

NOUVEAU PHENIX OU PROCHAINE VICTIME DU RADEAU DE LA MEDUSE ?

Le cours d'histoire dans l'enseignement moyen

Va-t-il être mangé ? A quelle sauce ? Le verrons-nous renaître sous un aspect nouveau ? Autant de questions que se pose aujourd'hui notre corporation.

Avec d'autant plus d'inquiétude, que nous n'avons pas, dans l'ensemble, l'impression d'être, aux yeux des « réformateurs », des interlocuteurs valables. On nous tient quelque peu à l'écart. Bien sûr, nous ne pouvons être à la fois juges et parties. On sait trop bien que chaque enseignant considère sa spécialité comme indispensable et insuffisamment dotée quant au nombre d'heures de cours par semaine, donc... soit : acceptons de n'être point juges !

Faisons d'ailleurs notre *mea culpa*. Ce cher vieux cours d'histoire qui nous tient tant à cœur, ne l'avons-nous pas un peu laissé moisir ? N'apparaît-il pas trop, aux yeux des profanes, des « usagers », comme un vieil arbre rabougri et stérile, devant être remplacé par quelque plant nouveau et vigoureux dont les fruits seront plus utiles à l'alimentation spirituelle des jeunes générations de la seconde moitié du XX^e siècle ? Reconnaissons-le : nous n'avons guère élagué le vieil arbre, nous ne l'avons guère rajeuni par des greffons nouveaux. C'est peut-être la raison pour laquelle on ne nous tient pas pour des interlocuteurs valables ?

Il est grand temps de renverser la vapeur. Modernisons hardiment, ravalons la façade, abattons ce qui est vermoulu et désuet. Alors — mais seulement alors — nous pourrions plaider l'utilité, l'indispensabilité du cours d'histoire.

Nous n'avons pas le choix : nous sommes acculés ; le temps presse !

Ou bien, les professeurs d'histoire continueront à se lamenter, à geindre et à critiquer des réformes qui se seront faites en dehors d'eux, et, par conséquent, contre eux ; ou bien, ils se décideront à sortir de la passivité, de la tour d'ivoire où ils se confinent, et assumeront, en corps, en équipe, l'œuvre de leur reconversion pédagogique.

Les pages qui vont suivre n'ont pas la prétention d'apporter une solution toute faite ; elles ne visent même pas à aborder le fond du problème. Elles n'en touchent qu'un préalable. Mais elles voudraient amplifier, développer ce grand bouillonnement nécessaire dont les « Cahiers de Clio » sont déjà, avec les « Groupes de Travail », des indices sérieux et dont ils pourraient devenir la tribune permanente.

Avant de vouloir, en effet, rénover le contenu du cours d'histoire, il importe de considérer attentivement certains aspects de la forme, du cadre, dans lequel il s'inscrit : à savoir les six années d'humanités. Pour être plus précis, je voudrais aborder aujourd'hui le problème des « cycles » : cycle unique, double ou triple même, peut-être.

I. Le Cycle Unique

A. DEFINITION

Il faut entendre par « cycle unique », la répartition sur les six années d'humanités, de toute la matière du cours d'histoire. Il en existe deux variantes :

a) le système français où la matière est divisée comme suit :

- 1^{re} année : Préhistoire - Orient - Grèce
- 2^e année : Rome et le haut Moyen Age (jusque 843)
- 3^e année : Moyen Age (843-1500)
- 4^e année : XVI^e - XVII^e - XVIII^e siècles
- 5^e année : 1789 - 1848
- 6^e année : 1848 - 1914
- 7^e année : le Monde Contemporain ;

b) le système en vigueur dans certains établissements de l'Enseignement catholique belge, où la matière est divisée comme suit :

- 1^{re} année : Antiquité : Orient - Grèce
- 2^e année : Antiquité : Rome
- 3^e année : Moyen Age (400 - 1500)
- 4^e année : Période Moderne (1500 - 1789)
- 5^e année : Epoque Contemporaine (1789 - à nos jours)
- 6^e année : Histoire de Belgique.

B. AVANTAGES

S'il est bien une plainte unanime, à l'heure actuelle, parmi les professeurs d'histoire belges, c'est le manque de temps : tous estiment — avec beaucoup de fondement — que la matière à enseigner est extrêmement vaste et que les deux heures hebdomadaires qui leur sont imparties les obligent à un galop permanent et à une étude parfois trop superficielle des faits, sinon à des coupes sombres dont sont victimes des sujets pourtant passionnants. Le cycle unique accordant soit 5 soit 7 ans pour parcourir l'ensemble de notre passé, pallie évidemment, dans une très large mesure, ces inconvénients ; il permet de voir la matière à un rythme honnête, il faut le reconnaître.

C. INCONVENIENTS

Mais cet énorme avantage est contrebalancé par des aspects négatifs qui sont aussi de taille.

a) Dès son entrée dans l'enseignement moyen, le jeune élève de 12 à 13 ans se trouve confronté avec un passé fort lointain tant dans le temps que dans l'espace, avec des civilisations fort différentes de la nôtre, donc d'autant plus difficilement accessibles à son esprit.

Certains objecteront la curiosité très réelle que manifestent les jeunes, en général, et souvent même dès l'école primaire, pour les choses de la préhistoire et de l'Antiquité. Qu'on ne se y trompe pas. Leur intérêt, avivé par certains films de valeur scientifique plus que douteuse, ne va qu'à l'anecdote, au détail curieux, aux aventures de certains héros. Mais quant à leurs possibilités de comprendre la différence entre la science chez les peuples du Proche-Orient et la science grecque, ou le rôle des facteurs économiques et sociaux dans les transformations

politiques d'Athènes et de Rome, ou encore ce que représente l'apport romain dans le domaine du droit ou des structures étatiques, « ceci est une autre histoire » comme dirait Kipling.

Les adversaires d'un enseignement prématuré de l'histoire de l'Antiquité avancent encore un argument — valable d'ailleurs pour tous les autres aspects de l'enseignement secondaire — à savoir que les enfants appartenant à certains milieux relativement aisés et cultivés seraient favorisés du fait de l'aide qu'ils pourraient recevoir de leur milieu familial : souvenirs scolaires ou bibliothèque des parents. Ces élèves-là, peut-être, retireraient un certain fruit — et encore — de cette étude précoce de l'Antiquité, mais les autres, qui sont en majorité ?

On pourrait arguer, avec plus de raisons, de la nécessité de préparer les élèves de la section latine à l'étude des langues anciennes. Mais, d'abord, ce serait imposer à tous les effectifs scolaires des « impératifs » qui ne concernent que la moitié d'entre eux. D'autre part, le programme de latin peut inclure une heure hebdomadaire de notions d'histoire et de civilisation grecque et romaine, qui seront bien suffisantes au départ pour encadrer les latinistes en herbe.

b) Dans le système de l'enseignement catholique belge, l'histoire de Belgique est extraite de l'histoire générale et la dernière année d'humanités est consacrée tout entière à son étude.

— Remarquons tout d'abord que le passé de nos régions fut constamment imbriqué dans l'évolution d'ensemble de l'Europe occidentale et centrale. Il faut donc, à chaque instant, replacer chaque tranche de notre histoire dans le cadre plus vaste des époques successives. Il y a là une source permanente de redites, donc, de pertes de temps.

— De plus, la « ségrégation » de notre passé d'avec le passé européen est une contre-vérité scientifique de dimension puisqu'elle revient à projeter dans le passé un cadre politique relativement récent, même en acceptant que l'Etat belge n'est pas né, à proprement parler, en 1830, mais se dessinait déjà dès la fin du XVI^e siècle.

Il est absolument inadmissible, du point de vue scientifique, de parler — comme certains auteurs de manuels l'ont fait — de « Deux mille ans d'histoire de Belgique ». Il ne peut être question de « Belgique » ni à la période romaine (malgré l'équivoque créée par des dénominations administratives similaires mais non géographiquement équivalentes)⁽¹⁾, ni à la période franque, mérovingienne et carolingienne, pendant laquelle nos régions se trouvèrent noyées dans des ensembles territoriaux beaucoup plus vastes, ni au Moyen Age (pendant lequel la Flandre fut fief français, tandis que le reste de l'actuel territoire national relevait de l'Empire germanique), ni même pendant la plus grande partie des XV^e et XVI^e siècles (durant lesquels on a vu apparaître un ensemble « grand-néerlandais » en réalité). Le terme même de Belgique n'est réapparu qu'à la

(1) Quelle erreur aussi de faire de la phrase célèbre « De tous les peuples de la Gaule, les Belges sont les plus braves », un titre de noblesse pour l'ensemble de nos populations ! Elle n'est valable que pour les descendants des « Belges » rencontrés par César et romanisés ensuite par quatre siècles de présence romaine. Dans le Nord du pays, les populations étant d'origine germanique, leurs ancêtres, les Francs, n'y sont apparus qu'au V^e siècle, et le célèbre général romain ne les a jamais rencontrés ni appréciés !!

Renaissance et n'a pris de signification politique qu'en 1789, avec l'éphémère et pénible république fédérative des Etats-Unis Belges.

c) Mais il est un reproche bien plus grave encore que l'on peut adresser au cycle unique. Il faut en effet penser à tous les élèves qui abandonnent les études générales après les trois premières années de l'enseignement moyen et qui poursuivent des études techniques ou choisissent l'exercice d'un métier. Leur culture historique se trouve — dans le cycle unique — amputée de la partie la plus formative, parce que la plus récente, puisqu'il s'agit des Temps Modernes et de l'Epoque Contemporaine.

— J'ai entendu des défenseurs du cycle unique émettre des doutes quant à l'importance numérique de cette partie du contingent scolaire dont il est question ici : selon eux, la grande majorité des élèves de l'enseignement moyen poursuivraient leurs études générales jusqu'à la fin des humanités et il n'y aurait donc pas de problème. J'ai alors cru nécessaire, pour trancher le débat, de faire appel aux chiffres et je me suis basé sur l'Annuaire Statistique de l'Enseignement (t. VI), publié conjointement par les Ministères des Affaires Economiques (Institut National de Statistique) et de l'Education Nationale (Documentation et Programmation). (2)

— Le premier tableau ci-dessous donne, pour les années qui vont de 1958 à 1962, le pourcentage de scolarisation par tranches d'âges.

	1958-1959	1959-1960	1960-1961	1961-1962
1. de 12 à 13 ans	96,9 %	98,9 %	97,6 %	96,82 %
2. de 13 à 14 ans	97,6	97	97,9	95
3. de 14 à 15 ans	73,7	76,1	76,5	77,16
4. de 15 à 16 ans	57,9	61,1	62,1	62,19
5. de 16 à 17 ans	45,1	47,2	48,9	48,70
6. de 17 à 18 ans	31,6	34,4	35,7	36,66
7. de 18 à 19 ans	21,4	23,4	25,1	26,28

— Comme on le voit, les abandons se font très nombreux entre 14 et 16 ans puisqu'ils représentent successivement :

pour l'année scolaire 1958-59 : 39,5 %
 1959-60 : 35,9 %
 1960-61 : 35,8 %
 1961-62 : 32,79 %

— Mais j'ai cherché à mieux cerner encore le problème et j'ai établi, toujours d'après les mêmes sources, le nombre global des élèves inscrits dans les quatrièmes latines et modernes, et les troisièmes familiales et commerciales.

Voici les chiffres pour 1956-1957 : 27.798
 1957-1958 : 31.404
 1958-1959 : 36.213
 1959-1960 : 40.222
 1960-1961 : 47.447
 1961-1962 : 51.165

(2) 1 vol. ; 40 + 337 p. ; Bruxelles, 1963.

Combien de ceux-ci retrouve-t-on soit en troisième d'humanités anciennes ou modernes, soit en première normale gardienne ou primaire ?

Pour l'année :

1957-1958, on en retrouve 21.896, soit une diminution de 5.902 ou de 21,2 %,
1958-1959, on en retrouve 23.669, soit une diminution de 7.735 ou de 24,6 %,
1959-1960, on en retrouve 27.604, soit une diminution de 8.609 ou de 23,8 %,
1960-1961, on en retrouve 31.706, soit une diminution de 8.516 ou de 21,1 %,
1961-1962, on en retrouve 35.735, soit une diminution de 11.712 ou de 24,6 %.

On le voit, la diminution est importante puisqu'elle se situe entre le cinquième et le quart des effectifs scolaires approximativement.

— Et en considérant bien les choses, ces chiffres sont encore surfaits. Lorsque le jury de fin du premier cycle délibère, il ne tient pas seulement compte des résultats chiffrés, mais aussi — et je fais appel aux souvenirs de tous ceux qui ont été dans les cas — à la condition sociale des élèves. Combien de fois — il ne faut pas rougir de cet aveu — n'a-t-on pas donné le petit coup de pouce nécessaire pour que tel élève médiocre et à peine suffisant — mais « cas social » — ait la moyenne des points et le diplôme, afin de lui donner sa chance dans la vie ? Combien de fois, n'ai-je pas assisté à de semblables décisions prises en se disant : « Bah ! Il ne continuera quand même pas ses études et on ne peut tout de même pas l'empêcher de se présenter aux examens du chemin de fer ou de la poste ! » ? Mais combien de fois aussi, n'a-t-on pas revu de ces élèves repêchés de justesse, se présenter, quelques semaines plus tard, à la rentrée de septembre, en troisième ? Bien qu'on leur ait fait comprendre que leur diplôme ou leur certificat de fin d'études moyennes du degré inférieur était un geste d'humanité de la part du jury, ils se sont accrochés et veulent tâter à tout prix du cycle supérieur. Généralement, le résultat ne se fait pas attendre : c'est l'échec retentissant, définitif et, cette fois, efficace : l'élève a compris, il abandonne. Il n'empêche qu'il a été inscrit en troisième et figure parmi les statistiques que nous avons évoquées tout-à-l'heure. Pour avoir, donc, une idée plus juste des « vrais » abandons, il faut prendre le nombre des élèves qui arrêtent leurs études après les troisièmes latines ou modernes ou encore la première année de normale gardienne ou primaire.

— Voici ces chiffres :

1. En 1956-1957, 27.798 élèves achevaient le cycle inférieur des humanités, mais on n'en retrouve, deux ans après, en seconde latine ou moderne ou en seconde normale, que 17.648, soit une disparition de 10.150 unités qui représentent 36 % des effectifs scolaires ayant terminé le dit cycle inférieur.
2. Entre 1957-1958 et 1959-1960, la chute est de 31.404 - 18.884, soit 12.520, représentant 39,8 % des effectifs.
3. Entre 1958-1959 et 1960-1961, la chute est de 36.213 - 22.089, soit 14.124, représentant 39,8 % des effectifs.
4. Entre 1959-1960 et 1961-1962, la chute est de 40.222 - 24.753, soit de 15.469, représentant 38,4 % des effectifs.

— Ainsi donc l'adoption généralisée du cycle unique priverait près de 40 % des élèves de l'étude de la période la plus intéressante pour la formation sociologique des futurs citoyens, à savoir l'époque contemporaine.

— Qu'on ne vienne surtout pas alléguer que ces élèves qui ne vont pas jusqu'au bout des humanités entrent soit dans l'enseignement technique (où rares sont les sections dont le programme comporte un cours d'histoire dans les classes supérieures), soit en apprentissage et se préparent ainsi d'une façon ou d'une autre, à l'exercice d'un métier manuel où la culture historique ne se révélerait pas particulièrement indispensable. Cela reviendrait à dire — chose inadmissible — qu'un travailleur manuel pourrait se passer de connaître, même superficiellement, les grands phénomènes sociaux ou économiques de la période contemporaine. Je pense, au contraire, qu'il en a tout autant besoin qu'un autre car il est, au même titre que l'universitaire, appelé à être un citoyen à part entière, et par conséquent, éclairé au maximum possible sur les questions politiques, sociales, économiques ou techniques de notre époque. Lui refuser cette formation, c'est le priver de la culture « civique » minimum. C'est estimer que seuls les plus ou moins « intellectuels » sont à même d'être des citoyens conscients, actifs et responsables.

D. CONCLUSION

Voilà, me semble-t-il, terminé le procès du cycle unique quelque tentant qu'il paraisse au premier abord.

II. Le double cycle et ses variantes

A. DEFINITION

Dans le système du double cycle, l'ensemble formé par les six années d'humanités est divisé en deux périodes, égales ou inégales ; pour chacune d'elles, le programme du cours d'histoire est conçu de façon à former un ensemble complet et cohérent.

B. PREMIERE VARIANTE : LE SYSTEME BELGE (ENSEIGNEMENT OFFICIEL) D'AVANT LA REFORME DE 1947

L'enseignement de l'histoire se divisait en deux cycles correspondant respectivement au degré inférieur et au degré supérieur, ou, pour être plus explicite, aux trois premières années et aux trois dernières années d'humanités.

A l'intérieur de chacun de ces cycles, la matière se répartissait comme suit : première année : Préhistoire

Antiquité

Moyen Age jusque 1500

deuxième année : Temps Modernes (1500 - 1789)

Révolution - Empire (1789 - 1815)

troisième année : 1^{er} trimestre : Epoque Contemporaine (1815 - 19...)

2^e et 3^e trimestres : histoire de Belgique des origines à nos jours.

Si le plan de la matière était exactement le même à l'intérieur des deux cycles, l'optique en était cependant différente. Le premier cycle consistait, par la force des choses en une étude plus superficielle, dans le but, avant tout, de donner une structure chronologique et un aperçu des principaux événements ;

et, théoriquement, le second mettait plutôt l'accent sur les civilisations.

Evidemment, pareil système cumulait — à l'exception d'un seul — tous les défauts que j'ai dénoncés dans le cycle unique :

1. la confrontation, d'entrée de jeu, avec l'Antiquité ;
2. la « ségrégation » artificielle de l'histoire de Belgique ;
3. l'énormité de la matière à parcourir en deux ans et trois mois donnait au cours l'allure

— d'un galop permanent fatigant aussi bien pour le professeur que pour les jeunes cerveaux auxquels le cours était destiné,

— d'un survol forcément très superficiel et par conséquent fort peu enrichissant.

Par contre, il faut le reconnaître, il permettait à ceux des élèves qui ne poursuivaient pas au delà des trois premières années d'humanités, d'avoir une vue d'ensemble complète du passé ; mais c'était là vraiment son seul avantage.

C. DEUXIEME VARIANTE : LE SYSTEME ACTUEL DE L'ENSEIGNEMENT OFFICIEL BELGE

Il comporte, comme le précédent, deux cycles, mais d'inégale longueur.

- a) Le premier cycle ne comporte que deux ans :

- en première année, le cours commence avec le tableau de la Gaule à la veille de l'arrivée des Romains ; la conquête romaine et la romanisation de nos régions ; il se termine avec l'étude du XVI^e siècle ;
- en deuxième année, le cours débute avec les premières années du XVII^e siècle et pousse jusqu'au lendemain du second conflit mondial.
- L'histoire de nos régions
 - est, pour chaque période, intégrée à l'évolution générale,
 - constitue cependant le pivot du cours à travers toute la matière.

- b) Quels sont les avantages de ce système ?

- Il élimine l'étude prématurée de l'Antiquité (les quelques notions relatives à cette période se limitent à celles énumérées *sub a*), auxquels il faut ajouter un aperçu des causes et des étapes de la décadence et de la chute de l'Empire Romain d'Occident).
- Il incorpore l'histoire de nos régions à l'histoire générale et les avantages de cette intégration ont déjà été signalés.

- c) Le second cycle commence dès la troisième année d'études secondaires (3^e moyenne, 4^e latine, 4^e moderne, 3^e familiale, 3^e commerciale) et se poursuit jusqu'à la fin de la rhétorique.

La première année est consacrée à :

- des notions de préhistoire
- l'étude de l'Antiquité méditerranéenne
- les débuts du Moyen Age, de la chute de l'Empire Romain d'Occident jusqu'au traité de Verdun en 843 et aux invasions normandes et hongroises immédiatement postérieures.

Les deuxième, troisième et quatrième années de ce second cycle sont consacrées à l'étude de l'histoire de l'Europe et, à l'occasion des autres continents, jusqu'à nos jours.

Les deux derniers trimestres de la dernière année permettent une révision rapide de l'histoire de Belgique.

d) Les avantages :

- L'histoire de l'Antiquité n'est abordée qu'avec des élèves de 15 ans en moyenne, donc plus mûrs.
- Les élèves qui abandonnent leurs études après les trois premières années du secondaire, ont quand même un aperçu global de l'ensemble de l'évolution méditerranéenne et européenne.
- Il donne à ceux qui poursuivent au contraire jusqu'au bout, la possibilité de revoir le Moyen Age, les Temps Modernes et l'Epoque Contemporaine de façon plus approfondie puisque leur étude s'étale sur les trois dernières années du secondaire.

e) Les inconvénients :

- Les quatre années du cycle supérieur sont encore, de l'avis de la plupart des collègues, un cadre assez étroit malgré tout pour une matière aussi importante.
- La grande synthèse finale d'histoire de Belgique apparaît quelque peu superflue puisque tout en a déjà été vu au fur et à mesure des diverses périodes.
- Le découpage actuel est menacé de ne plus correspondre, avant peu aux nouvelles « étapes » qui se profilent dans les études secondaires de demain. Et ceci m'amène à parler maintenant, non plus de ce qui s'est fait ou de ce qui se fait encore, mais à envisager le futur et à dire ce qu'on pourrait faire.

D. TROISIEME VARIANTE : ...UNE SIMPLE PROPOSITION

1. Des éléments nouveaux viennent, en effet, d'intervenir dans le débat :

- la prolongation de la scolarité jusqu'à 15 ans, avec la perspective, qu'il faut souhaiter toute proche, de la voir aller jusqu'à 16 ans ;
- Des projets de réforme scolaire prévoyant le « découpage » des humanités en trois cycles de deux ans (au lieu, donc des deux cycles de trois ans).

Cela veut dire, sans aucun doute, que le nombre des élèves qui vont poursuivre leurs études moyennes jusqu'à la quatrième année incluse, va augmenter, et que la grosse chute du taux de scolarisation va se situer, non plus entre 14 et 16 ans, mais entre 16 et 17 ans. Les quatre premières années (soit les deux premiers cycles de deux ans) vont tendre à constituer ce minimum culturel dont la grosse majorité de nos jeunes seront désormais — et fort heureusement — pourvus. Il paraît donc logique d'en déduire que les projets de réforme du cours d'histoire devraient envisager l'abandon de l'actuel découpage tel qu'il a été exposé ci-dessus, mais envisager plutôt la solution exactement inverse, soit quatre, puis deux ans.

2. De quoi seront faits ces deux nouveaux cycles ? Bien sûr, je l'ai déjà dit et je le répète : pas question d'apporter ici une solution que j'aurais la ridicule

prétention de considérer comme la seule valable ; il ne s'agit que d'une proposition, d'une base de discussions passionnément souhaitées.

a) Si l'on tient compte de la très forte probabilité de voir les quatre premières années constituer une « entité » d'études, il faut que pendant ces quatre dites années, les élèves puissent recevoir une formation historique complète, entendons par là, embrassant le passé « des origines à nos jours ».

b) A l'intérieur de cet ensemble de quatre ans, le découpage se ferait de la façon suivante :

1^{re} année :

- de l'Empire Romain à la fin du Moyen Age
- le cours y serait centré exclusivement sur l'Europe occidentale
- il serait constitué essentiellement :
 - de canevas chronologiques et événementiels élémentaires, pour charpenter la matière,
 - de tableaux de civilisation : vie quotidienne, types d'activités économiques, de structures sociales, etc.

2^e année :

- de 1500 à 1800 (environ)
- le cadre géographique s'élargirait à l'Europe entière et à ses prolongements coloniaux
- les canevas événementiels et chronologiques s'étofferaient mais l'accent resterait mis sur les civilisations et toujours avant tout, sur les conditions d'existence et les mécanismes sociologiques.

3^e année :

- 1789 - 1848 (environ)
- le cadre géographique deviendrait planétaire
- des parts presque égales seraient faites :
 - à la chronologie des événements, au rôle des personnages
 - à la civilisation
 - à des notions relatives aux institutions politiques actuelles (origines, fonctionnement, etc.) nationales et internationales.

4^e année :

- 1848 à nos jours
- même cadre et même contenu qu'en troisième année.

c) Pour ce qui est des deux classes terminales :

5^e année :

- les grandes civilisations révolues
- les civilisations paléo-méditerranéennes :
 - Egypte
 - Mésopotamie
 - Grèce
 - Rome
- les civilisations paléo-asiatiques :
 - Chine
 - Japon
 - Indes

- les civilisations américaines pré-colombiennes
- les civilisations paléo-africaines :
 Monde arabe ancien
 Afrique Noire pré-coloniale.

6^e année :

- les grandes civilisations actuelles (comme dans les programmes français) :
 l'Europe occidentale
 le Monde socialiste
 l'Amérique du Nord anglo-saxonne
 l'Amérique latine
 le Monde arabe
 l'Afrique noire
 l'Extrême-Orient
 les Institutions internationales.

3. Discussion.

a) La première remarque qui viendra à l'esprit de mes lecteurs sera certainement la constatation de l'élimination de l'étude de l'Antiquité Méditerranéenne dans le nouveau premier cycle (4 premières années). Ce premier point, à lui seul, trouvera, j'en suis sûr, des adversaires passionnés. Et pourtant, je voudrais les amener, avant de me faire anathémiser et traiter d'iconoclaste, à réfléchir sans préjugé à ce sujet.

Qu'apporte — dans le système actuel — l'étude de l'Antiquité ? Que peut-on faire assimiler des civilisations paléo-méditerranéennes par des jeunes qui ont entre 14 et 16 ans ?

Le programme accorde 11 leçons pour les peuples du Proche-Orient ; mais il faut en compter plusieurs déjà pour le milieu physique et le peuplement, pour la partie événementielle. L'étude des civilisations, dans tout cela, peut, tout au plus s'étendre sur sept leçons. Comment, en un si court laps de temps, parler valablement des formes de l'économie, de l'apport scientifique, des grands mythes religieux, des structures sociales et politiques ? Que chacun s'examine et je connais le bilan : surtout de l'histoire de l'art (avec, bien entendu, l'inévitable technique de redressement des obélisques ou de la construction des pyramides, avec les innombrables statues et temples d'Egypte), un peu d'éléments religieux (c'est si gai de lire le texte d'Hérodote sur les procédés de la momification !), un peu d'histoire des sciences (l'origine astronomique de la semaine, du mois, de l'année, les méthodes de numération et de calcul). Est-ce que les professeurs d'histoire se sont déjà rendu compte qu'ils tentaient l'impossible tour de force de donner en sept leçons l'apport de trente siècles et d'une demi-douzaine de peuples ? Quelle serait leur réaction si on leur suggérait d'enseigner en deux ou trois leçons l'apport de la civilisation française de 843 à nos jours ? C'est pourtant quelque chose d'analogue qu'ils croient faire valablement pour le Proche-Orient antique !

Passons à la Grèce. Dix-sept leçons. C'est déjà beaucoup mieux. Mais quel intérêt, sinon anecdotique, présentent les guerres médiques ou les guerres civiles du IV^e siècle ? Qu'est-ce que le cours apporte au sujet de la civilisation grecque ? Ou plutôt : des civilisations grecques successives ? Une leçon sur la civilisation mycénienne, une sur la civilisation ionienne, avec une sèche énumération de

quelques savants et philosophes dont les noms — barbares pour des oreilles de 15 ans — font sourire la classe et sont écorchés et massacrés lors de l'interrogation, dont les conceptions, réduites à des schémas ultra-simplistes rendent perplexes un auditoire qui entend le professeur déclarer avec enthousiasme qu'il s'agit là d'un important bond en avant de l'esprit humain; deux leçons sur la vie économique, l'évolution sociale et les structures politiques de Sparte et d'Athènes; une ou deux leçons sur la langue, la religion, les jeux, les ligues, où l'anecdotique le dispute à l'énumération; une ou deux leçons sur la civilisation grecque classique, en réalité sur l'architecture (il est indispensable, n'est-ce pas, de savoir distinguer une colonne dorique, un chapiteau corinthien? C'est là, n'est-ce pas, l'essentiel de la civilisation grecque?), des noms d'écrivains et d'œuvres (mais rien sur le tragique grec et sa signification mythique!). Qui oserait faire plus (quand seulement on les mentionne!) que citer Socrate, Platon et Aristote? Et que dire de l'unique leçon possible sur la civilisation hellénistique (le Laocoon et ses enfants!...) dont l'apport scientifique est si pauvrement évoqué! Cela nous fait donc, pour toutes ces phases de la civilisation grecque, huit à neuf leçons au maximum!

Malgré les 21 leçons qui lui sont imparties, Rome n'est guère mieux partagée. Quand on défalque de ce total le milieu physique et le peuplement, les origines de Rome, la conquête de l'Italie, et puis du bassin méditerranéen, les inévitables triumvirats et autres faits-divers, on réalise qu'on ne dispose guère de plus de douze leçons pour dépeindre les visages successifs de la civilisation romaine. Et encore faut-il tenir compte de ce qu'une impitoyable et pesante tradition exige d'y faire la part du lion aux institutions politiques (malgré les instructions ministérielles! Il suffit de feuilleter les manuels: les magistratures, les assemblées, l'organisation de l'armée, les réformes d'Auguste ou de Dioclétien,...).

Bilan: vingt-huit leçons approximativement, disons même trente, pour initier des cerveaux de 14 à 16 ans à cet himalaya de civilisations. Et ces trente leçons représentent non pas 30 heures, ni même trente fois 50 minutes, mais tout au plus trente fois 40 minutes, soit vingt heures d'horloge. Et voilà une partie du cours d'histoire que d'aucuns prétendent indispensable!

N'est-il pas préférable — comme je le prévois dans le projet ci-dessus — de reporter l'étude de la civilisation gréco-romaine deux ans en arrière (5^e année des études secondaires au lieu de la troisième), de l'aborder avec des jeunes gens beaucoup plus mûrs, de ne pas leur faire perdre du temps avec les guerres médiques ou les triumvirats, mais de les initier à cette culture à travers des textes judicieusement choisis dans tous les domaines de l'apport spirituel antique, aussi bien scientifique que littéraire, religieux que philosophique, dans des traductions présentant toutes les garanties voulues, à travers un choix de reproductions d'œuvres d'art, à travers des cartes non seulement politiques, mais économiques, religieuses, démographiques? (Je pense à certains exemples admirables que l'on pourrait reprendre aux *Atlas de Civilisation* publiés chez Elzevier, ou au *Grand Atlas International* Larousse.)

Que mes collègues veuillent bien aussi penser aux heures gagnées par la suppression de l'étude de l'Antiquité et qui pourraient ainsi se trouver attribuées,

comme mon projet le prévoit, à des époques plus récentes et dont l'étude est plus formative.

b) Je propose en effet, de consacrer trois années aux siècles qui vont de 1500 à nos jours, et, pour être plus précis :

- une année aux Temps Modernes,
- deux années à l'Epoque Contemporaine.

Il me paraît en effet superflu d'insister sur le fait que, si les événements de l'Antiquité et du Moyen Age ont perdu la plus grande part de leur intérêt et si leur connaissance peut être considérée comme un luxe pour spécialistes ou, tout au moins, pour amateurs spécialement intéressés, il n'en est déjà plus de même pour les événements des XVI^e, XVII^e et XVIII^e siècles, dont certains ont laissé des traces encore vivantes aujourd'hui. Quant aux événements des XIX^e et XX^e siècles, ils constituent la trame même du monde où nous vivons, et qu'il ne serait pas possible d'expliquer aujourd'hui sans être au courant de ce dont les trois ou quatre générations qui nous ont précédé, ont été les acteurs.

Et ce que je dis des événements est encore dix fois plus vrai des civilisations.

c) Autre remarque : la synthèse finale d'histoire de Belgique (qui constitue la matière actuelle des deux derniers trimestres de la rhétorique) disparaît totalement. Il ne s'agit là que de porter à son terme une évolution amorcée avec les programmes actuels. Pourtant, si l'on veut obliger les élèves à cette synthèse, on peut imaginer de leur imposer de garder celles de leurs feuilles du cours d'histoire des 2^e, 3^e et 4^e années qui concernent notre pays. (Ils sont bien obligés de garder leurs dictionnaires de langues anciennes ou modernes, ou leurs tables de logarithmes !) Pourquoi pas des feuilles d'histoire et de prévoir que l'examen terminal du second cycle de deux ans (à la fin de la quatrième année donc) comportera une interrogation sur le passé de notre pays depuis les ducs de Bourgogne ?

d) Enfin, la matière des deux dernières années réalise une ouverture « planétaire » de l'étude des civilisations (qui ne doit pas nécessairement être exhaustive : la liste donnée ci-dessus ne doit pas être tenue pour impérative mais seulement pour exemplative) et permettra de mieux réaliser l'idéal d'universalisme, qui doit être une des marques essentielles de l'humanisme du XX^e siècle et permettra de lutter contre un certain « nombrilisme » européen dont beaucoup d'entre nous sont encore atteints et qui grève encore d'un très lourd passif les rapports de notre continent avec le reste du monde.

e) Il me resterait à traiter de ce qui est la caractéristique dominante de mon projet, à savoir la part du lion que se taille l'étude des civilisations. Ce sera l'objet d'un prochain article.

Léon-L. GUILLAUME