

L'HISTOIRE DANS LA CULTURE MODERNE.

Comment ne pas s'interroger au sujet du titre général que vous avez choisi pour les discussions de cette journée : l'enjeu du savoir historique dans les sociétés modernes ?

Qui dit enjeu, dit mise, c'est-à-dire que l'on risque, avec l'espoir de gagner, mais, aussi, avec la crainte de perdre.

Ce titre peut donc apparaître comme l'indice d'un malaise, ou, à tout le moins, d'un sentiment d'inconfort.

Pourquoi cette interrogation des historiens sur la position de leur science dans la culture moderne ? Sans doute se justifie-t-elle par deux motifs. D'un côté, l'histoire voit son domaine (celui des sciences humaines) envahi par d'autres disciplines, d'où naissent à la fois un problème d'identification et un problème de frontières - et les problèmes de frontières sont toujours épineux et agaçants.

Au surplus, nous vivons dans une société qui s'oriente délibérément vers l'avenir, alors que nous sortons d'une période où l'homme s'est plongé dans le passé avec la conviction d'y trouver non seulement la sagesse, mais aussi des réponses à ses problèmes ; aussi des doutes s'expriment-ils quant à la valeur des apports de l'histoire, et on ne manque pas de souligner le danger que peut présenter le « jugement des esprits trop exclusivement formés par l'histoire » alors que nous entrons dans une ère qui n'a pas de précédents ⁽¹⁾.

On peut donc, on doit sans doute se poser cette question : quel rôle l'histoire peut-elle jouer dans la formation des générations nouvelles ?

La réponse n'est pas simple, car l'histoire et éducation sont deux éléments d'un ensemble culturel en devenir. L'homme contemporain s'interroge au sujet de l'une et de l'autre, non seulement à propos des modalités selon lesquelles elles peuvent se développer, mais aussi quant à leur légitimité.

(1) Louis AMAND et Michel DRANCOURT, **Plaidoyer pour l'avenir**, Paris, Calmann-Lévy, 1961, p. 15.

1. LA PLACE DE L'HISTOIRE DANS LE SAVOIR.

L'histoire est peut-être la plus ancienne des sciences. Son nom vient tout droit d'un mot grec qui signifie : recherche, information, et, dans un sens dérivé, relation de ce qu'on a appris, récit. Elle a longtemps joui d'un très grand prestige.

A l'époque moderne, elle a joué, avec la littérature, un rôle essentiel, dans l'éducation : on attendait d'elles, notamment, qu'elles forment le caractère en présentant des destinées exemplaires.

Au XIX^e siècle, l'histoire a occupé, avec la philologie, cette fois, une position privilégiée dans le domaine des sciences de l'homme.

Depuis, elle est concurrencée sur ce terrain par la psychologie, la sociologie, l'économie, la démographie, l'ethnographie, la linguistique.

Qu'en est-il aujourd'hui, et comment peut se définir, pour le moment, la place de l'histoire dans le savoir ?

Piaget : l'histoire n'est pas une science nomothétique.

Dans son **Epistémologie des sciences de l'homme** Piaget distingue quatre types de sciences de l'homme : — des **sciences nomothétiques**, (comme la psychologie, la sociologie, l'ethnologie, la linguistique, les sciences économiques, la démographie), c'est-à-dire des « disciplines qui cherchent à dégager des lois » (p. 17).

- les **sciences juridiques**
- les **sciences philosophiques**
- les **sciences historiques.**

Piaget ne s'occupe, dans son étude, que des sciences humaines nomothétiques.

A propos des sciences historiques, il déclare qu'elles ne sont pas, du moins dans l'état actuel des approches et des méthodes, des sciences nomothétiques, qu'elles utilisent les données nomothétiques, mais en vue d'une approche complémentaire du réel ; le propos de l'historien, dit-il, est « non pas d'abstraire du réel les variables convenant à l'établissement des lois, mais d'atteindre chaque processus concret en toute sa complexité et par conséquent en son originalité irréductible » (p. 21). La fonction de l'histoire serait donc d'injecter du concret dans le savoir.

L'histoire a pourtant tendance à être téléonomique.

Mais, d'un autre côté, il n'est pas niable qu'il y a une tendance de l'histoire à être téléonomique, dans la mesure où elle a l'ambition de dé-

(2) Gallimard, 1971.

velopper un discours par lequel se découvrirait « le sens de l'histoire » (qui est confondu, parfois avec l'histoire).

Piaget ne retient pas cet aspect, parce qu'il ne prend pas en considération les « tendances », mais seulement « l'état actuel des questions abordées » (p. 20).

Il signale cependant un courant qui tend à faire de l'histoire une science fondée sur la **quantification** et les **structures**. Mais, précise-t-il, procéder de la sorte revient, actuellement, à « faire de l'Histoire la dimension diachronique de la sociologie ou de l'économie ».

Il reconnaît cependant qu'à l'avenir « ce point de vue fécond... pourrait conférer aux disciplines historiques le niveau d'une sorte de synthèse portant sur les dimensions diachroniques de toutes les sciences humaines » (p. 23).

Notons, par parenthèse, que nous voyons apparaître ici une des raisons de l'ambiguïté des rapports que l'histoire entretient, comme discipline d'enseignement, avec d'autres disciplines, telles la sociologie et la géographie.

Avoir des points communs est toujours enrichissant, mais pose inévitablement des problèmes de frontières. Sans doute la solution est-elle ailleurs que dans le placement de barrières et de démarcations strictes. J'y reviendrai plus loin.

L'histoire peut-elle prédire ?

Certains, en se fondant sur les distinctions établies par Piaget, refusent à l'histoire la possibilité de « prédire », de devenir prospective. C'est le cas d'André-Clément Decouflé ⁽³⁾, qui déclare que, pour devenir prospective, l'histoire devrait accéder au statut du savoir scientifique, donc devenir nomothétique. Il ajoute : « quelque effort qu'il fasse, celui-ci (l'historien) est impuissant à situer sa démarche dans le spectre d'une théorie générale de l'évolution » (p. 45).

Et il cite à l'appui de sa thèse une réflexion de Fernand Braudel qui déclare en conclusion de son livre : **La Méditerranée et le monde méditerranéen à l'époque de Philippe II** : « Sans doute n'y a-t-il pas un modèle de la décadence. Pour chaque cas en particulier, à partir de ses structures de base, le modèle est à reconstruire » (tome II, p. 517).

Des constatations et des thèses de l'espèce expliquent la tendance de beaucoup d'historiens à se replier sur les **faits historiques singuliers**, à partir desquels, par leur travail d'historien, ils dégagent des **événements**, dont ils essaient de restituer la réalité et auxquels ils appliquent la méthode de l'explication causale.

(3) Prospective et fin de l'histoire, in *Réseaux*, 1974, n^{os} 22-23, p. 39 et sqq.

Les événements, c'est-à-dire des mouvements (individuels ou collectifs) résultant d'un faisceau convergent de **faits** qui déclenche quelque chose, deviennent, dans ce cas, l'objet essentiel de la recherche de l'historien et comme le moteur de l'histoire.

La recherche de régularités et de structures.

Et pourtant, il subsiste, vivace, et depuis longtemps ⁽⁴⁾, un courant qui tente d'établir des **relations** constantes entre les faits, de rechercher des **régularités** et de dégager des structures ⁽⁵⁾.

Tout cela implique l'utilisation de méthodes de quantification. Aussi tout un courant de la recherche historique vise-t-il à mettre au point et à perfectionner de telles méthodes.

Voilà pour le panorama, un panorama forcément schématisé. Que peut retenir de tout cela l'éducateur et quelles conclusions pratiques peut-il en tirer pour l'enseignement de l'histoire ?

2. L'HISTOIRE A TENDANCE A ECLATER.

En fait, l'histoire se trouve prise aujourd'hui entre, d'une part, ce qui est généralement considéré comme sa mission propre dans le savoir humain : restituer, voire ressusciter (selon l'expression de Michelet) le passé dans ce qu'il a de plus concret, et, d'autre part, le souci d'être discipline scientifique dans le sens plein (ou habituel) du terme, et, dès lors, de partir à la recherche de régularités, de structures, de modèles, de lois.

Par là peut s'expliquer une tendance à faire éclater l'histoire, à y reconnaître divers niveaux d'approche des phénomènes.

En 1958, déjà, Fernand Braudel ⁽⁶⁾ distinguait, d'une façon qui me paraît fort éclairante, trois paliers :

- **l'histoire événementielle**, qui s'inscrit dans le court terme (micro-histoire) et s'intéresse de préférence aux événements politiques
- **l'histoire conjoncturelle**, qui prend en considération des rythmes d'évolution plus amples, étudie essentiellement les conditions de la vie matérielle, et prend surtout en compte les événements sociaux

(4) Cf. SIMIAND : **Méthode historique et science sociale**, 1903.

(5) « Une structure constitue un ensemble de régularités, ayant toutes un degré spécifique d'importance, qu'on découvre dans le comportement d'une société humaine bien déterminée à partir de l'observation de phénomènes se produisant en grand nombre au cours d'une période suffisamment longue » - Jan CRAEYBEEKX, **La notion « importance » à la lumière de l'histoire moderne**, in **Raisonnement et démarches de l'historien**, Editions de l'Institut de Sociologie, U.L.B., 1963, p. 67.

(6) **Histoire et sociologie**, in **Traité de sociologie**, sous la direction de Gurvitch, p. 83 à 98.

- **l'histoire structurale**, qui se place dans la perspective de la longue durée et qui, par le fait même, s'attache actuellement aux aspects démographiques et économiques : population, production, niveau de vie, croissance, décroissance, circulation monétaire etc... ; c'est à ce niveau que l'historien cherche à dégager des structures et des modèles.

Quelle histoire faut-il enseigner ?

Sans doute peut-on considérer que cette sorte de spécificité de la matière historique, selon le niveau considéré, est davantage affaire de méthodes disponibles pour traiter les données, que de nature des matériaux.

Il n'en reste pas moins que de telles distinctions recèlent un conflit potentiel. Quelle histoire faut-il porter à la connaissance de nos élèves ? En faveur de laquelle faut-il aiguïser leurs regards et orienter leur attention ?

Peut-on trouver un compromis et lequel ?

Il me semble qu'un enseignement de l'histoire devrait, au secondaire, initier les élèves à se placer dans les trois perspectives. Plus tard, en effet, lorsqu'ils seront devenus des citoyens responsables de leur avenir personnel et collectif, il sera fort utile, pour eux-mêmes et pour les collectivités dont ils feront partie, qu'ils puissent :

- dégager des « événements » de la masse des faits et estimer leur importance (ex. mai '68, la crise du pétrole, l'inflation etc... sont-ils des « événements » ? Quel est leur sens ? Quelle sera leur importance ?)
- reconnaître des « conjonctures », c'est-à-dire des mouvements de grande amplitude (ex. quelle est la signification de la **décolonisation** et du « réveil » des tiers-monde et quelle attitude faut-il adopter vis-à-vis de ces « mouvements » ?)
- retrouver des structures, des modèles (ex. : quels sont les liens entre les mouvements sociaux et les fluctuations économiques, comment se comportent les structures sociales devant les poussées technologiques etc. ?)

3. L'OBJECTIVITE.

Tous les historiens me paraissent d'accord, aujourd'hui, pour récuser l'opinion de Fénelon selon laquelle « le bon historien n'est d'aucun temps ni d'aucun pays ». Ceux qui ne le seraient pas auraient tort, me semble-t-il, puisque la subjectivité profonde de l'observateur est **reconnue, de nos jours**, même dans les sciences exactes. « ...ce sont les découvertes de la microphysique contemporaine, écrit Piaget (7), qui com-

(7) PIAGET, *Le courant de l'épistémologie scientifique contemporaine*, in *Logique et connaissance scientifique*, Paris, Gallimard, 1967, p. 1225.

mençant seulement à nous apprendre à travers quels échanges entre l'expérimentateur et la réalité poursuivie s'obtient une objectivité construite pas à pas et non pas déduite **more dialectico** ».

Le concept **d'objectivité construite** est, ici, déterminant.

On sait que Piaget le rapporte à sa théorie du structuralisme génétique, selon laquelle le développement de l'intelligence et de la raison se fait par un double mouvement de structuration et d'accommodation (c'est-à-dire d'ouverture à l'expérience).

La science, de même, résulte d'un double mouvement de construction progressive et de reconstruction réflexive, de sorte que chaque conquête dans les sciences conduit à des remaniements et à des refontes complètes, et pas seulement à des additions linéaires.

Sans doute ne faut-il pas aller aussi loin que Raymond Aron, qui considère que l'Histoire ne fait pas revivre le passé, mais le connaît par concepts (*).

Mais chacun reconnaît aujourd'hui que la « raison » dont use l'historien est faite de catégories qui sont propres à son temps, à son milieu, à son expérience personnelle des choses. D'où l'intérêt que présentent une critique de la « raison » de l'historien et un examen des catégories, dont il use dans ses rapports avec le contenu de la science.

Deux idées me paraissent, ici, essentielles pour l'enseignement :

- l'objectivité est construite ; elle n'est pas donnée ; elle est effort, recherche ; effort et recherche de rigueur
 - il faut se méfier de la subjectivité inconsciente.
- Faut-il aller aussi loin que le suggère M. Perelman ? (*)

Selon lui, il faut et il suffit que l'historien respecte trois conditions :

- la fidélité aux sources
- l'intelligibilité
- l'impartialité.

La première condition se passe de commentaires.

Par intelligibilité, M. Perelman entend « les critères et normes qui pourraient être acceptés par l'auditoire universel composé de l'ensemble des hommes qualifiés et raisonnables » (p. 149).

Quant à l'impartialité, elle se marque par la prise en considération de points de vue opposés à ceux de l'historien et par la justification, d'une façon convaincante, de ses propres conclusions (p. 150).

(8) Introduction à la philosophie de l'histoire, 1938.

(9) Objectivité et intelligibilité de l'histoire, in : *Raisonnement et démarche de l'historien*, ULB, 1963 : M. Perelman est logicien. Il a écrit avec M. Olbrechts Tyteca un *Traité de l'argumentation*.

Y a-t-il, actuellement, un « auditoire universel » en histoire ? Je ne le pense pas, même si, comme nous n'en n'avons que trop souvent l'habitude, on réduit l'« universel » aux dimensions de ce qu'il est convenu d'appeler le bloc occidental.

Quoi qu'il en soit, **l'effort** d'objectivité est, en tout cas, possible : il permet de concilier :

- l'engagement (conscient)
- le respect des faits
- le respect actif d'autrui.

Et au-delà, il doit être possible au professeur d'histoire de donner à ses élèves des aperçus sur la philosophie de l'histoire, c'est-à-dire d'aider à une prise de conscience de la perspective dans laquelle une société, un groupe social se pense.

C'est, assurément, un exercice intelligent et utile.

4. DE QUELQUES PROBLEMES PEDAGOGIQUES.

Le contenu.

Le professeur du secondaire, quand il enseigne l'histoire, peut-il « communiquer » sa science, comme il le fait lorsqu'il enseigne la mathématique, la physique, la chimie ? Cela me paraît difficile, car il ne peut tabler sur un contenu qui soit une construction systématique.

Il est impossible, me semble-t-il, d'établir un « compendium » historique, une somme des faits, des événements qu'il faut absolument connaître. Quel contenu, dans ces conditions, peut-on prévoir pour le cours d'histoire ?

Sans doute, une série d'événements (c'est-à-dire de mouvements considérés comme déterminants) de l'histoire nationale et internationale.

Comment choisir ces événements ? Selon leur importance, bien sûr. Mais d'après quels critères celle-ci sera-t-elle établie ? Je vois de nombreuses difficultés dans cette question, et je n'ai pas de réponse toute faite. La seule chose que je me hasarderais à dire pour l'instant est que notre choix dépendra de nos options éducatives. Nous devons en être bien conscients, et nous attacher par conséquent, par souci d'honnêteté, à bien clarifier celles-ci, afin de débusquer la subjectivité inconsciente et d'éviter de travestir des jugements de valeur en jugements de fait.

Les méthodes.

Le professeur d'histoire peut certes initier et exercer ses élèves aux méthodes utilisées par l'historien pour établir les faits : recherche des sources, établissement des faits (critique interne et externe), interprétation des sources pour remonter à l'« événement », méthodes conjecturales etc.

Tout ce travail constituera un excellent exercice de rigueur intellectuelle et d'objectivité construite, en même temps qu'il dotera les élèves d'instruments qui leur seront de la plus grande utilité pour voir clair dans les événements qu'ils vivront ou dont ils seront acteurs.

Il me paraît qu'à un certain degré d'approfondissement et en raison de sa nature même, l'histoire ne peut ni se faire ni s'enseigner sans un effort pluridisciplinaire. On doit donc se demander si, pour faire prendre conscience par l'élève de la réalité de la condition de la science historique, il n'y aurait pas avantage à enseigner l'histoire dans un contexte pluridisciplinaire.

C'est une grave question, à propos de laquelle on peut avoir des opinions divergentes, mais que l'on ne peut pas éluder, me semble-t-il.

L'histoire, sans cesse recommencée.

Il serait utile aussi, à mon sens, que le professeur fasse prendre conscience que l'Histoire, comme toute science, est une construction continue, une construction qui progresse par refonte, et non par addition (cf. l'opinion de Piaget, signalée plus haut).

Jan Craeybeekx, dans l'article déjà cité, écrit : « Chaque génération se voit obligée de réécrire l'histoire ». Cette remarque me paraît capitale. Elle signifie qu'un cours d'histoire doit aussi préparer les élèves à cet exercice difficile qui consiste à se déprendre des interprétations en vigueur au moment de leurs études et à les compléter par d'autres mieux en rapport avec les moyens d'investigation et les problèmes de leurs temps (et « temps » est au pluriel).

A cet égard, deux idées importantes doivent donc être saisies par les élèves :

- que la prise de conscience de la subjectivité est un moment important de la conquête de l'objectivité
- que toute synthèse peut toujours être remise en question.

Le sens de la durée.

Au XIX^e siècle, le mot histoire évoquait : archives, documents, sites archéologiques, bibliothèques.

Pour nous, il évoque : révoltes, révolutions, attentats, tortures, bombe atomique.

Ce glissement est lié à un mouvement psychologique profond, qui a amené notre civilisation à la découverte de son historicité, à prendre conscience que l'histoire n'est pas seulement l'affaire des morts.

Déjà la première guerre mondiale avait fait germer une inquiétude. On se souvient de la phrase devenue célèbre, de Paul Valéry : « Nous autres civilisations, nous savons maintenant que nous sommes mortelles » ⁽¹⁰⁾.

Mais l'avertissement s'était assez vite estompé.

Il fallut attendre l'époque agitée de 1935 pour que toute une génération sente l'historicité refluer sur elle, pour reprendre une expression de Jean-Paul Sartre ⁽¹¹⁾.

Ce sentiment alla de pair avec une double découverte :

- que notre vie est, partiellement, une aventure collective et donc conditionnée par l'événement
- que le présent est transitoire.

Dès lors, comme dit Sartre, tout prit « un goût d'histoire », c'est-à-dire « un mélange amer et ambigu d'absolu et de transitoire ».

Ce qui est introduit ainsi, dans notre vision et notre sentiment des choses, c'est le sens de la temporalité et celui de la durée.

Il est clair que l'histoire peut aider à affiner ces deux modes de perception et d'interprétation du réel.

A cet égard, l'enseignement de l'histoire a raison, me semble-t-il, de vouloir s'affranchir d'une chronologie stricte.

J. Dhondt remarque que « chaque moment donné appartient simultanément à plusieurs durées » ⁽¹²⁾. Il distingue une série de durées et cite, en les classant dans l'ordre de rapidité croissante : la génération, les mentalités, les formes sociales, les institutions, les mouvements économiques, les contenus culturels, les attitudes politiques.

Ici aussi sont présentes plusieurs histoires possibles, avec des contenus et des temps différents, qui se superposent et s'imbriquent.

5. EN GUISE DE CONCLUSION.

L'histoire est une construction.

L'histoire est une construction. C'est elle (c'est l'historien) qui choisit les faits à étudier, qui introduit entre eux une relation, qui les met dans un certain ordre. C'est elle qui donne aux éléments leur coefficient

(10) La crise de l'esprit, 1919.

(11) Qu'est-ce que la littérature ? 1948.

(12) Histoire et reconstitution du passé, in Raisonement et démarches de l'historien, p. 98.



d'importance et qui fait du déroulement historique un ensemble structuré. Ce sens de l'évolution, elle l'établit en fonction de l'état présent, d'un moment dans le déroulement.

De tout cela, il faut assurément tenir compte dans la façon dont nous présenterons l'histoire aux élèves, si nous voulons que l'enseignement de l'histoire soit, pour eux, un élément authentique et vivant de culture.

Vers plus d'objectivité.

De toute façon, l'histoire doit faire un effort constant vers plus d'objectivité. Pour l'observateur que je suis, cet effort se traduit par une tendance à délaisser la **courte durée** (qui est actuellement le domaine de l'histoire politique, événementielle) pour la **longue durée** (où se déploie plus volontiers l'histoire économique et sociale).

Comme je l'ai signalé plus haut, ce n'est pas un problème de fond, mais bien plutôt une question de possession de données, de maîtrise de techniques d'approche qui permettent la quantification.

Il n'est pas exclu, sans doute, que l'histoire politique puisse tabler elle aussi, un jour, sur des structures et des modèles.

L'histoire est, comme toutes les disciplines, une science en construction et en reconstruction constante. Nos élèves doivent y être rendus attentifs.

L'histoire, interrogation du passé.

Tout cela ne laisse pas d'avoir des conséquences.

C'est ainsi, du moins me paraît-il, que les historiens ont tendance à délaisser la notion de cause, pour celle de **moteur** (notion qui est liée, elle-même, à celle de degré de probabilité).

Ce glissement doit se retrouver dans notre enseignement, car il témoigne d'une autre façon de raisonner sur le réel.

D'autre part, tout un courant tend à partir de questions que l'on pose, plutôt que des sources. L'histoire devient ainsi une interrogation du passé plus qu'une reconstitution.

Et comment ne pas mettre l'accent sur les tentatives (assez nouvelles) d'établir des **rapports objectifs** entre les faits (par exemple : rapports entre le revenu, l'expansion ou la dépression économiques et l'attitude de conservation ou de contestation de l'ordre social). Ces tentatives se traduisent par un souci de mettre en avant les évolutions durables, de déceler des schémas, des modèles.

Importance de la méthode.

On peut dire, finalement, que l'histoire vise à apporter sa contribution à l'étude des rapports entre l'homme et le monde, plus particulière-

ment dans le domaine de l'action. Action de l'homme sur le monde, sur sa vie.

Quels facteurs internes et externes ont une influence sur l'organisation sociale ?

Quels rapport sont en jeu ? Comment jouent-ils ? Selon quels mécanismes ?

Comment l'homme organise-t-il, peut-il organiser sa vie ? Voilà quelques questions auxquelles l'histoire essaie d'apporter des éléments de réponse.

L'enseignement de l'histoire doit donc apprendre à voir clair dans ces questions, à bien les poser, à mettre au point les démarches qui permettront de les aborder efficacement.

Enseigner des méthodes d'approche et des faits relevant de l'activité humaine passée et des méthodes permettant d'interpréter ces faits d'une manière aussi riche et aussi significative que possible, et cela, afin d'accroître la maîtrise du présent et du futur : telle est me semble-t-il, quelle que soit l'importance que l'on accorde au contenu, la meilleure contribution que le cours d'histoire puisse apporter à la formation des nouvelles générations.

Pierre VAN BERGEN.