fausse si on tente de l'appliquer automatiquement en réponse à une nouvelle question. C'est en ce sens que l'on peut dire que chaque génération réinterprète son passé : non pas parce que l'interprétation de la génération précédente est fausse ou partielle, mais parce qu'elle n'explique pas le même présent. On voit aussi ce que devient l'objection voulant qu'il soit impossible d'être vraiment objectif si l'on étudie un passé trop rapproché de nous : elle n'est plus qu'un faux problème dans le cadre de la définition de l'histoire proposée ici.

Il convient de s'arrêter quelques instants, en terminant, sur les conditions d'objectivité exposées par Edward Hallett Carr (*What is History ?*, p. 123), étant donné qu'elles permettent de bien voir le lien et la distinction entre la présente définition de l'histoire et ses conséquences au niveau de l'objectivité.

Selon Carr, le degré d'objectivité que peut atteindre un historien face au passé dépend, premièrement, de sa capacité de s'élever au-dessus des contingences du présent et, deuxièmement, de sa capacité de projeter sa « vision » dans l'avenir. Or, l'énoncé de ces deux conditions, en lui-même, est le reflet d'un malentendu fondamental : le rôle de l'historien n'est pas d'étudier le passé, mais de placer le présent dans une perspective historique, par définition. De sorte que ces

deux conditions sont essentiellement une des caractéristiques de tout historien : une aptitude à se libérer du présent en le « relativisant » par rapport au temps (et pas seulement par rapport au passé). Non seulement elles ne constituent pas en elles-mêmes des critères d'objectivité (qui sont plutôt liés, strictement, à la méthode scientifique), mais c'est leur présence qui fait que l'on peut parler d'histoire ; celle-ci ne consiste pas à étudier le passé avec les yeux du présent, mais à placer le point que constitue le présent sur la ligne du temps.

II. CONSEQUENCES POUR L'ENSEIGNEMENT.

Il est bien possible d'être d'accord avec tout ce qui vient d'être exposé dans la première partie de ce texte sans nécessairement en accepter les conséquences pédagogiques. Il n'y a qu'à voir quel genre d'enseignement ou d'ouvrage font ceux qui partagent sur l'histoire des vues assez semblables, même à celles-ci. La raison de cette attitude contradictoire entre la théorie et la pratique tient probablement en bonne partie au fait que, dans la mesure où ils magnifiaient l'histoire et ses objectifs, ils ne pouvaient que s'éloigner de sa véritable nature, même dans les cas où ils l'avaient pressentie ; en d'autres termes, leur définition cessait d'être *fonctionnelle* et devenait rapidement inapplicable.

Des considérations théoriques sur l'objet et l'objectif de l'histoire découlent certaines lignes de conduite *générales* pour son enseignement. Leur application concrète aux programmes, aux méthodes de travail et aux moyens d'évaluation restera donc assez sommaire ici : elle restera vague et indicative et, comme pour toute « loi » générale, ses conséquences pratiques devront être expérimentées, affinées, nuancées au contact de la réalité. Et cela d'autant plus que, dans le domaine du concret, l'initiative individuelle a souvent plus d'importance que les « recettes », pourvu que soit bien compris, naturellement, l'objectif visé.

1. Un premier principe de base pourrait s'énoncer ainsi : tout cours d'histoire devrait consister à appliquer, dans toutes ses étapes, la *méthode* scientifique adaptée à la recherche historique (méthode exposée dans ses grandes lignes à la page 52). Cela signifie que l'enseignement de l'histoire ne doit plus se limiter à la narration et à la mémorisation de faits (ce qui, peut-on espérer, est devenu évident), mais doit même dépasser le stade d'une explication de leur enchaînement, détachée du sens général que l'historien ou le professeur a voulu donner à ces faits. Or, ce sens général, ou interprétation, est (ou devrait être) la réponse à la question que l'historien a posée au passé ; malheureusement, il est bien peu fréquent que cette question et sa réponse soient énoncées, particulièrement au niveau des manuels et des cours qu'ils inspirent ; et pourtant, c'est ainsi que, même sans s'en être rendu compte parfois, l'historien (ou le professeur) a procédé pour effectuer son choix de faits.

2. L'application de ce premier principe de base en implique un second : puisque toute l'histoire est une tentative d'explication du présent, tout cours d'histoire devrait être *centré sur la réalité contemporaine*. C'est elle qui suscite la question posée au passé par l'historien, et c'est pour expliquer le présent que ce dernier tente d'y trouver une réponse. Une telle orientation de l'enseignement de l'histoire ne signifie pas nécessairement que tout programme d'histoire parte du présent ou y aboutisse, mais qu'il doit s'y rattacher indéniablement et d'une manière suffisamment évidente. Je pense toutefois que l'on devrait laisser au niveau universitaire l'étude de périodes ou de phénomènes historiques dont les dimensions chronologiques ne touchent pas le présent. Il ne s'agit pas par ce moyen de s'assurer démagogiquement une bonne clientèle aux niveaux inférieurs, mais plutôt d'enseigner une histoire qui réponde plus aux besoins du non-spécialiste en mettant l'accent sur la compréhension du présent. Il est nécessaire, par contre, que le futur historien ou professeur d'histoire soit sensibilisé plus à fond à l'importance actuelle de périodes ou de phénomènes plus ou moins éloignés dans le temps, en les abordant en eux-mêmes (par exemple, l'explication d'un aspect du monde actuel peut entraîner le professeur à signaler l'existence d'un événement ou d'une situation au XVI^e siècle ; mais il est indispensable qu'au moment de sa formation, il ait fait, en quelque sorte, la démarche inverse en se demandant, à partir d'un certain nombre de questions sur le monde actuel, si et comment le XVI^e siècle peut apporter des éléments de solution à ces questions).

Il serait bien plus démagogique d'instaurer un cours d' « actualité » au milieu, pour ne pas dire à côté, de cours d'histoire traditionnels que de donner des cours portant sur des aspects définis du présent. Le risque serait plus grand de faire disparaître tout sens de l'histoire, toute perspective diachronique, en maintenant des cours portant sur des (périodes chronologiques limitées, parallèlement à d'autres partant franchement du présent (où il serait tentant de ne pas reculer bien loin dans le temps, ce qui dévaluerait vite les autres cours). En d'autres termes, tous les cours d'histoire devraient devenir, si l'on peut dire, des cours d' « actualité », tant au niveau secondaire qu'au niveau collégial.

3. Ces derniers mots nous amènent spontanément à énoncer un troisième principe de base à propos, cette fois, du *critère* qui pourrait permettre d'élaborer un programme d'histoire cohérent pour l'ensemble des niveaux scolaires : tout cours d'histoire devrait suivre à la fois les lois *psychologiques* de l'apprentissage et la nature propre de la connaissance historique. Cette dernière a été exposée plus haut et elle sera considérée comme comprise ; quant aux premières, ce n'est qu'en collaboration avec un ou des psychologues que l'on pourrait tenter de les appliquer scientifiquement à l'enseignement de l'histoire.

Toutefois, voici quelques indications générales qui pourraient servir de point de départ à une discussion sur ce sujet.

a) L'histoire ne devrait être présentée à l'élève qu'à partir du moment où apparaît chez lui la notion de temps : ce qui peut bien signifier qu'elle doit être entièrement absente du cours *élémentaire*. Tant que l'enfant est entièrement pris par l'exploration du monde qui l'entoure, monde concret et présent dont est évidemment absente la dimension temporelle, lui présenter des récits d'histoire équivaut à lui raconter de « belles histoires », intemporelles, qui seront perçues comme réelles avant d'être conservées ou rejetées par la suite comme des fictions. Le seul enseignement possible de l'histoire sera de lui faire prendre conscience du temps, de l'évolution, à partir de ce qui l'entoure et qu'il peut apprécier dans sa dimension temporelle. Sinon, on risque de perpétuer la confusion dénoncée plus haut entre l'histoire et le roman (ou l'image) et de donner prise à la conception esthétique de l'histoire, non historique par nature, plutôt qu'au « sixième sens ».

b) Ce n'est probablement qu'au niveau *secondaire* que pourra s'identifier comme tel l'enseignement de l'histoire. A ce niveau, des deux facettes qui la composent, science et perspective temporelle, c'est cette dernière qui devrait être l'objet d'insistance : il est en effet plus important que l'étudiant acquière d'abord un véritable « réflexe historique » plutôt qu'un esprit scientifique face à la connaissance historique. Non qu'il faille omettre de procéder avec une rigueur scientifique, mais il s'agit de mettre l'accent sur la manière historique d'aborder le présent. La raison principale de cette orientation est que, pour la première fois, l'individu prend vraiment conscience de sa situation dans le temps, et que, tout naturellement porté à s'interroger sur son avenir, il cherche en même temps son sens à partir de son passé. Dans cette perspective, il est nécessaire que l'étudiant soit initié alors à l'histoire nationale aussi bien qu'à celle du monde.

Dans le contexte actuel, cela voudrait dire que l'étudiant devrait suivre deux cours d'histoire obligatoires, au niveau secondaire : le premier couvrirait l'histoire du monde, le second l'histoire nationale. Sans déranger outre mesure les programmes actuels, on pourrait dire que le premier est une fusion des programmes 11, 21 et 31, tandis que le second correspond au seul programme 41 ; chacun de ces cours devrait couvrir 5 périodes par semaine, et se donner respectivement en secondaire II et secondaire IV. Un découpage semblable pourrait être effectué en géographie (géographie physique et humaine générale, suivie de géographie physique et humaine du Canada). Dans l'hypothèse où le module actuel serait respecté (5 périodes/semaine, et alternance entre la géographie et l'histoire), ces deux cours devraient se donner respectivement en secondaire I et en secondaire III. Ne serait-il pas souhaitable, d'ailleurs, que la phase d'« exploration » ou d'« initiation », se transformant en une période de culture générale, se poursuive durant les quatre premières années du cours secondaire, au

moins pour les étudiants qui poursuivront leurs études au-delà de ce niveau ?

Il est important que l'enseignement de la géographie soit antérieur à celui de l'histoire : en effet, la géographie humaine (fondée sur une connaissance de la géographie physique) paraît toute désignée pour remplir le rôle de support des diverses sciences humaines au secondaire, rôle qui lui revient d'ailleurs logiquement (voir plus haut la distinction entre les sciences humaines, intemporelles et l'histoire). En effet, non seulement la connaissance du milieu doit précéder son explication historique, mais c'est de la géographie humaine que sont issues, bien plus que de l'histoire, les diverses sciences sociales.

Il serait souhaitable, cependant, que les professeurs de géographie présentent le contenu des diverses sciences sociales qu'ils sont amenés à toucher en utilisant les concepts de base simples de celles-ci et l'appareil méthodologique élémentaire qui en font des sciences.

Même si, idéalement, le même professeur devrait donner aux mêmes étudiants les deux cours jumeaux d'histoire et de géographie, il faut tout de même rester réaliste : ce sera déjà un grand progrès que non seulement les cours se complètent aussi clairement, mais qu'ils soient orientés, par leurs programmes et leurs objectifs, dans la direction suggérée ici. De cette manière, non seulement l'étudiant verra mieux la distinction entre l'histoire et les sciences humaines, mais il en sentira la complémentarité par la place qu'elles tiennent respectivement dans le savoir.

Que les *géographes* me pardonnent cette remarque : ne serait-il pas possible que les cours de géographie soient vraiment centrés sur l'objet spécifique de la géographie, c'est-à-dire l'homme sur la terre ? N'est-elle pas la science qui a pour but, non pas tant de décrire les phénomènes physiques et les diverses attitudes des hommes, mais de montrer l'influence réciproque des uns sur les autres ? Et de même que l'histoire, au niveau secondaire, devrait faire passer l'apprentissage du « réflexe historique » avant celui de l'attitude scientifique, la géographie ne devrait-elle pas, elle aussi, faire acquérir d'abord le « réflexe géographique » face au monde qui nous entoure ?

c) Au niveau *collégial* (et peut-être au niveau du secondaire V, où l'histoire serait facultative tout comme au CEGEP), l'accent devrait être mis, cette fois, sur l'aspect scientifique de la recherche historique ; maintenant que le réflexe historique serait censé être acquis, il s'agirait alors de l'affiner. Cela pourrait se refléter à la fois dans le programme et dans certaines méthodes.

Ainsi, les programmes porteraient tous sur des aspects présents de l'histoire ou sur des régions géographiques bien délimitées (par exemple : histoire de la civilisation occidentale, histoire économique — ou politique, sociale, culturelle — de l'Occident, histoire des relations internationales, histoire des Etats-Unis, histoire des sciences et

des techniques, histoire de l'Atlantique, histoire économique et sociale du Canada, histoire du Québec, etc.) ; et alors que l'utilisation des sources secondaires pourrait constituer l'essentiel de la documentation présentée aux étudiants du secondaire, celle des sources premières pourrait devenir la plus fréquemment répandue au niveau collégial. Surtout, l'aspect scientifique de la recherche historique aurait avantage à être appuyé sur l'historiographie ; naturellement, il s'agirait alors de n'appliquer l'analyse historiographique qu'à des sujets relativement simples ou très limités, dans le but, avant tout, de faire acquérir à l'étudiant un esprit critique adapté à la recherche historique⁵.

d) Quant à l'université, son rôle demeurera celui de former des chercheurs et des professeurs d'histoire, en identifiant bien, sans les séparer, ces deux types de formation. En plus d'être l'endroit où le futur spécialiste est mis au courant de l'état de la recherche et s'y engage lui-même, l'université aurait avantage à orienter la formation des historiens dans le sens suggéré plus haut, en insistant sur l'étude de périodes et de problèmes particuliers détachés chronologiquement du présent.

4. Un quatrième principe de base devrait être appliqué aux méthodes d'enseignement et aux moyens d'évaluation : quelle qu'en puisse être la forme, ils devraient toujours être liés à l'objectif propre de l'histoire et aux objectifs particuliers qui en découlent. Il serait téméraire de mousser ou de condamner ici en quelques lignes quelque méthode ou quelque moyen d'évaluation que ce soit, d'autant plus que leur efficacité est souvent étroitement dépendante du tempérament du professeur aussi bien que de l'attitude du groupe d'étudiants. Ce qu'il faut surtout retenir, c'est que le professeur doit, d'une part, être bien conscient de l'objectif visé par le type de méthodologie qu'il utilise à tel moment donné, et d'autre part, rester attentif aux résultats qu'elle permet d'obtenir afin d'être prêt sans cesse à la préciser ou à l'améliorer. Il n'y a vraiment pas de « recettes » qui puissent remplacer la compétence et l'intérêt du professeur : ce sont, au fond, les deux postulats sur lesquels se fonde l'application de la « taxonomie ».

CONCLUSION.

Ce texte est avant tout un document de travail : il y manque, en particulier, beaucoup de références, de développements et d'exemples. Je crois que sa principale utilité pourrait résider dans le fait qu'il touche, d'une manière que je souhaite assez cohérente sinon suffisante, aux différents aspects du problème de la place de l'histoire

5 Il serait peut-être souhaitable d'ajouter cette autre distinction entre les programmes des niveaux secondaires et collégial. Ceux du secondaire seraient probablement mieux adaptés aux élèves s'ils étaient constitués surtout de sujets relatifs à de courtes périodes de temps et à l'événementiel ; ceux du collégial, par contre, auraient avantage à être centrés sur des sujets relatifs à de longues périodes et aux structures.

dans l'éducation (objet, objectif, objectivité, programmes, méthodes). Qu'il puisse servir de plan de travail-cadre, et il aura atteint son but.

Sources générales.

Les sources générales de cet article sont de deux ordres : livres-que et expérimental.

La première catégorie de sources est constituée par un bon nombre de volumes et d'articles de revue traitant de l'histoire et des problèmes relatifs à sa définition, à sa pratique et à son enseignement. Il ne s'agissait pas de recueillir systématiquement une documentation exhaustive sur ce sujet, mais plutôt de profiter des rencontres, accumulant de cette manière aussi bien les plus maigres entrefilets que les œuvres d'historiens aussi célèbres que Collingwood, Carr, Febvre, Marrou et Braudel. C'est ainsi, par exemple, que Ranke et Croce, entre autres, n'ont été connus que dans la mesure où d'autres auteurs en parlaient. Outre ces lacunes manifestes, il importe de signaler qu'aucune étude critique de l'œuvre de l'un ou l'autre des historiens consultés n'a vraiment été entreprise. Il faut toutefois remarquer qu'en un sens, le présent article tente à leur égard une critique globale.

Ces sources, bien connues des historiens, ne sont pourtant pas les principales bases de ce texte. C'est plutôt le rapprochement de leurs affirmations avec diverses constatations d'expérience qui s'est avéré le plus fructueux.

Même en acceptant à la lettre les idéaux qui remplissent généralement les ouvrages traitant de la connaissance historique, on reste frappé par la distance qui les sépare de la pratique, particulièrement au niveau de l'enseignement (même universitaire). Et quand on constate, par ailleurs, les préjugés et la désaffection des profanes, des étudiants en particulier, à l'égard de l'histoire, c'est une inquiétude profonde qui devrait envahir l'historien. Tandis que s'épanouissent maintenant les sciences sociales avec tout le prestige de la méthode scientifique, la seule entrée qui reste à l'histoire est la plus néfaste à l'histoire comme science : la curiosité, l'inédit, précisément à l'époque où le passé illustré et revêtu est de moins en moins un moyen d'évasion populaire, surtout chez les jeunes.

Cet article est donc né, au fond, de la détresse, détresse inévitable devant le retard que l'histoire accuse et les erreurs qu'elle a accumulées dans le domaine de la connaissance scientifique. Et c'est avec le même esprit d'humilité que celui avec lequel il a été entrepris qu'il devrait être lu et commenté. Ce réalisme ne sauvera peut-être pas l'histoire comme discipline autonome, ni ses spécialistes appelés historiens, mais il réussira à sauvegarder la perspective historique essentielle à toute éducation véritable.

René JETTE.

Département d'histoire
CEGEP de Saint-Hyacinthe.