

... DES ORGANISATEURS D'ENSEIGNEMENT.

QUELQUES REFLEXIONS SUR LE COURS D'HISTOIRE.

Le propos modeste de ces lignes, dont l'auteur n'a pas qualité d'historien, est de fournir quelques éléments de réponse à une question bien précise : **Est-il indispensable d'inscrire un cours d'histoire au programme de tous les élèves de l'enseignement secondaire ?**

L'objectif général de cet enseignement est de faire de l'enfant un adulte en actualisant toutes ses virtualités, en lui permettant de croître selon toutes les dimensions essentielles à l'homme.

L'une de ces dimensions est son enracinement. L'enfant n'est ni un orphelin ni un commencement absolu ; il est au point d'intersection d'une infinité de composantes et ne peut se comprendre ni comprendre les autres qu'en se situant par rapport à elles. C'est un héritier ; Bourdieu et Passeron, dans leur livre corrosif **Les Héritiers**, ont beau s'acharner à dénoncer les tares de cet héritage (et de l'école qui les véhicule), celui-ci n'en reste pas moins un fait. L'homme pourra l'accepter tel quel, le faire fructifier ou y renoncer, il ne peut simplement l'ignorer.

Sans doute l'étude de l'histoire peut affiner le sens critique, donner des informations sur la condition humaine, éveiller le goût de la connaissance désintéressée, mais cela elle le partage avec d'autres disciplines.

Sans doute d'autres disciplines apportent des éléments d'information historique mais elles le font de manière discontinue et parcellaire.

Il y a, par contre, un **objectif spécifique** et nécessaire à toute formation humaine que seul peut atteindre un cours d'histoire structuré et continu, c'est de **situer l'homme dans la durée, dans sa durée**, de même que seules les sciences de la nature peuvent seules le situer entre ces deux abîmes de grandeur et de petitesse dont parle Pascal.

Ce sens de la durée comporte trois composantes :

1. **Le sens de l'antériorité et de la postériorité ou la prise de conscience de l'épaisseur du temps.**

L'enfant est anachronique ; « au moment où on commence à lui présenter l'homme et ses activités, il situe tous ces événements dans le même présent indéterminé, où il vit lui-même. Il faut qu'il apprenne, petit à petit, à ordonner ces événements en séries linéaires, comme une immense fresque aux innombrables plans, ou comme d'innombrables cortèges

convergeant tous vers le point de la durée qui est celui de sa propre présence. Alors seulement, le devenir de l'homme et de l'humanité aura pour lui sa pleine vertu informatrice » ⁽¹⁾.

Cela lui est d'autant plus difficile aujourd'hui que tout autour de lui parle de prospective et de futurologie, proclame la nécessité de « la mort du Père » » et de « faire table rase du passé ». Et, même en première, il n'est pas rare que des étudiants éprouvent de la difficulté à situer respectivement Montaigne, Corneille et Voltaire. Le télescope est encore replié ; il faut peu à peu le déboîter : « Toute proportion gardée, on pourrait dire que c'est, transposée dans le domaine de l'histoire, la difficulté que nous éprouvons, écrit M. Capart, lorsqu'il faut apprécier la distance des astres ».

Comment le faire ? C'est au pédagogue de l'histoire à nous le dire. M. Reinhard, dans **L'enseignement de l'histoire** ⁽²⁾ suggère plusieurs procédés. Le jeu du curseur sur la ligne des siècles paraît un peu factice ; ces repères chiffrés ne font guère éprouver la durée. Le jeu des générations, des généalogies, des albums de famille est déjà plus suggestif parce que plus concret ; le jeune J. Guitton eut soudain le sentiment de la durée réelle quand il eut l'occasion de converser avec le très âgé Lord Halifax qui lui-même se souvenait d'avoir, en son enfance, parlé au duc de Wellington. Et 1830 prit soudain pour l'auteur de ces lignes la perspective convenable quand il apprit que son arrière-grand-oncle avait fait le coup de feu contre les Hollandais au parc de Bruxelles.

2. **Le sens de l'antécédent et du conséquent ou la prise de conscience de l'enchaînement des événements.**

Annales et chroniques n'y suffiront point qui se contentent d'énumérer des successions. Car enchaînement signifie causalité. Et la causalité en histoire est aux antipodes de la causalité en science ou en logique. Elle est faite de continu et de discontinu, de déterminisme et de spontanéité, de conditionnement et de liberté : « Les hasards ont une grande part dans l'histoire du monde. L'accélération ou le retard des événements dépendent en grande partie de semblables hasards, parmi lesquels figure aussi le caractère des personnes qui sont à la tête du mouvement » ⁽³⁾.

L'histoire affine ainsi le sens du **relatif**.

En faisant voir que les événements ont une « relation » entre eux, elle remédie à l'incohérence mythologique si naturelle aux jeunes élèves qui ont l'air de trouver normal que beaucoup de personnages surgissent du passé comme des météores ou des aérolithes à la manière de Melchisédech, « sans père, ni mère ni généalogie », ou d'Athéna, jaillissant tout armée du cerveau de Zeus.

(1) L. MEYLAN, **Les Humanités et la personne**, Neuchâtel, 1944, p. 130.

(2) P.U.F. 1957, p. 7.

(3) Karl MARX, **Lettre à Kugelmann**, 1871.

En montrant que cette relation n'a pas la rigueur d'une déduction, elle est un antidote contre l'esprit de système si naturel aux adolescents. Thibaudet raconte qu'ayant donné, comme sujet de composition, à imaginer la lettre que Richelieu aurait pu écrire à Louis XIII pour lui conseiller d'intervenir dans les affaires d'Allemagne, il eut la surprise de trouver plusieurs copies portant comme entrée en matière la phrase : « Sire, avant d'engager la guerre de Trente ans... » ! Reconstruction artificielle du devenir, à l'envers et en partant de la fin, comme si tout était préfabriqué dans quelque éternelle prescience.

3. Le sens des temps forts et des temps faibles ou la prise de conscience du rythme des événements.

Comme une symphonie, le déroulement de la durée des individus et de l'humanité n'est pas uniforme. Il est scandé ; il connaît des somnolences, des latences, des accélérations, des ruptures. C'est pourquoi Péguy opposait les « périodes » aux « époques ». Il faut faire percevoir ce rythme, différent d'ailleurs selon les aires géographiques et selon les domaines, économiques, politiques, sociaux, religieux, à l'intérieur d'une même civilisation. Ce qui pose le problème du découpage du cours d'histoire. Des coupures sont didactiquement nécessaires mais toute coupure est factice. Le temps des astronomes n'est qu'une grille appliquée à une durée substantielle.

Pour faire éprouver aux élèves ce sentiment de la durée dans ses trois composantes pourquoi n'avoir par recours au cinéma ? Ses différents « montages » par parallélisme, par antithèse, par analogie, par *leit-motiv*, en *flash-back* ou par ellipse, sont autant de procédés pour faire accéder à un sens du temps qui n'est pas celui des horloges : lenteur hiératique des **Visiteurs du soir** de Carné ou du **Fleuve** de Renoir, alacrité sautillante d'**Antoine et Antoinette** grâce à ses 850 plans alors qu'un film ordinaire n'en comporte généralement que 400 ; déchirement, bouleversement, éclatement d'un monde dans l'**Othello** d'Orson Welles grâce aux *allegro*, *andante*, *scherzo* de ses 2.000 plans ; épaisseur d'une vie grâce aux retours en arrière et aux profondeurs de champ dans le **Citizen Kane** du même O. Welles. On rêve d'un historien pédagogue qui, par-delà le manuel et l'iconographie statique, utiliserait à plein toutes les ressources dynamiques du film.

Initier au sentiment de la durée débouche inévitablement sur une philosophie de l'histoire, c-à-d sur la signification ultime du temps. Il est sans doute trop tôt pour y faire réfléchir systématiquement au secondaire (et, en ce sens, Guitton a raison de dire que la jeunesse n'est pas le moment de l'histoire) mais, implicitement ou explicitement, le professeur, lui, a dû prendre position.

Le chrétien, l'existentialiste, le marxiste, le bouddhiste ou le musulman ne peuvent accorder même poids et même valeur à ces faits qui se sont passés dans un canton reculé de l'empire romain vers les années 30

de notre ère ; ni par conséquent à tous les autres faits. Mais du coup, ils offriront, qu'ils le veuillent ou non, une autre présentation de la durée : elle sera hasard ou déterminisme, destin ou destinée, retour cyclique ou progrès linéaire. Cette réflexion est extrêmement délicate : il suffit de songer aux faux pas de Bossuet, de Guizot, de Taine ou de Michelet ; mais elle n'en est pas moins nécessaire car « la dissociation de ceux qui étudient l'histoire et de ceux qui prétendent l'expliquer », dit René Rémond, « nuit à la fois à l'intérêt des études et au sérieux des explications ».

**

En résumé, on n'étudie pas l'histoire au secondaire pour devenir historien pas plus qu'on n'y fait du latin pour devenir philologue. On ne fait pas de l'histoire pour elle-même, on se sert de l'histoire pour faire accéder à cette dimension humaine qu'est le sens de la durée.

Et, par conséquent, ni le contenu, ni les méthodes ne seront les mêmes que le contenu et les méthodes universitaires. Tout au plus peut-on retenir que l'étude synchronique de l'histoire semble plus apte que son étude diachronique pour atteindre l'objectif précité.

Avant de terminer on me permettra d'attirer l'attention sur trois points, car, si l'on n'y réfléchit pas, on risque d'entraver la poursuite de l'objectif.

Le premier est d'ordre **psychologique** : l'élève de 12 ans n'a ni les mêmes appétits ni les mêmes possibilités d'assimilation que celui de 18. Or, on découpe habituellement l'histoire en six tranches à cause des six années d'études que comporte le secondaire. Le résultat est que l'histoire grecque vue en sixième a, dans l'esprit et l'imagination des élèves, une tout autre portée que l'histoire contemporaine vue en seconde et qu'elle leur est totalement inadéquate pour comprendre les Philippiques de Démosthène. Leur sens du temps s'est profondément transformé. On le voit bien en langues, par exemple, où l'on aborde le sens des « temps » grammaticaux dès la sixième mais en le réajustant sans cesse au fil des années par une méthode concentrique d'approfondissement. Les protagonistes de l'Histoire en deux cycles y trouvent l'un de leurs arguments. Quelle solution y apporter ? En tout cas pas celle de la France où l'on est passé du système des deux cycles en 1902 à celui du cycle unique en 1925, pour l'abandonner en 1938, y revenir en 1943, l'abandonner encore en 1944 pour y revenir à nouveau en 1957 !

Le second est d'ordre **interdisciplinaire** : nous l'avons dit plus haut, bien d'autres disciplines ont besoin de données historiques. On ne peut le leur refuser et il ne faudrait pas que le cours d'histoire se veuille totalitaire, ce qui ne servirait d'ailleurs aucunement son objectif spécifique. Mais il doit y avoir une osmose entre tous les professeurs. Dorothy Sayers

dit son étonnement d'avoir appris fortuitement, passé la cinquantaine, que l'**Assuerus** dont on parlait au cours de religion était l'**Artaxerxès** dont on parlait au cours de grec. Trop souvent, on livre aux élèves un Pascal démembré : celui de Port-Royal au cours d'histoire, celui des **Pensées** au cours de français, celui de l'expérience du vide au cours de science, celui du traité de la roulette en mathématique et celui des **Provinciales** au cours de religion. Il y a là matière à entente préalable entre tous les professeurs.

Le troisième enfin est d'ordre **parascolaire** : le professeur d'histoire ne peut négliger les « reconstitutions » historiques dont débordent les librairies, les grands et petits écrans. Il risquerait que ce soit « les six femmes d'Henry VIII », « Les Zheureux Rois Zhenri » qui viennent en surimpression du manuel d'histoire moderne. Il faut démystifier les navets. Mais même lorsqu'il s'agit d'incontestables réussites, le professeur doit encore apprendre à les situer et à les lire, c'est-à-dire en montrer les objectifs, les « genres littéraires » et les limites. Qui sera Jeanne d'Arc pour les élèves ? Celle de Bresson, de Delannoy, de Fleming, de Preminger ou de Dreyer ? Redoutable concurrence !

Peut-être ai-je malmené Clio ? Peut-être, puisque « l'humanité est faite de plus de morts que de vivants » (Barrès), n'ai-je point fait la part assez belle à ces grandes Ombres, mais c'est parce que « on ne doit aux morts que ce qui est utile aux vivants » (Condorcet).

Jean GONSETTE.