

UN PROGRAMME D'HISTOIRE POUR NOTRE TEMPS

Ces quelques réflexions n'ambitionnent que de proposer les principes d'un programme, quelle Histoire devons-nous apprendre aux futurs citoyens du XXI^e siècle ? Par quelle méthode intellectuelle ? dans quel ordre et de quelle manière la leur présenter ?

Comprendre le Monde

Le but du cours d'histoire dans l'enseignement secondaire est de faire connaître à l'élève l'évolution de l'humanité et de le mettre en possession d'une méthode intellectuelle qui lui permette de comprendre les faits sociaux, lesquels sont essentiellement dynamiques, c'est-à-dire historiques. L'adolescent doit comprendre le monde dans lequel il est appelé à vivre, mais ce monde n'est intelligible que par rapport à tout le passé et en fonction de l'avenir. L'humanité est sociale et dynamique, et c'est dans cette humanité vraie qu'il importe de vivre, et non dans je ne sais quelle humanité abstraite.

Le monde où nos élèves vivront n'est pas uniquement celui de l'Occident, mais l'humanité totale dont notre époque est en train de prendre conscience. N'est-il pas insensé que la Chine des XIX^e et XX^e siècles ne figure dans notre enseignement que comme un enjeu des rivalités coloniales européennes ou un à-côté de la seconde guerre mondiale ?

Notre histoire est aussi trop souvent celle des « grands hommes », des politiques et des militaires. La démographie, l'économie, les techniques, rudimentaires ou savantes, la pensée et l'art, n'y sont admis qu'en hors-d'œuvre. Les perspectives, les grandes divisions de l'histoire sont encore basées surtout sur des événements politiques, comme aussi trop, exclusivement sur des faits européens ou occidentaux.

— « Je vous vois venir ! », me dira le méfiant, « vous voulez faire passer votre interprétation personnelle de l'histoire. » Bien sûr, j'aurai mon interprétation de l'histoire, mais une interprétation perpétuellement soumise à la confrontation des faits. Ma mission n'est pas d'imposer à l'élève cette interprétation, ni de faire passer auprès de lui pour des imbéciles ou des complexés, ceux qui professeraient une interprétation autre que la mienne. Je dois fournir honnêtement à l'élève la possibilité d'une expérience personnelle d'où il tirera, honnêtement, à son tour, une prudente interprétation. En attendant, comme il faut tout de même choisir un type ou l'autre de synthèse, il est nécessaire qu'elle repose sur une base aussi large et aussi sûre que possible. Les événements politiques et l'Occident ne suffisent plus.

Méthode active

Il ne peut y avoir d'expérience personnelle sans un travail personnel de recherche et d'interprétation. La recherche personnelle, dit-on, doit rester le propre de l'enseignement supérieur. C'est vrai, en ce sens que nous n'enverrons pas nos élèves du secondaire dans le noir, mais seulement dans des secteurs soigneusement reconnus et délimités. Mais s'il n'y a de connaissance valable qu'au terme d'un travail personnel, il faut bien admettre que tout enseignement efficace doit exiger de l'élève un tel travail.

Et ce que l'élève doit ainsi découvrir, ce ne sont pas uniquement les détails, mais les ensembles : il ne découvrira pas seulement, au terme de l'enquête, les caractères du régime seigneurial ou de la civilisation du XVI^e siècle, mais le bien-fondé et la valeur relative des notions de Moyen Âge et de Temps Modernes. Pour la raison bien simple que, s'il n'a pas éprouvé lui-même le caractère propre de ces périodes avant qu'on ne leur donne un nom, qu'on ne leur colle une étiquette, cette étiquette n'aura pour lui aucun sens et, qui pis est, il s'habituerait aux étiquettes sans signification. Et c'est contraire à l'intelligence.

Le rythme du programme

Une approche active de l'histoire exige un rythme de travail très lent. La méthode expositive, ou même cette « redécouverte » collective où l'on avance à un rythme des plus rapides, permettent de faire « ingurgiter » aux élèves des programmes encyclopédiques. Il faut y renoncer si chaque élève doit réaliser une découverte personnelle.

Les exigences de la méthode intellectuelle nous imposent de limiter considérablement une matière que les exigences de l'objet veulent étendre dans l'espace, dans la durée et dans la profondeur, à l'histoire totale de l'humanité.

Dilemme...

Il faudra nécessairement sabrer. Et sélectionner un certain nombre de centres d'intérêt dont l'ensemble soit représentatif de l'évolution humaine. Une dizaine, peut-être, par année. Chacun d'eux ferait l'objet d'une étude attentive de la documentation préalablement choisie par le professeur. Cette étude sera personnelle, elle pourra être effectuée en équipes qui se partageront le dossier. J'imagine assez bien les élèves recevant un dossier de documents et invités à les expliquer en utilisant la bibliothèque de l'école. Au terme de cette enquête, un rapport succinct. La synthèse des conclusions serait faite en discussion générale, sous la direction du professeur qui apporterait alors les moyens de corriger et de compléter. Le livre ne serait plus ce qu'il faut apprendre plus ou moins par cœur, mais l'instrument de travail dont on a appris à se servir. Comme dans la vie.

L'âge de John...

Pour répartir la matière à travers le programme, il faudra tenir compte avant tout des aptitudes des différents âges. C'est à dessein que je dis « aptitudes »

et non « intérêts », parce qu'on peut créer l'intérêt pour une matière que l'élève est capable de comprendre, pourvu qu'elle ne soit pas inutile. Et inversement, on ne comprend bien que ce qui est intéressant. Mais c'est de l'objet qu'il faut partir. Il faut proposer à l'élève les aspects de l'évolution humaine qu'il doit connaître et qu'il est capable de comprendre.

Il est étonnant qu'on ait jusqu'ici négligé les évidences les plus claires : comment un pré-adolescent de douze ans pourrait-il comprendre le mécanisme et l'esprit d'un régime politique ? Comment pourrait-il entrer dans une personnalité telle que Luther ? Nous lui parlons d'absolutisme, de démocratie... A quelles représentations cela correspond-il dans son esprit ? Nous savons tous, au fond de notre conscience, que nous ne parvenons à faire « passer » de tels thèmes en cinquième qu'à condition d'en exploiter outrageusement certains aspects extérieurs et de verser soit dans le style édifiant, soit dans la caricature. Le programme actuel qui prétend mettre les élèves au courant de tout ce qu'un citoyen doit connaître des institutions nationales et internationales, comme aussi des grandes tendances politiques et sociales du monde d'aujourd'hui, est un monstre pédagogique.

Science ou épopée ?

Nous sentons aussi très bien le danger qu'il y a à abuser des « grandes figures » qui nous servent à concrétiser une époque, une situation. On croit avoir tout fait quand on a remplacé le conquérant par le bienfaiteur de l'humanité : c'est un progrès moral, certes, mais ce n'est pas un progrès pédagogique. Le héros cache l'homme et plus il est séduisant, plus il est opaque. Le but du cours d'histoire n'est pas de développer l'imagination. Quel professeur de biologie accepterait de remplacer l'étude du lapin ou celle du pigeon par la reconstitution grandeur nature d'un dinosaure quelconque, sous prétexte que « ça intéresse plus les élèves... » et que « ça forme leur imagination » ?...

Il n'est sans doute pas inutile de rappeler à ceux qui l'auraient oublié que l'histoire est une science... même si ses ambitions sont modestes. Et justement parce que ses ambitions sont modestes, elle doit se garder comme de la peste de tout ce qui pourrait en faire dans l'esprit du public autre chose qu'une science.

Les grandes figures sont dangereuses encore en ceci que l'élève en retire l'impression que l'histoire est l'œuvre des grands hommes. Une sorte de mythologie remplace l'appréciation délicate des causes d'ordres divers.

Se soumettre aux aptitudes...

L'élève de sixième ou de cinquième est capable de comprendre les techniques simples, pourvu qu'elles lui soient bien enseignées. Il peut aussi « sentir » la relation qui lie ces techniques au genre de vie des populations. Il s'intéresse beaucoup au cadre, à la « vie quotidienne ». Il a, contrairement à ce qu'on pense parfois, un respect profond du vrai, de l'authentique : — « Monsieur, est-ce que cet objet a réellement servi ? est-ce qu'on faisait vraiment ainsi ? » Le succès de Tintin n'est-il pas du, en partie, à l'irréprochable fidélité du cadre aux réalités géographiques et historiques ?

Le pré-adolescent est parfaitement capable de « sentir » l'ambiance d'une époque, même au point de vue intellectuel et moral, pourvu que cette ambiance soit « re-présentée » par des signes concrets : tel récit d'un combat judiciaire, telle brique babylonienne portant une démonstration rudimentaire du théorème de Pythagore, lui parleront infiniment mieux et lui apprendront infiniment plus que les dissertations les plus lumineuses sur le progrès en matière de preuve en justice ou en matière de géométrie. Tout ce qui ne se concrétise pas le dépasse : au terme d'une leçon laborieuse et ardue, il pourra entrevoir fugitivement ce qu'est une société anonyme ou un parlement, mais il ne le retiendra pas, parce qu'il ne l'aura pas vraiment compris.

Eduquer les aptitudes

Il ne faut pas, bien sûr, sous prétexte d'adaptation, en rester au pittoresque des aspects concrets : l'élève doit être progressivement amené à percevoir, derrière leurs manifestations matérielles, les réalités humaines. Il est difficile de sur-estimer l'importance éducative d'un tel exercice : il ne s'agit ni plus ni moins que de former le sens social, l'aptitude à comprendre la réalité profonde du fait social par l'interprétation correcte de ses manifestations. Le cours d'histoire peut seul apporter cette formation, car les faits y sont envisagés dans leur dynamisme et et sous tous leurs aspects. L'homme qui sera appelé à vivre dans une société en évolution rapide ne peut se passer du bénéfice de cet exercice.

Mais il est d'autres aptitudes que le cours d'histoire doit développer. L'enfant de douze ans n'a pas plus le sens de la durée historique qu'il n'a le sens de l'espace géographique. Les programmes actuels d'histoire, de géographie et de mathématiques partent d'une illusion en supposant que l'enseignement primaire a formé suffisamment l'aptitude à percevoir le temps et l'espace. Jusqu'à l'âge adulte, nos grands jeunes gens, nos grandes jeunes filles de l'enseignement supérieur pâtissent, dans ce domaine, de l'optimisme excessif de leurs maîtres des premières années d'humanités.

Il nous faut bien admettre que l'enfant qui quitte l'école primaire n'est pas capable de comprendre clairement un espace ou une durée qui dépasse son expérience directe. D'ailleurs, il ne faut pas forcer la nature. Ce qui fait illusion parfois, c'est la monstrueuse aptitude de l'enfant à mémoriser des signes sans signification, aptitude qui est souvent, il faut bien le dire, le fruit d'un conditionnement scolaire. On croit qu'il a compris un théorème, un fait géographique ou historique quand il a mémorisé une construction, une carte ou une ligne de temps. Et quand des étudiants de vingt ans sont incapables de comprendre la précession des équinoxes, il nous faut bien reconnaître que c'est parce qu'ils perçoivent mal l'espace ; l'usage prématuré de signes abstraits à deux dimensions en est certainement responsable. Il en va de même pour les anachronismes : ils manifestent une inaptitude à percevoir la durée concrète qu'il nous faut bien imputer à l'usage des méthodes déductives et à l'abus prématuré de la schématisation linéaire.

C'est vers treize ou quatorze ans seulement que l'adolescent pourra commencer à sortir aisément, dans ces domaines, de son expérience directe : à ce moment, il faudra lui ménager un apprentissage progressif : du paysage à la photo aérien-

ne, puis à la carte, de l'année scolaire à la vie humaine, puis à la succession des générations, des siècles et des âges géologiques. Mais ce n'est pas l'histoire-récit qui pourra concrétiser la durée : elle ne permet pas de vues d'ensemble et ne forme pas un tissu homogène. On aligne Clovis, Charlemagne, Othon, et on relie ces figures par des abstractions politiques (« décomposition de l'Empire », etc.) : il reste des personnages de contes mythologiques qui flottent dans la mémoire au gré des associations fortuites. Le ciment, constitué d'un verbiage abstrait, a disparu. Il reste les figures concrètes, mais elles voguent à la dérive.

La synthèse, fruit de l'expérience

Pour faire expérimenter par l'élève la durée historique dans son ensemble, il faudrait lui proposer une matière qui réunisse deux conditions : premièrement, être accessible à son expérience, deuxièmement : constituer un tissu homogène. Où trouver une telle matière sinon dans l'évolution continue des modes de vie et des techniques simples ?

A ceux qui s'étonneraient de nous entendre proposer de substituer aux avatars des puissances politiques, aux flux et reflux des frontières, le simple et majestueux progrès de la vie matérielle et morale, nous demandons de peser honnêtement ce qu'on y perdrait, en regard de ce qu'on y gagnerait. L'histoire serait continue, stratifiée comme un « tell », l'élève y entrerait toujours de plain-pied et avec intérêt par les aspects les plus séduisants, les plus accessibles, pour pénétrer aussi loin qu'il le pourrait : de la technique à la pensée, du cadre de vie aux conceptions juridiques et morales. L'histoire apparaîtrait comme une poussée de vie, avec la densité du réel.

« Votre cours d'histoire sera informe », me dira-t-on, « il n'aura pas de vertèbres : vos élèves ignoreront les grandes dates ! » Voire ! car nous retrouverons les grandes dates — celles qui sont vraiment grandes, tout au moins — en voyant vivre les peuples. Mais au lieu d'entendre le professeur annoncer : « Retenez bien ceci : c'est important ! », nous entendrons les élèves constater : « Ces changements ne sont-ils pas une conséquence de la découverte de l'Amérique ? Ah mais, alors, Christophe Colomb, c'est important ! ». Et au lieu d'entendre nos élèves hésiter sans complexes : « Darius c'est en 500 après Jésus-Christ... Ah ! non : avant, je crois... » ils diront : « Au IV^e siècle avant Jésus-Christ, il y a eu partout des grands philosophes, des réformateurs religieux... On a aussi inventé la monnaie... Et à la même époque, un roi dont j'ai oublié le nom (Cyrus ? Darius ? je ne sais plus) a créé l'Empire Perse, le premier qui réussit à faire vivre ensemble plusieurs nations. » Entre les deux hésitations, je préfère la seconde.

L'Histoire à l'endroit...

Le principe de l'enseignement inductif n'est plus mis en cause ouvertement par personne. Néanmoins, on n'a pas encore osé en tirer les dernières conséquences.

En quoi consiste-t-il, en effet ? A mettre d'abord les élèves en présence d'un fait, à les inviter ensuite à en chercher l'explication.

Dans une leçon sur l'histoire de l'écriture, nous partons de notre écriture, et nous nous posons le problème des origines. Quand on trouve dans un document proto-phénicien que notre lettre A représentait une tête de bœuf avec ses cornes, et que, d'autre part, « alpha » signifie « bœuf » en langue sémitique, nous voilà sur la piste d'une hypothèse. Pour la vérifier, il faut aller voir ailleurs, car l'écriture phénicienne, si loin qu'on puisse remonter, est un alphabet. Pour savoir si, primitivement, le signe exprimait le nom complet (phonogramme) ou l'idée de la chose (idéogramme), nous étudions une petite phrase en égyptien hiéroglyphique. On y trouvera en effet des idéogrammes et des phonogrammes, et certains de ceux-ci correspondent à des consonnes simples : ce sont de véritables signes alphabétiques. Pour remonter plus haut encore, il faudra saisir la pictographie à l'état pur, première et rudimentaire expression écrite du discours, dans les tablettes prédynastiques, et l'invention des phonogrammes ou rébus nécessités par l'écriture des noms propres, dans la fameuse palette de « Narmer ».

Dans toute cette leçon, nous n'avons nullement suivi l'ordre chronologique : il aurait exigé du professeur qu'il préjuge chaque étape de l'antécédent. C'eût été de la déduction pure et simple, et les élèves n'auraient été appelés qu'à un travail de vérification, d'assentiment.

L'ordre chronologique n'interviendra que dans la synthèse, qui sera, elle aussi, œuvre collective.

L'ordre suivi — inductif dans l'analyse, déductif dans la synthèse — est celui de toute démarche intellectuelle valable. La méthode utilisée ici est la seule éducative.

Je me suis attardé à cette analyse de la méthode, parce que c'est important. Il est évident en effet que le but premier de notre enseignement est d'apprendre à nos élèves une méthode de pensée et que tout doit être soumis à cette finalité essentielle.

Or, que se passe-t-il ? A l'intérieur de chacune de nos leçons, peut-être procédons-nous de la sorte. Mais les programmes présentent la matière selon l'ordre chronologique, qui est l'inverse de celui de la pensée...

Le fait historique, il ne faut pas se leurrer, n'est pas intelligible en lui-même. Il ne peut alors faire l'objet que d'une constatation brute qui n'a en soi rien d'éducatif. Ce qui est intelligible, c'est la relation qui unit ce fait aux faits antérieurs. Et par quel bout faut-il considérer cette relation ?

Aujourd'hui, le président Kasavubu désigne M. Kimba comme premier ministre. C'est un fait d'actualité : il n'a encore développé aucune conséquence. Mais il est explicable par les faits antérieurs, et ces faits antérieurs eux-mêmes deviennent intelligibles du même coup, deviennent « historiques », parce qu'ils prennent leur place dans une série. La démarche normale de l'esprit est de s'interroger sur le fait actuel et de chercher à le comprendre par l'exploration du passé. Si je commence par le passé, je prends un point de départ non motivé, arbitraire, gratuit, « parce que c'est dans le programme ». Et un point de départ inintelligible, car si la cause peut être décelée dans la conséquence, à partir de la conséquence, il est certain qu'en considérant la cause d'abord et séparément, je ne puis rigoureusement rien déceler du tout, sinon par devinette.

Nous voilà donc acculés à mettre en cause une habitude invétérée : celle de

l'histoire-récit, de l'histoire-drame, où il faut bien attendre « la suite au prochain numéro », ce qui est peut-être palpitant, mais certainement peu scientifique.

Si nous voulons sérieusement rénover l'enseignement de l'histoire, je crois qu'il faut, à l'histoire-drame, substituer l'histoire-enquête.

Mais, au fond, n'est-ce pas le sens premier du grec « *historia* » ?

La répartition de la matière

Nous chercherons donc dans le passé l'explication du présent, et dans un passé plus lointain encore l'explication de ce passé.

Nous commencerons par les aspects les plus simples de la civilisation, les plus accessibles, les plus accrochants, selon l'âge, le sexe, le milieu des élèves : les transports, l'habitation, le vêtement, les techniques agricoles ou artisanales. Nous atteindrons la vie sociale, morale, les institutions. Non point leurs principes abstraits, mais leur vie.

Nous commencerons en tout — dans la mesure du possible — par le milieu local et régional. Nous renoncerons aux succès faciles du dépaysement, du fantastique : nous enseignons une science. Mais nous élargirons l'horizon de l'élève aux dimensions du monde.

Nous ne « suivrons » pas un manuel, mais nos élèves apprendront à se servir du manuel, des dictionnaires, des atlas, des livres en général. Le livre est un instrument de travail, il n'est pas un substitut du professeur. Dans la vie, on ne « bloque » pas les livres, on s'en sert. Autant apprendre tout de suite à s'en servir. De plus, à ce travail, le jugement se forme, et l'art de critiquer sagement les témoignages. L'art de lire le journal, l'art d'écouter la radio. L'art de vivre.

On consacrerait à ce travail préliminaire, essentiel, de prise de conscience et de classement, d'apprentissage aussi, les trois premières années de l'enseignement secondaire.

On commencerait évidemment par l'actualité.

La première année — sixième des Humanités, ou année correspondante — serait consacrée à une première enquête sur les étapes récentes de l'histoire, à partir des documents locaux et régionaux. On tâcherait de reconstituer l'aspect de telle ou telle localité proche et bien connue des élèves au début du XX^e siècle, au XIX^e, d'après des cartes-vues, photos, anciens journaux, plans, annuaires téléphoniques ou ferroviaires, archives faciles à interpréter. L'histoire généalogique d'une ou de plusieurs familles pourrait avantageusement servir de guide et fournir une densité concrète à la chronologie. Il s'imposera sans doute d'offrir le travail par le recours à des sources non spécifiquement locales : ouvrages d'histoire des techniques, pour comprendre telle industrie disparue, ou d'histoire générale, pour expliquer les grands événements telles que les guerres, les révolutions, etc. Ce sera l'occasion d'apprendre comment on cherche un renseignement dans un livre. L'art de consulter un ouvrage, de se servir d'une table, d'un index, d'une référence, importe plus à l'adolescent que la connaissance des faits historiques : les faits s'oublient, l'art de les retrouver reste...

On veillera à la rigueur du classement chronologique : la bande chronologique figurée introduira progressivement au tableau chronologique et à la ligne de temps.

L'élève ne sera pas mis d'emblée en présence de graphiques : on l'y préparera par la confection et la lecture de dessins de grandeur différente.

On élargira progressivement l'enquête par des comparaisons avec d'autres localités, d'autres régions. La méthode comparative devient ainsi un procédé intelligible et conduit tout doucement à l'histoire générale et universelle.

Les événements que l'on rencontre intéressent l'Europe entière : industrialisation, révolution, guerres d'hégémonie, guerres de religion, Concile de Trente, Réforme, Renaissance... On rencontrera franchement ces grands faits, mais on se souviendra du caractère nécessairement provisoire de l'information que les élèves peuvent acquérir à cet âge et on ne prétendra pas leur faire retenir « tout ce que l'honnête homme doit savoir ».

Lorsqu'on atteindra le XVIII^e siècle et les époques antérieures, on se trouvera devant un paysage étrange : pas de journaux, pas d'industries au sens actuel du terme, régime politique totalement différent, institutions et mentalité tout autres.

En seconde année — cinquième des humanités — on poursuit la même enquête régressive à travers le Moyen Age et le Bas Empire. Les documents locaux deviennent rares : le recours au livre s'impose régulièrement : revues d'histoire locale, travaux sur l'histoire régionale et spéciale. On y puisera des renseignements concrets qui compléteront ceux qui peuvent fournir les musées et les monuments. Tout cela devra être à la fois simple et suggestif. Mais il serait naïf et maladroit de vouloir se passer des manuels et des ouvrages de vulgarisation honnête : c'est le moment d'apprendre à les lire et à les utiliser.

Un tel travail exigerait évidemment une documentation régionale inventoriée et publiée. Le rassemblement d'une telle documentation est un travail collectif qui s'impose non seulement pour des raisons pédagogiques, mais aussi pour des raisons scientifiques. Au point où en est arrivée la recherche historique, il est urgent qu'une documentation locale sérieuse soit soumise à la critique, car de nombreux témoignages du passé sont en train de disparaître.

En troisième année — quatrième des Humanités — on sortirait d'emblée du cadre régional et national pour procéder à une étude comparative des civilisations de l'Antiquité, toujours dans l'ordre régressif en principe, mais sans doute est-ce ici qu'on apporterait le moins de changement à notre manière habituelle de procéder, car le programme actuel de quatrième du cycle double est utile et, au total, éducatif.

Un tel travail en quatrième habituera l'élève à l'étude comparative de certains faits sociaux. Les civilisations « antiques » — qu'elles soient égyptienne, romaine, chinoise ou aztèque — sont en effet isolées et assez semblables : isolées, d'un isolement relatif, s'entend, mais semblables à de nombreux points de vue, car elles ont eu, dans des conditions analogues, à résoudre des problèmes analogues. Noter et expliquer les ressemblances et les différences constitue un exercice hautement profitable. Certains aspects qui échappent à des adolescents de quatorze ou quinze ans pourront être repris et approfondis au cycle supérieur, comme nous allons le voir.

Le programme du cycle inférieur dans son ensemble aura permis à l'élève d'acquérir le sens de la durée, la connaissance des grands étapes de l'histoire de l'humanité, des cadres chronologiques, solides, parce que concrets, le sens du

progrès et du rythme de l'évolution, une certaine expérience des réalités sociales et de la causalité historique.

Les « cadres » seront assurés, non plus cadres abstraits, formels, mais cadres concrets, vivants, riches de tout un contenu humain qui n'aura pu encore être complètement explicité et que le cours d'histoire du cycle supérieur — et les autres cours aussi ! — pourront largement exploiter.

Une fois assurées ces bases indispensables, l'adolescent qui arrive à l'âge de découvrir les richesses du cœur et de la pensée, et qui ne risquera plus de trébucher dans la chronologie, pourra sans danger et avec grand profit aborder l'histoire par thèmes verticaux. On y étudiera certains aspects déterminés de la vie sociale à travers l'histoire, non pas comme des phénomènes isolés, mais comme des manifestations de la vie. On évitera l'érudition comme la peste : on ne fera pas l'histoire des véhicules, mais l'histoire des transports, des voyages, en y incluant le commerce, la signification sociale des échanges et des déplacements. Non pas l'histoire des techniques agricoles, mais, à travers l'évolution de ces techniques, celle de la vie rurale. Non pas l'histoire de la procédure, mais celle de l'exercice de la justice, l'évolution de la notion de preuve, les garanties données à la défense, etc. Non pas l'histoire des rites et des doctrines religieuses, mais l'évolution de l'attitude religieuse des hommes. Il faudra, je crois, tenir compte largement des intérêts des élèves et de leurs goûts : en partant de n'importe quoi, on peut tout de même aboutir toujours à l'essentiel, qui est l'homme.

Et le manuel, dans tout cela ?

Nous constatons le succès que le document rencontre chez nos élèves : ils y trouvent cette authenticité dont ils sont avides. Quant à la « leçon » du manuel, j'avoue qu'elle me gêne un peu : les élèves l'ont lue avant d'arriver en classe et elle me coupe l'herbe sous le pied. Elle leur a fourni une synthèse prématurée, formelle, verbale, avant que les notions essentielles ne soient acquises par induction.

J'aimerais voir publier des « dossiers » de documents sur feuilles amovibles, soigneusement munis de références et d'explications succinctes : auteur, origine, époque, etc. À côté de ces dossiers, des « manuels » — si l'on veut — contenant des cartes, des listes chronologiques, des statistiques, en un mot tout ce qu'on ne doit pas retenir mais qu'il faut toujours avoir sous la main. Tout cela serait présenté agréablement, simplement, mais scientifiquement : avec des références précises, une orientation bibliographique, etc. Même si l'élève ne s'en sert pas, il doit voir qu'il serait possible de s'en servir et que tout cela n'est pas de la fantaisie.

Le manuel, à mon avis, ne doit pas remplacer le professeur, ni le précéder, ni servir de répétiteur. Il a son rôle à jouer, qui est essentiel : celui d'un instrument de travail.

Conclusion

Certains lecteurs taxeront ces projets d'utopie nébuleuse. Je les remercie, ils pourraient être plus méchants.

D'autres me traiteront de dangereux pétroleur. Ils me surestiment, les quelques réflexions qui précèdent ne sont pas si terribles.

Mes collègues de l'Ecole Moyenne d'Application, avec qui j'ai la chance de travailler depuis huit ans à la formation des jeunes professeurs, sont partis, comme moi-même, d'une application bien sage des directives méthodologiques du programme. Nous avons été sensibles, il faut le dire aussi, aux problèmes posés par l'éducation de la méthode intellectuelle chez nos élèves. Nous avons collaboré, occasionnellement, avec nos collègues qui enseignent d'autres disciplines. Et dans la « salle des professeurs », où la détente « dégénérait » souvent en conversations aussi sérieuses qu'animées, nous nous sommes instruits de leurs colères et de leur désespoir devant des corrections qui donnent au malheureux « responsable » l'envie de se mettre un zéro à lui-même, parce qu'il n'a pas réussi à se faire comprendre. Et en confrontant nos efforts, nos ambitions, et... nos résultats, nous avons eu l'impression que nous devons absolument tout faire, ensemble, pour apprendre à nos élèves à penser correctement.

Et nous avons compris aussi, avec une certaine inquiétude, que les mots « enseignement inductif et actif » sont capables, si on les prend au sérieux, de nous faire beaucoup travailler...

Tout simplement...

Fernand LEMAIRE