

L'HISTOIRE LOCALE DANS LE CONTEXTE EUROPEEN

1. Méfiance envers l'histoire locale dans l'enseignement secondaire

Le fait de parler d'« histoire locale » au niveau de l'enseignement secondaire a toujours suscité beaucoup de méfiance, une méfiance dont les causes — déclarées ou tues — étaient et sont en substance de trois ordres : pratique, culturel, politique.

a) Au nombre des causes d'*ordre pratique*, on invoquait en premier lieu l'habituel « *manque de temps* » disponible, non seulement dans les pays où une longue tradition politico-culturelle de style napoléonien impose un programme identique, de type chronologique, à toutes les écoles, mais aussi là où (comme en Grande-Bretagne) l'élasticité des programmes scolaires permet à chaque enseignant de préparer chaque année un programme particulier. Comme on ne saurait admettre, dans un monde qui se fait de jour en jour plus petit et plus interdépendant, que l'élève termine ses études et entre dans le monde de la production sans avoir une idée, même sommaire, des origines historiques de la civilisation de son propre pays, — sans compter celle des Etats limitrophes et de ceux qui comptent le plus aujourd'hui, — où trouver le temps nécessaire pour s'occuper en outre de l'histoire locale, de l'histoire de la commune, ou de la province, ou de la région ?

En second lieu, comme les maisons d'édition d'ouvrages scolaires ne se sont pas encore préoccupées, au niveau de l'école secondaire, de fournir les textes, les documents, les auxiliaires didactiques nécessaires à l'enseignement de l'histoire locale, — sinon de la ville, du moins de la région, — il importe que le professeur se procure par lui-même les instruments d'enseignement.

Exception faite pour ceux qui travaillent dans les grandes villes ou dans les « villes mortes » qui furent, dans le passé, capitales d'Etats régionaux ou dans les lieux qui ont la chance de posséder un historien local de valeur, il faut que le professeur aille à la recherche de données, de documents, de vestiges et, à la limite, qu'il ébauche lui-même l'histoire de son secteur. Une histoire qui ne pourra pas être simplement l'histoire traditionnelle, et d'une certaine manière « facile », des vicissitudes politico-diplomatico-militaires, mais plus souvent l'histoire de l'établissement des hommes dans la région, et l'histoire de leur vie sociale et économique. Cela suppose, chez le chercheur, non seulement la maîtrise de l'habituelle méthodologie historiographique, non seule-

ment la connaissance des disciplines auxiliaires les plus communes (telles que la philologie, la paléographie, la diplomatique), mais aussi une certaine pratique de la statistique, de la démographie, du folklore et des principaux aspects de l'économie (activités agricoles, industrielles, commerciales ; formation de l'épargne ; marche des prix ; revenus et impositions). Mais si l'initiation des pré-adolescents à l'histoire locale requiert tant de soin de la part de l'enseignant, comment pourrait-on s'attendre à voir s'y donner avec zèle et continuité, parfois pendant plusieurs années, le professeur qui vient de loin et n'est pas certain ou pas désireux de rester longtemps dans ce petit centre ?

La mobilité des enseignants, leur rotation fréquente dans les établissements, est un obstacle non négligeable à l'étude de l'histoire locale, étant donné qu'un approfondissement sérieux des vicissitudes séculaires, même d'un simple village, n'est pas un travail que l'on puisse accomplir en quelques semaines ou en quelques mois.

b) Il y a ensuite des causes d'*ordre culturel* : on craint que l'histoire locale ne risque de faire sombrer l'enseignement historique dans la plus affligeante érudition de province. Effectivement, jusqu'à un passé récent, l'histoire locale ne fut pas toujours cultivée par des historiens de profession, armés du nécessaire bagage méthodologique, accoutumés à saisir les liens entre le particulier et le général, à voir l'épisode isolé, dans un tout. Le plus souvent, l'histoire locale fut l'apanage de dignes personnes qui ne savaient pas voir plus loin que le document, limitées qu'elles étaient à une érudition privée d'orientation scientifique ; il s'agissait d'érudits qui connaissaient tout du passé de leur lieu de naissance, mais pour lesquels l'univers s'était rapetissé aux dimensions de leur ville ou de leur région.

c) Il faut noter aussi le poids qu'ont pu avoir des causes d'*ordre politique*, en particulier dans les pays parvenus depuis peu à l'unité nationale.

L'enseignement de l'histoire dans les écoles secondaires européennes a été introduit comme discipline autonome (ou encore a acquis une nouvelle importance là où il existait déjà) au cours du XIX^e siècle, « le siècle de l'histoire » ; ce fut également le siècle qui vit s'affirmer le libéralisme et la démocratie, et se concrétiser, dans la plus grande partie de l'Europe, le principe de nationalité.

Par-dessus tout, l'enracinement du principe de nationalité dans la conscience des classes dirigeantes avec comme corollaire la nécessité de l'éducation nationale, historique de par sa nature, influença sur la façon dont l'enseignement de l'histoire fut conçu et réalisé dans les écoles secondaires.

La formation de la conscience nationale, là où le principe de nationalité s'était affirmé en abattant de vieux Etats et d'antiques dynasties ou en arrachant des provinces aux Etats limitrophes, cette

formation, dis-je, exigeait que l'on mit l'accent sur l'unité de la « nation » vue comme un organisme vivant dans son développement historique au détriment de la diversité et de la richesse d'événements que les « membres de la nation » pris à part avaient connus dans un passé plus ou moins éloigné.

On craignait que l'histoire locale ne fournisse un refuge, sinon une arme, aux anciens défenseurs des Etats régionaux supprimés, aux nostalgiques des particularismes, aux légitimistes, aux rétrogrades : d'autant plus que bon nombre de ces érudits passionnés d'histoire locale dont on vient de parler, écrivaient l'histoire précisément sur un ton nostalgique et en faisant l'apologie des anciens Etats. Ce phénomène s'accroissait là où le nouvel Etat national, présenté comme « un et indivisible », s'était modelé sur le centralisme politique et administratif de marque napoléonienne.

Exemple typique : le Royaume d'Italie.

2. L'historiographie locale de niveau scientifique, hier et aujourd'hui

Dans les années du milieu du XX^e siècle, les préoccupations politiques auxquelles il a été fait allusion ci-dessus ont commencé à perdre de leur importance. D'un côté, avec le passage des générations, avec les migrations intérieures, avec l'accélération de l'industrialisation et l'urbanisme qui en découle, avec le changement d'idées et de coutumes qu'avaient provoqués deux guerres mondiales et une gigantesque révolution sociale, les diversités historiques entre les régions d'un même Etat national se sont atténuées petit à petit, si même elles n'ont pas disparu.

D'un autre côté, l'historiographie locale elle-même présente un panorama bien différent de celui du XIX^e siècle.

Aujourd'hui, on voit fleurir une tendance historiographique particulière qui ne veut plus faire seulement l'histoire de manœuvres politiques, de tractations parlementaires, ou d'actions de guerre, mais qui, dans son souci d'écrire une histoire intégrale (« histoire à part entière »), porte son attention sur les faits économiques et sociaux. Ce n'est donc plus l'histoire de sommets seulement, mais aussi de masses ; l'histoire de l'opinion publique, des contrastes de classe, des transformations économiques et sociales, de la façon de vivre la vie quotidienne, non seulement au centre mais aussi dans la périphérie de l'Etat la plus éloignée. De la sorte, l'histoire économique et sociale est relatée précisément sur la base d'études d'histoire locale, de recherches sur des villages, communes, provinces, régions, pris à part. L'histoire locale a, par cette voie, acquis ou retrouvé sa pleine dignité culturelle, sa pleine valeur historiographique ; elle n'est pas une sorte d'arrière-garde politique et culturelle ; au contraire, elle marche au même pas que l'historiographie aux horizons plus vastes, et même, en un certain sens, elle est une avant-garde culturelle, civile et politique.

3. Motifs pédagogiques et didactiques qui militent en faveur de l'histoire locale

Une fois écartées les objections politiques et culturelles, on voit apparaître comme étant pédagogiques et didactiques les motifs qui militent aujourd'hui en faveur de l'enseignement de l'histoire locale durant les premières années de l'école secondaire, lorsque celle-ci accueille les pré-adolescents.

Il n'y a pas bien longtemps encore l'opinion était couramment répandue selon laquelle l'histoire enseignée dans les écoles secondaires du premier cycle était tout simplement *la même histoire* que celle qu'on enseigne dans les écoles secondaires du second cycle, *sous un format réduit* : réduit tant dans le sens quantitatif (moins de renseignements) que dans le sens qualitatif (histoire plus facile, c'est-à-dire vue davantage en surface, dans ses aspects les plus concrètement narratifs, mais concernant les mêmes faits et les mêmes secteurs que l'histoire destinée aux adultes).

Cette opinion au sujet des contenus s'accompagnait d'ordinaire d'une autre opinion semblable au sujet des formes de l'enseignement. Autrement dit, on pensait que la façon d'enseigner l'histoire à l'école secondaire du premier cycle devait être analogue à la façon pratiquée à l'école secondaire du second cycle, cette dernière étant considérée comme le modèle des degrés scolaires inférieurs ; cette méthode, la voici : elle consiste surtout dans la leçon-conférence tenue *ex cathedra* par le professeur et dans le renvoi ultérieur des élèves au manuel pour l'étude personnelle à la maison. Méthode donc nettement passive et typique de l'école de l'*écoute*.

On trouvait confirmation de cette attitude mentale et psychologique dans les manuels d'histoire pour pré-adolescents : ces manuels, non seulement présentaient la même conception, la même optique, que les manuels pour les lycées, mais bien plus dans les pays où l'histoire est enseignée de nouveau en deux cycles successifs, ces manuels, dis-je, n'étaient souvent que la réduction de manuels des classes supérieures.

Mais déjà, au cours de ces dernières années, les courants les plus avancés de la pédagogie, en particulier ceux qui se fondaient sur les nouvelles découvertes de la psychologie, avaient montré à quel point cette façon de penser était erronée. Petit à petit, on s'achemina sur une nouvelle voie, aussi bien au sujet de « la façon » d'enseigner qu'à propos de la « matière » à enseigner.

On reconnut qu'il y a une grande diversité psychologique et de formes de l'intelligence entre l'élève de l'école secondaire du premier cycle et l'élève de l'école secondaire du second cycle, surtout dans les classes qui terminent chaque cycle. L'élève de 16 à 19 ans est déjà entré dans la seconde phase de l'adolescence et s'achemine vers

l'acquisition d'une maturité intellectuelle de plus en plus grande qui le rapproche de l'adulte ; vice versa à 11 ans (c'est généralement l'âge où il entre dans la première classe du premier cycle de l'école secondaire), l'élève n'est pas encore un adolescent. Il se trouve dans la phase finale de ce que l'on appelle « la troisième enfance » laquelle embrasse à peu près les années de 7 à 12 ans (il semble inutile de rappeler que ces indications chronologiques sont largement approximatives et appliquées à un « garçon-type » qui n'existe pas dans la réalité). L'intelligence, à cet âge, est encore liée au concret ; et le travail mental a encore quelque peine à se défaire des procédés mécaniques. En d'autres termes, si d'un côté le travail de la mémoire tend à l'emporter sur la réflexion, de l'autre côté la pensée a de la peine à s'élever au-dessus du concret. C'est là, par conséquent, que s'imposent les techniques concrète-intuitives d'enseignement, techniques qui cherchent à lier l'attention de l'élève à quelque chose de vu (et non seulement de lu et entendu) et, si possible, de manipulé. Mieux encore si le « concret » n'est pas présenté à l'élève tout prêt, de manière qu'il le reçoive passivement, mais s'il est dans une certaine mesure construit par l'élève lui-même sous le stimulus et la direction plus ou moins indirecte du professeur.

L'élève entre ensuite dans la « première adolescence » ou « pré-adolescence » si c'est un garçon vers les treize quatorze (13-14) ans, tandis que la fille y entre un peu plus tôt, vers les 11-12 ans. Chez l'un et l'autre, la personnalité subit une évolution notable, surtout en ce qui concerne l'affectivité (qui se développe avec vigueur), l'imagination (qui devient plus fertile qu'elle ne l'était précédemment), le subjectivisme (qui, à côté de bien des avantages, peut toutefois faire naître la tendance à l'isolement), l'intelligence (qui considère cependant les objets d'une façon encore surtout analytique).

Durant cette période, il convient de favoriser le développement affectif du pré-adolescent, par exemple en mettant en relief les « composantes émotionnelles » de l'histoire, les foules ; il importe de faire la place qui lui revient à l'imagination (en l'utilisant en vue de l'apprentissage de l'histoire, mais sans la flatter ni lui lâcher la bride), et en particulier à l'esprit d'aventure qui séduit beaucoup les jeunes (la biographie est un excellent moyen pour satisfaire ces nouvelles exigences de l'esprit juvénile) ; mais il convient de garder l'usage des techniques concrète-intuitives ; elles pourront offrir un correctif à la propension caractéristique de nombreux pré-adolescents, à être plutôt introvertis, attentifs à leurs émotions propres plutôt qu'au monde qui les environne. De manière analogue, la tendance à l'isolement, fruit d'un subjectivisme quelquefois bien accusé, peut être contrée de façon valable en encourageant le travail d'équipe et en faisant en sorte que les isolés s'y sentent parfaitement intégrés, nécessaires, « importants » pour la réussite du travail.

Une autre considération encore nous pousse à parcourir, dans l'enseignement de l'histoire aux pré-adolescents, une voie nouvelle par

rapport au passé : une considération qui, par ailleurs, est inspirée par les mêmes motivations psychologiques dont il a été parlé auparavant. L'histoire, c'est la vie des hommes d'hier, dans tous ses aspects, et par conséquent elle ne peut être pleinement comprise que par les adultes ou par quiconque est dans une phase avancée de l'adolescence et qui a, de l'adulte, sinon l'expérience, du moins les intérêts et les passions ; par quiconque, en somme, est déjà un homme ou en voie de le devenir.

L'enfant et le pré-adolescent ne peuvent avoir les intérêts et les passions qui sont le propre de ceux qui sont plus âgés ; ils ne sont pas non plus en mesure de parvenir à une perception totale des « facteurs » historiques, c'est-à-dire des mobiles qui poussent les hommes à l'action isolée ou collective ; ils ne sont donc pas à même d'avoir de l'histoire, la compréhension que nous pouvons légitimement attendre de ceux qui ont 17 à 18 ans. Il s'ensuit que l'histoire que l'on enseigne à l'enfant et au pré-adolescent ne saurait être qu'une initiation à l'histoire qui suscite en lui curiosité, intérêt, un goût durable pour la connaissance du passé. Un enseignement qui prétendrait à un genre d'étude et de connaissance historique tel qu'il peut être pratiqué par l'adolescent de 16 à 19 ans ou qui, tout simplement, voudrait imiter la méthode actuellement pratiquée dans les écoles secondaires du second cycle en l'appliquant sous une forme réduite, un tel enseignement, dis-je, aurait pour résultat de dégoûter pour toujours peut-être l'élève de l'histoire.

Pour que cette « initiation » donne ses fruits, il faut susciter chez l'enfant de l'intérêt, mais l'élève ne peut éprouver d'intérêt que pour ce qui rentre dans sa sphère d'expérience et de connaissance directe laquelle est plus limitée que celle de l'adulte. Ce serait par exemple une erreur que d'insister avec lui sur les aspects diplomatiques d'une certaine phase d'histoire : une étude ainsi menée ne produirait pas chez lui de « connaissance » ni d'assimilation durable ; elle pourrait tout au plus communiquer à sa mémoire un certain nombre de phrases et de formules bien vite oubliées parce que pas vraiment comprises ou encore retenues de façon mécanique.

Vice versa l'étude des divers aspects de la vie individuelle et sociale de chaque époque, à la fois « composantes » de chacune des civilisations et « composantes » du développement historique (par exemple, quelle était la façon de vivre, de faire la cuisine, de s'habiller, de construire, d'étudier, de voyager, de cultiver, de produire, etc... des hommes et des femmes de telle période), cette étude stimule bien plus les jeunes (à condition qu'elle soit menée avec les techniques concrets-intuitives), car cela rentre davantage dans la sphère de leurs intérêts et de leur expérience d'enfance et de pré-adolescence.

Or, pour réaliser l'enseignement de l'histoire par la méthode inductive, en partant du concret et en reliant la leçon au concret, il n'y a qu'une seule façon : utiliser le document ou mieux encore partir du document.

Les multiples avantages de l'emploi du document ont été trop souvent illustrés pour que nous nous y arrêtons. Il suffira de redire que, dans les écoles secondaires du premier cycle, il sert à accrocher au concret un enseignement qui risque trop souvent d'être abstrait et général, en donnant couleur et vie à la narration ; il aide la mémorisation chez les élèves ; il stimule leur imagination, en sorte qu'ils se rendent compte que l'histoire est la vie des hommes dans le passé et pas seulement une liste de noms dans un livre ; à tous les niveaux d'âge, il évite le scepticisme sur la valeur de l'historiographie et réveille l'intérêt à son endroit, en offrant une réponse à la question que souvent l'adulte et non seulement l'enfant sent monter en lui et à laquelle il n'est pas toujours capable de donner une réponse satisfaisante ; cette question, la voici : « Comment savons-nous cela ? ».

Or, c'est justement l'emploi du document qui nous conduit à redécouvrir et à valoriser l'histoire locale dans nos écoles secondaires.

Quand l'enseignement est livresque, abstrait, verbal, il n'y a guère de différence du point de vue de l'efficacité didactique, que son contenu soit l'histoire locale ou l'histoire nationale. Vice versa, s'il est vrai qu'aux yeux des pré-adolescents rien n'a autant d'efficacité que le réel, il est bien évident que la vue directe d'un document des archives municipales ou paroissiales, ou du cadastre de la région, — pourvu qu'il présente un intérêt historique d'un certain relief, — provoque chez le garçon une résonance supérieure à celle que peut susciter la lecture d'un autre document existant dans un lieu éloigné, se rapportant à des faits éloignés et qui serait reproduit dans son anthologie historique. De façon analogue, l'étude directe et attentive de l'église romane et du château du lieu peut fournir au pré-adolescent des stimulants bien plus efficaces qu'une étude semblable faite sur des reproductions photographiques. L'iconographie, les cartes historiques, les plans de villes et en général tous les auxiliaires « visuels » ne sont, dans l'enseignement de l'histoire, que des succédanés de la réalité.

L'image a une efficacité didactique qui ne se discute pas ; mais elle ne peut remplacer totalement le réel et ne peut rivaliser avec lui, surtout aux yeux d'un garçon de 11 à 15 ans. Et comme il n'est pas possible de recourir fréquemment aux voyages éducatifs ou d'instruction, il est bien évident que l'enseignement *concret* et *réel*, au niveau du pré-adolescent, ne peut pas ne pas être *local*.

Il faut, bien sûr, que le document, quelque modeste qu'il soit, contienne en soi un témoignage « illuminant » et paradigmatique, c'est-à-dire qu'il se prête à un essai discursif de reconstruction d'un milieu et d'une mentalité. Mais on peut ajouter aussi qu'un document « parle » si nous savons le faire parler.

Arrivés à ce point, il importe que nous mettions au clair ce que l'on doit entendre par « histoire locale » dans l'enseignement secondaire.

4. Ce que l'on doit entendre par « histoire locale » dans l'enseignement secondaire

« L'histoire locale, écrit Marcel Reinhard dans son ouvrage *L'enseignement de l'histoire et ses problèmes*, évoque une évolution longtemps indépendante, fondée sur une organisation politique, sociale, économique et culturelle propre. Elle restaure une forme autonome de civilisation, avec ses mœurs et ses coutumes, son patois, sa littérature et son esprit, son « style » que les écoles artistiques concrétisent et gardent vivant. »

A la lumière de cette définition, à laquelle il n'y a scientifiquement rien à reprendre, nous ne pourrions définir « histoire locale » ni la référence occasionnelle à un « exemple » local (une délibération de l'administration communale, une page tirée d'une vieille chronique, une épigraphe, une vieille maison, les fresques de la vieille église, les ruines d'un château) pour réveiller l'attention languissante des élèves, ou pour rendre vivant et concret l'enseignement d'un certain moment de l'histoire politique ou culturelle de leur propre nation ou de l'Europe ; ni non plus l'examen des conséquences ou des résonances locales d'un grand fait historique (le document local sur la peste ou sur la disette au XVII^e siècle ou sur les restrictions pendant les deux guerres mondiales) même si ces échos ou conséquences locales sont utilisés comme point de départ pour étendre le discours à l'histoire de la nation ou du continent.

A strictement parler, on ne peut pas non plus appeler « histoire locale » l'étude monographique approfondie d'un moment de la vie du lieu (par exemple à la suite d'une recherche), si cette étude approfondie ne s'efforce pas de saisir les caractéristiques individuelles et uniques de la vie locale à cette époque-là ; de souligner ce qui rendait originale et, par conséquent, différente la manière de penser, de sentir, de s'organiser et d'agir de la part de la petite communauté, par rapport à la manière en usage dans les communautés voisines ou dans les plus grandes organisations politiques du temps.

Toutefois, dans un monde qui se fait de jour en jour plus petit et plus interdépendant et étant donné la mobilité croissante des populations qui mêle les jeunes de nos classes, il semble difficile de pouvoir justifier par des arguments civiques ou pédagogiques ou culturels l'enseignement à l'école secondaire, d'une histoire locale conçue selon la définition scientifiquement exacte de Marcel Reinhard. Un enseignement de ce type ne peut se justifier qu'au sein de grands Etats nationaux et qui veulent sauver leur physionomie originelle.

L'approfondissement de l'histoire locale est ici un moyen pour éviter le processus de dénationalisation et l'absorption de la part de la nation numériquement prépondérante ; il sert à transmettre aux nouvelles générations la conscience de leur propre individualité.

Dans les autres cas, on ne voit pas quel avantage pourraient retirer nos étudiants d'un enseignement ainsi conçu. Il pourrait même avoir l'air d'une tentative artificieuse en vue de réveiller d'antiques particularismes que la tendance irrésistible des hommes à s'organiser en communautés toujours plus vastes a assouplis sinon effacés.

Aujourd'hui, à mon avis, l'histoire locale dans l'enseignement secondaire ne peut être que l'approfondissement monographique, suivant la méthode de l'échantillon de ceux des éléments de la vie locale dans le passé qui, fût-ce avec des caractéristiques et des nuances originales, sont la manifestation locale de l'évolution historique en action sur l'étendue plus vaste de la nation ou du continent. Je dirais même : surtout du continent. Parce que les grands phénomènes que nous regardons comme des étapes fondamentales de l'histoire de l'Occident après l'ère gréco-romaine (le Haut Moyen Age barbare, la Féodalité, la civilisation des communes, la Réforme, l'Illuminisme, la révolution bourgeoise, pour ne pas parler d'événements récents), tous ces grands phénomènes ont toujours dépassé les frontières d'une nation, ils ont toujours été des phénomènes « européens ». Si nous concevons l'histoire de l'Occident non comme une succession de dynasties ou de guerres mais comme une succession de civilisations, non comme une histoire de sommets (d'une certaine façon rendus abstraits et stylisés par leur éloignement de l'homme commun), mais comme la vie « vécue » de masses humaines, vues de près aux prises avec les problèmes quotidiens, toutes tournées vers la lente construction de ce que nous appelons « civilisation européenne », et si en outre nous voulons l'enseigner, cette histoire, non d'une façon verbale et apodictique, mais d'une manière concrète et critique, rien ne vaut l'étude de « moments » d'histoire locale comme propédeutique à l'étude de l'histoire européenne.

5. Histoire locale et histoire européenne

Mais qu'entend-on par histoire « européenne » ?

Enseigner l'histoire européenne, cela ne signifie pas introduire une nouvelle « matière » ou ajouter un nouveau chapitre dans le manuel : cela signifie plutôt « voir » avec une optique européenne la matière habituelle, la présenter dans un contexte européen.

Ce que nous pourrions appeler « intelligence européenne de l'histoire » ne veut pas être un esprit nationaliste d'un type nouveau, qui transférerait à une zone continentale une conception déjà désapprouvée dans l'enseignement des histoires nationales. Elle suppose plutôt, en premier lieu, une conception « humaniste », inductive et critique, laquelle sans apriorismes et sans dogmatismes puisse d'une part aider l'élève à découvrir l'origine de la civilisation contemporaine, origine qui est essentiellement européenne et qui d'autre part lui fasse constater l'interdépendance et la profonde unité des phénomènes

historiques, sur de vastes étendues aussi, sous leur apparente multiplicité et diversité. Cette interdépendance et cette unité apparaissent déjà dans une large mesure aujourd'hui et elles se manifesteront toujours davantage dans l'avenir à l'échelle mondiale ; mais dans le passé de l'Europe jusqu'en 1914, elles se sont manifestées surtout à l'échelle continentale, notamment dans la zone occidentale du continent. Pour présenter aux jeunes une histoire supra-nationale dans le sens européen, il n'est donc pas nécessaire de forcer les faits ; c'est plutôt l'historiographie nationaliste qui les forçait, soit en surestimant l'apport de sa propre nation à la construction commune, soit en soulignant les différences entre son pays et les autres pays plutôt que les éléments communs, soit en présentant les différences comme des divergences, soit encore en dressant l'histoire de sa propre nation en un superbe isolement sans aucun lien avec l'histoire des peuples voisins.

L'école ne peut pas ne pas donner au garçon une connaissance, fût-elle sommaire, de la civilisation dont il est l'héritier, et de la manière dont elle s'est formée, c'est-à-dire de son histoire : histoire, répétons-le, essentiellement européenne. Le problème est de faire en sorte que cette connaissance ne soit pas passagère et illusoire, mais bien durable et réelle et de nature à développer chez le jeune garçon la capacité de comprendre et de juger. Un enseignement qui se contenterait de présenter l'histoire européenne dans ses lignes générales risquerait d'être vague et à la fin évanescent ; un tel enseignement ne serait certainement pas formateur, en ce sens qu'il ne contribuerait pas à donner aux élèves l'habitude critique de la recherche, de l'analyse, de la discussion sur des données concrètes, habitude qui seule peut d'un côté ouvrir les intelligences, les rendre mûres et aptes à comprendre l'homme et le monde et d'un autre côté défendre le jeune homme contre les généralisations hâtives et les abstractions faciles.

Dans la première partie de cette conversation, nous avons cherché à montrer pour quels motifs psychologiques, pédagogiques et didactiques il est opportun, avec des garçons de 11 à 15 ans, de recourir aux nouvelles techniques d'enseignement ; nous avons insisté en particulier sur le rapport entre emploi du document, méthode de la recherche et étude de l'histoire locale en vue de stimuler l'intérêt de l'élève pour l'histoire et de donner un enseignement historique qui ne soit pas illusoire, acritique, dogmatique, mais bien durable, critique, formateur.

Nous reportant à ces considérations didactiques, nous estimons pouvoir redire que l'enseignement de l'histoire locale, s'il est mené selon les méthodes actives, non seulement n'est pas incompatible avec un enseignement de l'histoire dans le sens européen, mais qu'il en est au contraire la propédeutique. Les argumentations en faveur de cette thèse-argumentation pour une part de caractère théorique, pour une autre part de caractère pratique, peuvent être synthétisées selon les points suivants :

- 1) Le détail historique quand il est vraiment compris, est universalisé.

2) Les recherches d'histoire locale développent le sens du relatif, des limites et des degrés de la certitude et elles font comprendre quel constant souci intellectuel et moral il faut avoir pour atteindre la vérité historique ; elles exercent donc une fonction « humaniste » de lutte contre le dogmatisme et l'apriorisme, lutte qui est déjà par elle-même une fonction « européenne ».

En effet, la comparaison de ce qui est lointain, et a été appris dans les livres et par les images (l'histoire européenne dans ses grandes lignes) avec ce qui est proche et a été vu directement et à l'occasion manipulé (les documents d'histoire locale) cette comparaison, dis-je, jointe à la comparaison du passé avec le présent, permet à l'élève non seulement d'arriver à une connaissance historique qui a des caractères de stabilité et de conviction, mais elle lui permet tout particulièrement d'acquérir (même si c'est sous une forme élémentaire) les instruments méthodologiques pour d'ultérieures assimilations culturelles détachées de toute unilatéralité : ce qui est indispensable pour la formation du citoyen européen.

3) L'effort à faire pour saisir la ligne commune de développement de l'histoire européenne à travers des recherches d'histoire locale dont les résultats sont mis en comparaison avec ce que l'on sait de l'histoire des autres pays, cet effort aide à faire sortir l'exigence européenne du stade moraliste.

4) Comme l'histoire locale peut difficilement être l'histoire de sommets mais plutôt l'histoire de populations vues dans toute la gamme des articulations sociales, il s'ensuit qu'elle ne peut être une histoire rigidement locale, mais plutôt essai ou échantillon ou paradigme de la plus vaste histoire du continent. Classes et milieux ont eu une évolution substantiellement unitaire dans toute l'Europe, même si cette évolution ne fut pas synchronique. De même un exposé sur la marche des prix, sur les crises économiques, sur les crises des monnaies, sur l'essor démographique, — tous sujets qui concernent étroitement l'histoire locale, — un tel exposé ne peut pas être fait dans un cadre européen. On pourrait presque dire que l'histoire locale, pour être compréhensible, c'est-à-dire pour être « histoire », doit nécessairement être vue dans un cadre européen.

5) L'histoire « politique » traditionnelle, comme nous l'avons enseignée jusqu'à maintenant, se fondant sur les grands Etats, a mis l'accent sur les guerres ce qui a fait naître pour ainsi dire l'impression que le contact normal entre les Etats voisins est le conflit armé.

De ce point de vue aussi l'histoire locale est un antidote et indirectement elle nous porte à dépasser les particularismes nationaux et à parler d'histoire en termes plus amples : elle permet de remarquer que dans les rapports entre les peuples la guerre est intermittente, tandis que les échanges économiques, culturels et démographiques sont permanents. Ainsi à travers l'histoire locale, on peut parler d'Europe même

pour les siècles des plus grandes divisions féodales ou dynastiques ou nationalistes ; les grandes transformations culturelles, sociales, économiques, techniques qui touchent de près les populations se font sans trop concerner les frontières politiques ou les oppositions au sommet.

6) L'étude de l'histoire locale démythifie l'histoire nationaliste, — qui représente la nation comme un tout compact, comme un organisme à voix unique, — en montrant comment même l'histoire d'un lieu de dimensions restreintes, — province ou région, — se base sur le pluralisme, sur les antagonismes, sur les différences qui toutefois n'empêchent pas une évolution substantiellement unitaire.

Quand l'élève en sera arrivé à cette nouvelle vision « pluraliste » du passé local, il sera aisé de l'inviter à regarder de façon analogue non seulement le passé de sa propre nation, mais aussi le passé de la civilisation européenne, au sein de laquelle les diversités et les antagonismes n'ont pas empêché une évolution substantiellement unitaire.

7) En outre, l'histoire locale nous permet de faire constater la relativité de principes et de concepts quelquefois considérés comme indiscutables : tels que le principe de frontière naturelle ou le concept ethnique ou encore le concept linguistique.

Que l'on songe par exemple à l'efficacité d'une comparaison faite grâce à l'examen de documents bien choisis entre la situation d'une localité proche de la frontière — je pense à l'une des si nombreuses bourgades de la province de Coni où je suis né — et la situation d'une localité offrant des caractéristiques analogues dans la région au-delà de la frontière — et là je pense à n'importe quel centre urbain du Dauphiné —. Il ne serait pas difficile, dans bien des cas, de faire remarquer la similitude de l'évolution économique et sociale de fond, malgré les diversités de surface, l'affinité de coutumes et d'expressions artistiques, mêmes élémentaires (peinture, sculpture, architecture) ; au besoin, les éléments communs du dialecte, dont on pourra montrer le changement lent et graduel dans les zones intermédiaires en deçà et au-delà de la frontière de l'Etat, changement d'autant plus lent et d'autant plus graduel que l'on s'éloigne davantage dans le passé, ainsi que le témoignent souvent les chants folkloriques.

Les échanges culturels entre les instituts scolaires de pays différents, échanges jusqu'ici sporadiques, pourraient permettre à l'avenir, moyennant un travail concerté et coordonné, d'utiles comparaisons pour les « recherches » de nos « historiens en herbe ».

6. Condition préliminaire, la préparation des enseignants

Peut-être le tableau dessiné ici, comparé avec les conditions et les traditions de l'enseignement secondaire, non pas dans tel ou tel Etat, mais dans l'ensemble de l'Europe, apparaîtra-t-il trop optimiste, trop projeté dans l'avenir. Il est certain que l'enseignement de l'histoire

locale dans le contexte européen, si elle est chose possible et fructueuse, — comme nous espérons l'avoir montré, — requiert toutefois, pour pouvoir se réaliser de la meilleure façon, certaines conditions préliminaires. Il faut, selon les pays, procéder à des retouches législatives et normatives, — surtout dans les programmes d'examens qui peuvent conditionner, lourdement parfois, l'enseignement — ; il faut produire de nouveaux instruments et auxiliaires didactiques ; il faut approfondir et mettre au point des techniques particulières. Par exemple, il serait utile de préparer à l'avance des questionnaires aptes à guider l'élève dans les recherches d'histoire locale, de façon à ce qu'il apprenne à « lire » les documents, à « voir » les faits et les personnages, à « sentir » les émotions et les passions dans un contexte européen ; questionnaires qui soient adaptés aux différents niveaux d'âge (11, 12, 13 ans, etc.) et qui tiennent compte des diverses situations locales (école située dans un grand centre urbain, ou dans une localité de grandeur moyenne ou dans la petite commune rurale et ainsi de suite).

Mais il importe par-dessus tout de prévoir là où elle n'est pas encore effective, une formation professionnelle adéquate du maître chargé d'enseigner l'histoire de façon à ce que les nouvelles techniques didactiques (en particulier l'usage du document et l'orientation vers les recherches individuelles et d'équipe) soient non point quelque chose d'ajouté sporadiquement à des traditions pédagogiques et didactiques d'une tout autre nature, mais qu'elles occupent la place d'honneur dans le plan annuel de travail de la classe.

Roberto BERARDI.

Directeur de l'Ecole normale
de Turin.