

L'HISTOIRE DANS L'ENSEIGNEMENT.

APERÇU HISTORIQUE.

(Deuxième partie)

La Révolution

L'influence de Rousseau transparaît dans l'opinion de la Révolution sur l'enseignement de l'histoire. En 1791, Constantin de Chassebœuf, comte de Volney, représentant du Tiers aux Etats Généraux, membre de l'Assemblée constituante, déclare sans ambage : « *L'étude historique exige une expérience déjà acquise et une maturité de jugement qu'on ne trouve pas chez les enfants. Elle leur ferait contracter des erreurs et des préjugés dont l'influence s'étendrait sur toute leur vie.* » C'est du Rousseau tout pur.

La Loi ROMME ⁽¹⁾ prescrit à son article 2 : « *Les enfants reçoivent dans les écoles la première éducation physique, morale et intellectuelle, la plus propre à développer en eux les mœurs républicaines, l'amour de la patrie et le goût du travail... On leur fait connaître les traits de vertu qui honorent le plus les hommes libres, et particulièrement les traits de la Révolution française les plus propres à leur élever l'âme et à les rendre dignes de la liberté et de l'égalité.* » Comme dans le passé, l'histoire fournit donc des modèles, des justifications, mais avec un esprit de système jusqu'alors informulé. Un décret du 9 brumaire an III (1er novembre 1794) imposa ce programme aux ECOLES NORMALES ; la loi du 27 brumaire suivant (17 novembre 1794), proposée par Joseph LAKANAL (1762 - 1845) l'étendit aux ECOLES PRIMAIRES avec l'étude des Droits de l'homme, de la constitution de l'An I et des éléments de géographie. Pierre DAUNOU (1761 - 1840), le 4 brumaire de l'an IV (25 octobre 1795), faisait admettre par loi que d'abord on enseignerait l'histoire de la Révolution, c'est-à-dire les événements actuels, ensuite seulement un panorama général de l'histoire en vue du perfectionnement technique et artistique ⁽²⁾. Ce dernier point neuf et intéressant, confirmait le lent cheminement des idées de Voltaire et l'ouverture d'un esprit plus soucieux de réalités.

L'avènement de Bonaparte fut malheureusement fatal à l'histoire, surtout dans cette optique. Comme toutes les autres, les ECOLES CEN-

(1) ROMME Gilbert (1750-1795), conventionnel.

(2) cfr. A. PIZARD, *L'histoire dans l'enseignement primaire*, t. II, Paris, 1891.

TRALES installées dans le Pays de Liège et les Pays-Bas, annexés à la République depuis 1797⁽³⁾, disparurent. La loi du 1er mai 1802, rédigée par Antoine FOURCROY (1755 - 1809), comte ci-devant, la création de l'*Université impériale* en 1806 et son organisation par décret du 17 mars 1808 ramenèrent dans les *Collèges* et les *Lycées* les traditions d'Ancien Régime. On revint à l'histoire de l'Antiquité et aux biographies de souverains choisis. En Conseil d'Etat, le 11 mars 1806, Napoléon Ier n'avait-il pas déclaré : « *Mon but principal est d'avoir (dans les Lycées) un moyen de diriger les opinions politiques et morales* ». L'histoire fut bannie des Ecoles élémentaires où l'esprit de subordination à l'Empereur fut assidument cultivé⁽⁴⁾.

LE NATIONALISME BOURGEOIS.

Les guerres de l'Empire encouragèrent hors de France un nouveau patriotisme dont l'expression se retrouve dans les programmes scolaires de plusieurs pays. En Allemagne, Frederic RIEDEL (1742-1786), avait proclamé que l'histoire de la patrie devait s'enseigner partout. Henri KOHLRAUSCH (1780 - 1858 ?) lance en 1816 *L'histoire d'Allemagne* pour les gymnases⁽⁵⁾. La chute de Napoléon accentua, en effet, le mouvement des nationalités. Ainsi l'enseignement de l'histoire, constate Marcel Reinhard⁽⁶⁾, s'est développé surtout au siècle du réveil des nations : le XIXe siècle a été surnommé *le siècle de l'histoire* aussi bien que le siècle des nationalités, ce n'est pas une pure coïncidence.

a) En Belgique.

Dans le jeune Royaume des Pays-Bas, issu des accords de Vienne de 1815, le secrétaire d'Etat Antoine FALCK (1776 - 1843), contre-signe, le 25 septembre 1816, une ordonnance de Guillaume Ier d'Orange, créant trois Universités d'Etat et organisant l'Enseignement moyen. Le 19 février 1817, l'histoire et la mythologie étaient inscrites au programme des six années des *Athénées* et des *Collèges*⁽⁷⁾. Jusqu'en 1830, considérés comme accessoires, les cours d'histoire s'y donnaient sans but précis, sans unité ni compétence par des non-spécialistes

(3) *Centenaire de l'Enseignement moyen*, p. 8, Bruxelles.

(4) Cfr. T. JUSTE, *Essai sur l'histoire de l'instruction publique en Belgique*, p. 257, Bruxelles, 1844. - E. GREYSON, *L'enseignement public en Belgique, Enseignement moyen*, p. XII, Bruxelles, 1893. - F. MACOURS, *L'enseignement primaire, normal, moyen et technique à Liège de 1773 à 1830*, p. 119-120 - J. de VREUGHT, *L'enseignement secondaire à Bruxelles sous le Régime Français : l'Ecole centrale, le Lycée*, dans *Annales de la société royale d'archéologie de Bruxelles*, p. 5, 42, Bruxelles, 1938.

(5) *Deutsche geschichte*, Elberfeld, 1816. Dont parurent près de vingt éditions. - H. JOHNSON, *Teaching of history*, p. 44-47, N. Y., 1952.

(6) *L'enseignement de l'histoire*, p. 82-83, Paris, PUF, 1957.

(7) cfr. T. JUSTE, *Essai sur l'histoire de l'instruction publique en Belgique*, p. 283-284. - Des *Ecoles primaires supérieures*, ancêtres des *Ecoles moyennes*, avec au programme la géographie et l'histoire des Pays-Bas, virent le jour le 3 juin 1817 ; cfr. *Rapport sur la situation des Ecoles du Royaume*, p. 23, Bruxelles, 1827. - *Centenaire de l'Enseignement moyen*, p. 10, Bruxelles, 1950.

surtout préoccupés de leur propre discipline ⁽⁸⁾. A partir de 1827, cependant, l'adjonction du cours de géographie donna à l'histoire plus de cohérence ⁽⁹⁾.

Comme il fallait s'y attendre, la Révolution belge de 1830, sur toutes les autres matières historiques ⁽¹⁰⁾, donna le pas à l'histoire des provinces belges. Théodore Juste, chargé d'enquête par Charles Rogier en 1840, constate l'ignorance des maîtres touchant les institutions anciennes de celles-ci. Il attire sur l'enseignement de l'histoire toute l'attention du gouvernement, car « *il touche sans cesse au domaine de la morale, du droit, de la religion, de l'économie sociale. Il montre l'homme avec ses vertus, ses passions, ses erreurs ; il façonne la mémoire de l'enfance, il s'incruste dans son intelligence et domine ses sentiments les plus intimes* » ⁽¹¹⁾. On ne peut mieux définir le conditionnement que peut déterminer ce cours ⁽¹²⁾.

1° Enseignement primaire et normal.

La loi organique de l'Enseignement primaire du 23 septembre 1842, imposa un cours de géographie et d'histoire centré sur la Belgique ⁽¹³⁾. L'horaire d'histoire des *Ecoles normales primaires* fut modifié en conséquence ⁽¹⁴⁾. Toutefois, le nombre d'*Ecoles primaires* enseignant l'histoire nationale s'éleva assez lentement. Il n'atteignit 4272 sur 4296 qu'en 1875 seulement ⁽¹⁵⁾.

Intervint alors la deuxième loi organique de l'Enseignement primaire, publiée le 1er juillet 1879. Le 20 juillet 1880, le programme d'histoire de Belgique s'étendit au 1er degré et imposa la méthode régressi-

(8) Madame A. Dupuis-Surmont a retrouvé aux ARCHIVES DE L'ETAT A MONS, *Ville de Thuin*, dos. n° 515, le programme d'histoire enseigné en 1823-1824, d'après le manuel de Louis Dewez *Abrégé d'histoire générale* : 7e, *Introduction à l'histoire chronologie, époques* ; 6e *Histoire du Moyen-Orient* ; 5e, *Histoire des Perses jusqu'à Alexandre* ; 4e *Histoire des Egyptiens jusqu'en 146*, *Cinquième et sixième époques de l'histoire de la Belgique* ; 3e, *Histoire des Grecs jusqu'à Alexandre le Grand*, *Septième époque de l'histoire de Belgique* ; 2e, *Histoire de Rome*, *Histoire de France jusqu'à la première race*. Une appréciation assez peu favorable est formulée par F. GHINIJONET, *De l'enseignement de l'histoire dans les Athénées royales*, p. 13, Paris, 1860, sur l'ensemble de l'enseignement de l'histoire à ce moment.

(9) *Rapport sur la situation des écoles du Royaume*, p. 19, Bruxelles, 1827.

(10) cfr. *Royaume de Belgique, Enseignement moyen, rapport de 1842-1848*, p. 135-144. - Sauf dans les Ecoles primaires communales, où continue à l'emporter l'histoire sainte ; cfr. *Royaume de Belgique, Enseignement primaire, rapport décennal, 1830-1840*, p. 87. - Une certaine anarchie subsiste néanmoins aussi dans les Ecoles secondaires ; cfr. *Royaume de Belgique, Enseignement moyen, rapport de 1830-1842*, p. XIX.

(11) Rapport de Théodore JUSTE, secrétaire de la Commission centrale d'instruction ; cfr. *Royaume de Belgique, Enseignement moyen, rapport de 1842-1848*, p. 135-144.

(12) Cette obsession de l'histoire est très caractéristique de la société bourgeoise du XIXe siècle. Le rapporteur du prix quinquennal d'histoire de 1851-1855, le général RENARD déclare : « *En Belgique, la mission de l'historien est de conquérir dans l'esprit du monde et dans l'esprit d'une partie des Belges notre rang parmi les vieilles nations de l'Europe et nos droits à une nationalité séparée* » ; cfr. F. VERCAUTEREN, *Cent ans d'histoire nationale en Belgique*, t. I, p. 145-146, 204, Bruxelles, Ren. du Livre, 1959. - Voir aussi J. LEJEUNE, *Notes sur l'histoire de la Belgique*, Liège, 1967.

(13) *Moniteur belge*, du 24 septembre 1842. - En 1849, trois années y sont consacrées à raison d'une heure semaine. En 1854, le programme s'étend sur le 2e et le 3e degré sous le libellé : « *Sommaire d'histoire de Belgique depuis les temps primitifs jusqu'à nos jours* ». La césure s'établit à l'avènement de la Maison de Bourgogne ; cfr. *Royaume de Belgique, Enseignement primaire, rapport triennal 1852-1854*, p. LXIX.

(14) *Moniteur belge*, du 18 décembre 1843 : une heure et demie hebdomadaire d'histoire de Belgique.

(15) cfr. *Royaume de Belgique, Enseignement primaire, rapport 1873-1875*, p. 350-351. - En 1860, le chiffre était de 2.510 écoles dont 36 seulement dans la province de Liège (celui-ci passe à 425 en 1875) ; cfr. *Ibidem*, rapport 1861-1863, p. 57-65.

ve au 2e degré⁽¹⁶⁾. Ces dispositions furent abolies par les instructions ministérielles du 28 décembre 1884 qui ramenèrent le cours à de « *petits récits et entretiens familiers sur les principaux personnages et les faits les plus saillants de l'histoire nationale* »⁽¹⁷⁾.

Très progressistes, les directives du 1er mai 1897, limitaient l'importance de l'histoire bataille⁽¹⁸⁾, éliminaient les nomenclatures sans portée réelle, pour expliquer largement les événements ayant exercé une influence directe sur les destinées des Belges. Recours était imposé aux cartes, tableaux et procédés intuitifs variés. Le développement économique et l'évolution du travail national sous son quadruple aspect : industriel, commercial, scientifique, artistique étaient hissés au centre des préoccupations non sans insister sur les « *qualités natives de la race belge* ». Il fallait donner à l'enfant « *la conviction que notre organisation et nos libertés sont le legs glorieux de ses aïeux* ». Le cours d'histoire maintenu dans son rôle d'école de morale et de civisme social et politique, restait reconnu comme stimulant des facultés intellectuelles⁽¹⁹⁾. La loi prescrivant l'enseignement obligatoire jusqu'à 14 ans, le 19 mai 1914, confirma et compléta cette optique⁽²⁰⁾.

A l'Ecole normale primaire, l'histoire se réduisit à partir du 1er février 1861, à une suite de biographies de personnages rattachés aux événements les plus marquants de l'histoire de Belgique⁽²¹⁾. En 1868, le cours, étalé sur trois années, fut ramené à deux ans, partagés entre un aperçu rapide de l'histoire ancienne, médiévale et moderne, et une histoire de Belgique⁽²²⁾. Cette dernière matière fut reportée en 3e année, en 1879, à raison de deux heures semaine, avec recommandation de « *présenter le tableau de l'origine ou du développement des institutions nationales, de la condition du peuple, de la part prise par les Belges aux événements qui ont marqué les grandes étapes de l'humanité* »⁽²³⁾ ; un arrêté du 18 juillet 1881 y adjoignit la préhistoire⁽²⁴⁾, tout fraîchement sortie de ses limbes.

2° Enseignement moyen :

Depuis le 25 octobre 1842, de son côté, l'Enseignement moyen appliquait le programme suivant :

7e, Histoire sainte. Quelques notions sur les grands hommes de l'Antiquité et sur ceux qui ont illustré la Belgique.

(16) Royaume de Belgique, Enseignement primaire, rapport 1879-1881, p. 7, 496. Le premier degré prévoyait des entretiens sur l'histoire.

(17) Moniteur belge, du 10 janvier 1885 : petits récits au 2e degré, un peu moins petits au 3e degré.

(18) Fernand Vercauteren attribue aux historiens narrateurs du XIXe siècle, soucieux d'exalter les sentiments patriotiques, la responsabilité de l'enseignement de l'Histoire bataille ; Cent ans d'histoire nationale, p. 146, Bruxelles, 1959.

(19) Royaume de Belgique, Enseignement primaire, rapport 1909-1911.

(20) F. COLLARD, Histoire de la pédagogie, p. 619-620. - Cfr M. DELOGE, L'enseignement de l'histoire à l'école élémentaire jusqu'à la fin de la guerre, dans Compte rendu des journées franco-belges d'Izel-sur-Semois, p. 14-18, Lille, C.R.D.E.P., 1965.

(21) Royaume de Belgique, Enseignement primaire, rapport 1858-1860, p. XLVII, 55.

(22) Ibidem, 1867-1869, p. 50-76.

(23) Ibidem, 1879-1881, p. LXXIX, 205.

(24) Ibidem, p. 205.

6e, *Histoire élémentaire et chronologique de la Belgique. Histoire abrégée des peuples d'Asie.*

5e, *Histoire abrégée des peuples d'Asie et de Grèce. Récapitulation des faits relatifs à l'histoire abrégée de la Belgique.*

4e, *Histoire romaine. Récapitulation de l'histoire abrégée de la Belgique avec quelques prolongements.*

3e, *Résumé de l'histoire du Moyen Age considérée dans ses rapports avec l'histoire de Belgique (de la chute de l'Empire romain d'Occident jusqu'aux Croisades).*

2e, *Idem (depuis les Croisades jusqu'à la chute de Constantinople).*

1re, *Résumé de l'histoire moderne considérée dans ses rapports avec l'histoire de Belgique. Résumé d'histoire ancienne* ⁽²⁵⁾.

En 1847, dans des locaux distincts de l'Université s'ouvrit à Liège l'Ecole normale des Humanités, dans le but d'assurer le recrutement des professeurs d'Athénées. Cependant, lorsque la loi du 14 février 1850 institua dans dix Athénées royaux une chaire spéciale d'histoire, aucune formation particulière n'était encore dispensée aux futurs maîtres. On attendit à cette fin un arrêté de 1884. Les quatre sections installées alors devinrent, le 10 avril 1890, les quatre sections du doctorat en philosophie et lettres autres que celle de philosophie, soit : philologie classique, histoire-géographie, philologie romane, philologie germanique. Rien n'a plus changé depuis lors à l'exception de la sécession de la géographie et de la loi de 1929 sur la collation des grades académiques créant la licence en philosophie et lettres.

La fixation d'un programme commun aux sections d'humanités et aux sections professionnelles des établissements d'Enseignement moyen de l'Etat, en 1851, amena en 1re une révision de l'histoire de Belgique et une récapitulation de l'histoire universelle, supprimées en 1855 ⁽²⁶⁾. De nouvelles modifications furent apportées en 1860, puis en 1874 :

(25) *Royaume de Belgique, Enseignement moyen, rapport 1842-1848.*

(26) *Idem, rapport 1855-1857, p. IX.*

PROGRAMME D'HISTOIRE DES ATHENEES (27)

	Humanités	Sections professionnelles	
	1860	1860	1874
7e	Histoire sainte		(en plus du prog. de 1860)
6e	néant	Histoire Sainte	Histoire de Belgique Romains et Francs
5e	néant	Histoire ancienne (biographies)	Idem, Féodalité, Bourguignons
4e	Histoire de l'Orient de Ro- me et de la Grè- ce jusqu'à 146 avant J.-C.	Histoire médiévale et moderne (biographies)	Idem, les Autri- chiens jusqu'en 1830
3e	Histoire de Rome et du Moyen Age jusqu'à la Première Croisade.		
2e	Histoire du Moyen Age et Histoire moderne.		
1e	Histoire de la Belgique.		

Pour les *Ecoles moyennes de l'Etat*, le premier programme d'histoire détaillé date du 5 septembre 1852. Il place en 2e année, des « *Eléments de l'histoire et de la géographie de la Belgique* » (2 heures semaine) et, en 3e année, « *Récapitulation de l'histoire et de la géographie de Belgique, plus quelques détails sur les plus grandes époques de l'histoire universelle* » (3 heures semaine) (28). Ces horaires furent portés respectivement à 3 et à 4 heures semaine à partir du 7 juillet 1857 (29), pour être finalement uniformisés à 3 heures semaine (30).

Dès 1880, Thill Lorrain déplorait l'abus de l'histoire bataille. Il réclamait une histoire apte à inculquer des principes moraux associés à une solide éducation civique. L'histoire nationale devait se situer dans le cadre de l'histoire universelle et inculquer une idée juste des principes moteurs de la civilisation (31).

(27) cfr. Fortuné GHINIJONET, *De l'enseignement de l'histoire dans les Athénées royaux*, p. 99, Paris, 1860 - *Royaume de Belgique, Enseignement moyen, 1876-1887*, p. 86.

(28) *Royaume de Belgique, Enseignement moyen*, rapport 1855-1857, p. XXIX.

(29) *Ibidem*, p. 55.

(30) *Idem*, rapport 1858-1860, p. CLV.

(31) *De l'enseignement de l'histoire*, dans *Revue de l'Instruction publique en Belgique*, t. XXIV, p. 130, Bruxelles, 1881.

Les programmes des Athénées et des Ecoles moyennes furent coordonnés le 11 juin 1881, selon la grille suivante :

- 7e *Histoire universelle* (vues générales)
- 6e *Histoire universelle* (récits et enchaînements)
- 5e *Histoire universelle* (récits et enchaînements)
- 4e *Histoire contemporaine, Histoire de Belgique*.

Une répartition identique se reproduisait au degré supérieur⁽³²⁾.

Mais il fut précisé en 1888 :

- 4e *Court aperçu de l'histoire contemporaine, Histoire de Belgique*.
- 1e *Histoire de Belgique, Histoire contemporaine depuis 1789*⁽³³⁾.

Malgré la persistance des erreurs habituelles⁽³⁴⁾, des améliorations apparaissent⁽³⁵⁾ : on commence à renoncer à l'histoire bataille, aux nomenclatures de dates, on montre la succession, l'enchaînement, la conséquence des faits⁽³⁶⁾ ; mais on accorde aussi plus de place à l'intelligence du cœur⁽³⁷⁾.

Après 1897, deux heures de cours par semaine furent imposées dans chaque classe⁽³⁸⁾. Après quoi, aucune modification fondamentale n'intervint plus jusqu'à la réforme de 1948 encore actuellement en vigueur.

Notons qu'aucune censure officielle ne s'exerce en Belgique légalement sur les ouvrages scolaires d'histoire. Les Conseils communaux sont seuls juges de l'adoption des manuels d'enseignement primaire, sous le contrôle pédagogique des inspecteurs cantonaux. Dans l'enseignement secondaire, les *Conseils de perfectionnement* expriment un avis très libéral sur les publications soumises à leur contrôle. Des listes de livres et de matériel conseillés sont dressées sous leur égide. L'inspection d'histoire en vérifie l'usage⁽³⁹⁾.

b) En pays voisins.

Incontestablement présentes dans l'enseignement belge, les préoccupations nationales se retrouvent dans l'enseignement historique de tous les pays voisins⁽⁴⁰⁾. Il s'y mêle des préoccupations de contenu et de méthode.

(32) *Royaume de Belgique, Enseignement moyen*, rapport 1879-1881, p. XXX, XXXVII ; 1883-1885, p. LXXV.

(33) *Idem*, rapport 1888-1890, p. 52-53.

(34) Des regrets sont formulés jusqu'à la fin du siècle ; cfr *Idem*, rapport 1894-1896, p. LIX.

(35) « L'enseignement de l'histoire devient progressivement plus vivant » ; cfr. *Idem*, rapport 1882-1884, p. XXVIII.

(36) *Idem*, rapport 1897-1899, p. LXXXV.

(37) *Idem*, rapport 1897-1899, p. XXXII.

(38) *Idem*, rapport 1897-1899, p. LIII.

(39) Avant 1830, la sollicitude des autorités se manifesta fréquemment. Sous le Régime autrichien, la *Commission royale des études* assure le contrôle de la vie scolaire. Le Régime français confia ce rôle aux *Commissaires inspecteurs* de la Convention, aux pouvoirs locaux du Directoire, puis aux préfets à partir du Consulat. Sous le Régime hollandais, le secrétaire d'Etat pour l'Intérieur prohibe l'*Abrégé d'histoire générale* du chanoine J. de SMET, régent au collège d'Alost, dont « l'esprit est antinational » ; cfr. A. DUPUIS-SURMONT, *op. cit.*, p. 108, sv.

(40) « Ne t'y trompe point, celui qui ne sait pas l'histoire ne fait pas son chemin », disait au romancier argentin Miguel Cané un de ses compagnons d'étude, pensant à la carrière politique nationale qu'il aurait pu parcourir ; cfr. J. L. ROMERO, *Les problèmes de l'histoire sociale en Amérique latine*, dans *Annales*, p. 20, p. 209-215, Paris, Colin, 1965. Voir aussi L. E. HALKIN, *L'histoire à la croisée des chemins*, dans *Histoire et enseignement*, t. 2, Bruxelles 1952.

L'histoire et la géographie de la France furent inscrites, le 14 décembre 1832, au programme obligatoire des *Ecoles normales*. L'histoire ne fut imposée au programme obligatoire des Ecoles primaires que le 10 avril 1867, par le ministre historien Victor Duruy. Le Second Empire s'intéressait de près à l'histoire nationale ⁽⁴¹⁾, mais son enseignement ne se généralisa qu'après la guerre 1870 - 1871, dans le dessein de créer chez le jeune Français le sentiment du patriotisme, pour effacer le souvenir d'une humiliation, pour inculquer le respect de la République, pour servir d'exemple moral. L'éducation française est alors résolument militariste, elle déplore la perte de l'Alsace-Lorraine, lance le système des bataillons scolaires, impose le salut militaire à l'école, exalte l'œuvre de 1789, ainsi que celle de 1875, célèbre les « grands hommes ». Apprendre l'histoire, ce n'était pas proprement s'instruire comme on disait pour les autres disciplines, c'était « *prendre conscience de la grandeur de la patrie et de la continuité du progrès* » ⁽⁴²⁾. On devine les excès auxquels pouvaient se porter les auteurs de manuels et les professeurs : soumis à « *un autre objet que le savoir, ils n'avaient pas à se conformer aux exigences du savoir* ». Des hommes de bons sens s'élevèrent contre l'histoire moralisatrice et patriotique, Charles Seignobos notamment en 1897 ⁽⁴³⁾. Il rappelle la nécessité de s'en tenir à la vérité tout en souhaitant une histoire explicative basée sur l'enchaînement des faits. Mais la vision française du Monde qu'il préconise n'est-elle pas elle-même au-delà de la Vérité ? ⁽⁴⁴⁾.

En Allemagne, au même moment, l'histoire préoccupe les spécialistes. Ils tiennent que nul fait ne soit enseigné sans la caution scientifique la plus compétente, dans une perspective strictement évolutive, mais dans le dessein de servir le pangermanisme. On n'en accusait pas moins la France de déformer l'histoire à des fins patriotiques ⁽⁴⁵⁾.

Aux Etats-Unis d'Amérique du Nord, les académies de la Nouvelle Angleterre et les écoles de New York enseignent l'histoire nationale, associée à la chronologie et à la mythologie à partir de 1812. Après 1820, cette histoire se généralise dans les écoles élémentaires. Harvard et l'Université du Michigan exigent un examen d'entrée d'histoire en 1847. En 1851, la *high school* de Cleveland étudie l'histoire de

(41) Dans un esprit nettement engagé. Que l'on songe aux brimades dont furent victimes les historiens non enclins à supporter le régime...

(42) Le Manifeste d'Ernest Lavisse, pour un enseignement primaire de l'histoire, se propose de faire « *des hommes de progrès, de bons et sincères républicains, d'excellents Français... si [l'évolué] ne devient pas un citoyen pénétré de ses devoirs et un soldat qui aime son drapeau, l'instituteur aura perdu son temps* » ; cfr. conférence de M. LENOIR, *L'enseignement de l'histoire à l'école élémentaire, jusqu'à la fin de la guerre*, dans *Compte rendu des journées franco-belges d'Izel-sur-Semois*, p. 5-7, Lille, C.R.D.E.P., 1955. - Voir aussi R. COUSINET, *L'enseignement de l'histoire*, p. 19-22. - cfr. aussi H. JOHNSON, *Teaching of history*, p. 57-58, New York, 1952.

(43) cfr. *Histoire politique de l'Europe contemporaine, évolution des faits et des formes politiques 1814-1896*, préface, Paris, 1897. Le même ouvrage prolongé jusqu'en 1914 a paru en 7e éd., 2 vol., Paris, Colin, 1924-1931. - C. LANGLOIS et C. SEIGNOBOS, *Introduction aux études historiques*, p. 331, Paris, 1898. - F. COLLARD, *Méthodologie de l'Enseignement moyen*, p. 434, Bruxelles, 1911.

(44) H. JOHNSON, *Teaching of history*, p. 55-56, New York, 1952.

(45) *Ibidem*, p. 55-56. - Des principes identiques animent de nombreux cours d'histoire dans les pays voisins ; cfr. J. BAAR, *Studien über den geschichtlichen Unterricht an den höheren Lehranstalten des Auslandes*, 1re partie, appendice, 1895.

France, l'histoire d'Angleterre, celle des Grecs, des Romains, la science politique, l'économie politique et l'histoire générale⁽⁴⁶⁾.

L'Angleterre échappe, en partie, à l'utilisation patriotique de l'histoire. Jusqu'en 1900, ce cours relève d'options. Il avait cependant été introduit régulièrement à Rugby, en 1830, par Thomas Arnold (1795 - 1842)⁽⁴⁷⁾. Il ne commença à se répandre comme tel qu'après l'institution d'un examen d'histoire à l'entrée des Universités d'Oxford, puis de Cambridge, vers 1870⁽⁴⁸⁾. La création à Oxford, en 1872, d'une *Ecole d'histoire moderne* et, en 1874, à Cambridge des « historical tripos » assura aux *publics* et aux *grammar schools* les spécialistes désirables⁽⁴⁹⁾.

L'HISTOIRE SCIENTISTE ET LES SCIENCES SOCIALES

Le contenu de l'enseignement historique dans les divers pays subit l'influence des progrès de la science historique, *nolens, volens*, Léopold von Ranke (1795 - 1886) était professeur au *gymnasium* lorsqu'il lança sa formule : *Wie es gewesen ist !* En 1835, Karl August MULLER exposait clairement l'incidence de l'histoire scientifique sur l'enseignement dans son traité *Ueber den Geschichtsunterricht auf Schulen*⁽⁵⁰⁾. L'accent était placé sur l'histoire de la civilisation et sur l'emploi des sources. Vivement combattue, cette tendance rejoignait celle exprimée en 1828 déjà par Thomas Babington MACAULAY (1800 - 1859). Cet Anglais désirait faire comprendre les hommes et les pays en les scrutant sous tous les angles d'attaque⁽⁵¹⁾. Dans le même temps, cependant, à Göttingen, démarrait le mouvement hébartiste dont le promoteur Jean F. HEBART (1776 - 1841) fondait sur l'autorité la pédagogie de l'histoire⁽⁵²⁾, alors que reprenant un propos de Voltaire, Thomas CARLYLE (1795 - 1881), chantait les louanges du premier forgeron et prédisait le temps, proche selon lui, où ceux qui persisteraient à célébrer les princes et les soldats seraient tenus comme gazetiers, mais non comme historiens⁽⁵³⁾. En France, Augustin THIERRY (1795 - 1856), dépasse la simple analyse des événements politiques et avoue : « C'est une chose bien singulière que l'obstination des historiens à n'attribuer aucune spontanéité, aucune conception aux masses d'hom-

(46) H. JOHNSON, *Teaching of history*, p. 49-50, N.Y., 1952.

(47) Au programme : scènes d'histoire universelle dans les petites classes, Rome, Grèce, Angleterre, dans les classes moyennes, historiens de premier plan dans les classes supérieures ; cfr. Joseph FINDLAY, *Arnold of Rugby : his school life and contributions in education*, Ambudge, 1897.

(48) H. JOHNSON, *Teaching of history*, p. 48-59.

(49) *Teaching history*, Ministry of education pamphlet, n° 23, p. 6, Londres, 1952.

(50) Dresde, 1835.

(51) Le grand talent littéraire de cet auteur autant que la valeur de son expérience historique assurèrent le succès de son *Histoire d'Angleterre* ; cfr. T. B. MACAULAY, *Critical, historical and miscellaneous essays and poems*, t. I, Boston, 1880, - cfr. G. P. GOOCH, *History and historians in the nineteenth century*, p. 301, Londres, 1913. M. A. THOMPSON, *Macaulay, dans Historical association*, pamphlet C. 42, Londres, Roudlege, 1959. - cfr. David KNOWLS, *Lord Macaulay 1800-1859*, Combridge, University Press, 1960.

(52) Son disciple T. ZILLER (1817-1882) fonde tout enseignement sur l'histoire.

(53) *Essay on history*, dans *Critical and miscellaneous essays*, t. II, p. 236-237, Boston, 1860. - Jürgen KEDENBURG, *Theologisches Geschichtsbild und Theokratische Staats auffassung und Werke Thomas Carlyles*, Heidelberg, C. Winter, 1960.

mes... Il nous manque l'histoire du peuple »⁽⁵⁴⁾. La publication, en 1857, du *Lehr- und Handbuch der Weltgeschichte* de Georges WEBER (1808 - 1888), affirme le nouvel esprit de l'enseignement historique⁽⁵⁵⁾. Synthèse de l'histoire politique, militaire, artistique, littéraire, scientifique, religieuse, philosophique et culturelle, cet ouvrage connu une trentaine d'éditions en quarante années et servit de modèle à maints manuels étrangers⁽⁵⁶⁾.

Pour F. Karl BIEDERMANN (1812 - 1901), vers 1860, l'élève reste trop passif. On sollicite trop sa mémoire et on handicape ainsi son intelligence. Ses préférences vont à l'histoire des civilisations⁽⁵⁷⁾. En 1862, Léon, comte de TOLSTOI (1827 - 1910), conseille d'enseigner « les éléments communs, infiniment petits qui guident les masses... »⁽⁵⁸⁾. Jules MICHELET (1798 - 1874), cinq ans avant sa mort, souhaite mettre l'accent sur « l'unité vivante des éléments naturels et géographiques » qui ont constitué la France. En 1885, Alfred RAMBAUD (1842 - 1905) se félicite de voir l'histoire des civilisations au programme des lycées français⁽⁵⁹⁾. Ainsi, bien timidement, la *kulturgeschichte* prit son envol. Pour le professeur, elle signifie l'illustration concrète des aspects non politiques de la civilisation. Pour l'homme de science, elle peut se rapporter à un mélange de psychologie et de sociologie, Karl LAMPRECHT (1856-1915) se demande : *Wie ist es eigentlich geworden ?* Ni Auguste COMTE (1798 - 1857), ni Karl MARX (1818 - 1883), ne sont étrangers au succès des sciences sociales. En France, Emile DURKHEIM (1858 - 1917), rejette l'enseignement littéraire au bénéfice de la sociologie avide de généralités⁽⁶⁰⁾ : les héros sont détrônés, ils ne conservent quelque valeur éducative, mais aucune vertu historique, qu'au niveau élémentaire⁽⁶¹⁾.

L'enseignement traditionnel n'a pas dit son dernier mot, cependant. En 1872, Mgr Félix DUPANLOUP (1802 - 1878), écrit les *Conseils aux jeunes gens sur l'étude de l'histoire*. Comme Bossuet⁽⁶²⁾, il estime que le professeur doit insister sur les grandes époques, les grands faits, les grands noms. Le professeur, non-spécialiste, s'appliquera, à l'aide d'un précis, à faire travailler les élèves par eux-mêmes. Il leur imposera des rédactions chronologiques, des récitation, des analyses, des tableaux synoptiques selon un programme à cycle unique fondé sur l'histoire sainte et sur l'histoire de France⁽⁶³⁾.

(54) cfr. R. DUFRAISSE, *Histoire économique et sociale*, dans *Bull. de la Sos. des prof. d'histoire et de géographie*, n° 165, p. 490 ? Paris, 1960.

(55) A. BALDAMUS, *Georg Webers, Lehr- und handbuch der Weltgeschichte*, Leipzig, 1911.

(56) cfr. H. JOHNSON, *Teaching of history*, p. 148, N.W., 1952.

(57) *Der geschichtsunterricht auf schulen nach kulturgeschichtlicher methode*, dans *Der Geschichtsunterricht in der Schule, seine Mängel und ein Vorschlag zur Abhilfe*, p. 5-45, Wiesbaden, 1885.

(58) cfr. R. COUSINET, *L'enseignement de l'histoire*, p. 26 - cfr *Guerre et Paix*, liv. III, ch. 1.

(59) cfr. H. GERON, *Les divers aspects de l'histoire à l'école primaire*, p. 59-61. (1re éd.) 13e éd., Paris PUF, 1956. - R. HUBERT, *Histoire de la pédagogie*, p. 318-319.

(60) *L'évolution pédagogique en France*, Paris, A'can, 1938. *Règles de la méthode sociologique*,

(61) cfr. J. LALOU, *Le sens de l'historicité dans les humanités*, dans *Etudes classiques*, t. 24, p. 370-371, Namur, 1956. - M. BENDISCIOLI et R. BERARDI, *L'insegnamento della storia*, p. 64-65, Florence, 1963.

(62) *Discours sur l'histoire universelle*, 3e partie, *Les Empires*, chap. IX.

(63) *Conseils aux jeunes gens sur l'étude de l'histoire*, Paris, Douniol, 1872. - *De l'éducation*, t. II, livre I, chap. IV et V, 13e éd., Paris, Douniol, 1903. - En préparatoire : *Histoire Sainte et Histoire de France* ; en 6e, *Egypte, Grèce et Carthage* ; en 1e, *Rome* ; en 4e, *L'Eglise* ; en 3e, *le Moyen Age*, en 2e, *les Temps modernes* ; en 1re, *l'Histoire universelle*.

LA GRANDE QUERELLE

A l'offensive du social et de la sociologie répondit par ailleurs l'offensive indignée de l'histoire historisante : « *Ne posséder en histoire que des généralités, s'exclame A. XENOPOL..., signifie ne posséder qu'une pseudo-science* ». Aussi l'étude de l'histoire commencera-t-elle par le concret, par l'enseignement des faits singuliers. Se basant sur le pays, la région, l'élève d'école primaire prendra connaissance de l'histoire de certains individus, de certaines institutions, de certaines œuvres d'art. Au secondaire, les cadres définis au primaire seront étendus, et les faits singuliers seront mis en relation causale. L'Université initiera, enfin, à la méthode critique⁽⁶⁴⁾. C'est évidemment confondre l'école avec l'antichambre de l'Université et réserver à une élite dûment contrôlée, sélectionnée, le privilège d'user de cet esprit critique dont le besoin se fait si puissamment sentir dans la vie sociale. Quant à la sélection des faits, elle vaudra ce que vaudra le maître dont la formation au primaire, est précisément confiée à des écoles normales de niveau secondaire où il n'est point question d'esprit critique. C'est aussi préjuger de la valeur que les tenants de la nouvelle méthode attribuent au fait, lequel reste, bien entendu, à la base de tout. Ainsi, l'esprit scientifique se révèle lui-même directement influencé par les options politiques. Le malentendu persiste, mais des orientations s'amorcent. Professeur de logique à l'Université d'Aberdeen, Alexandre BAIN (1818 - 1903) rejette les sèches énumérations du cours d'histoire. Il demande qu'un récit captivant définisse le cadre des événements. L'ampleur prise par l'histoire universelle exige une sélection. D'abord viendront la nature humaine, les mœurs, actions et mobiles des hommes ; alors seulement, la science politique et la comparaison entre les institutions ; enfin, la définition des grands courants historiques à l'aide d'exemples pris aux diverses époques, mais en insistant davantage sur les temps les plus récents et sur les faits nationaux⁽⁶⁵⁾.

Aux U.S.A., la *Commission des dix* installée en 1892 par l'*Association nationale de l'éducation* discuta notamment des connaissances historiques exigées à l'entrée de l'Université. Elle insiste sur l'histoire générale, l'histoire britannique et yankee, notamment sur la Constitution fédérale. Sous l'influence du philosophe John DEWEY (1859 - 1952) une *Commission des cinq* se préoccupa plutôt de fournir aux élèves les moyens de s'ajuster aux nécessités actuelles et futures de la vie. Divisée en topiques dont le choix était déterminé par les préoccupations des élèves, l'histoire restait cependant strictement soumise aux impératifs de la chronologie⁽⁶⁶⁾.

La fin de la guerre 1914 - 1918 confirma la liaison de l'enseignement aux besoins de la politique. A l'opposition encore vive avant 1917

(64) *Quelques réflexions sur l'enseignement de l'histoire*, dans *Revue internationale de l'enseignement*, t. 53, p. 316-320, Paris, 1907.

(65) A. BAIN, *La science de l'éducation*, Paris, Alcan, 1903.

(66) Certains thèmes étaient déconseillés, notamment la guerre en raison des problèmes soulevés par le conflit mondial ; cfr. H. JOHNSON, *Teaching of history*, p. 65, New York, 1952.

entre Yankee et Britanniques fit place une courte idylle dont conservent trace certains manuels⁽⁶⁷⁾. L'isolationnisme post-wilsonien remit en exergue les *Pères de la République* ⁽⁶⁸⁾.

A la conférence internationale d'histoire organisée par la *Société des Nations* à Genève, en 1922, le délégué anglais regrette que d'une façon générale les historiens de son pays envisagent les questions de politique intérieure du point de vue bourgeois et aristocratique, et les questions extérieures, de manière nationaliste et chauvine ⁽⁶⁹⁾. Les autres nations n'y échappent guère. En France, René Cousinet remarque que l'histoire familiale des rois identifiés avec l'Etat (« L'Etat, c'est Moi ») sert les intérêts de la République en identifiant la France avec la nation française et en faisant d'elle la mère de tous les Français ⁽⁷⁰⁾. En Belgique, les excellentes dispositions initiales du plan d'étude primaire de 1936 ne parviennent pas à secouer les poncifs nationaux accrochés aux manuels trop souvent recopiés d'édition en édition, sans réajustement.

Mais d'autres exemples sont plus violents. L'Allemagne de Weimar avait mis l'accent sur l'histoire sociale au détriment de celle des institutions ; l'avènement du nazisme imposa le culte des héros germaniques à qui sont attribués les progrès culturels de l'Inde, de la Perse, de l'Egypte, de la Grèce, de l'Italie, etc. *Die Deutsche Schule* proclame : *L'objectivité est une des plus grosses fantaisies du libéralisme... Nous ne pourrons jamais atteindre l'impartialité historique, sinon en Germain...* » On cultive l'esprit belliqueux, on exalte la prépondérance de la race pure, la nécessité du nihilisme et du totalitarisme ⁽⁷²⁾. En Italie, la Révolution fasciste magnifie l'histoire en proclamant le retour aux idéaux de la Rome antique. L'école fut appelée à confondre ses buts avec ceux de Mussolini ; en attendant la parution de nouveaux manuels, le cours fut suspendu ⁽⁷³⁾. Il en avait été de même, un moment, au bénéfice d'un cours d'initiation marxiste en Union Soviétique. On peut suivre dans les diverses éditions de *l'Histoire du parti communiste de l'Union soviétique*, les multiples variations des thèses officielles ⁽⁷⁴⁾. Combien alors on est éloigné des idéaux formulés en 1922 par un Gino FERRETTI pour qui « l'école moderne, sans dogme, doit surtout cultiver l'initiative, le sens de l'idéal, le sentiment de la relati-

(67) *Ibidem*, p. 66.

(68) « Si le colonisé n'avait pas eu de griefs réels envers la Grande-Bretagne, la gloire d'être parti en guerre et la qualité de descendant des colons auraient évidemment été diminuées », constate H. JOHNSON, *Teaching of history*, p. 71-72, New York, 1952.

(69) M. Cloudesley BRERETON, *L'enseignement de l'histoire et les problèmes qu'il pose dans les écoles secondaires anglaises*, dans *Esprit international et enseignement historique*, p. 112, Paris, 1922.

(70) cfr. *L'enseignement de l'histoire*, p. 46-50. - En 1923, le programme conseillait cependant en France de mettre en valeur le genre de vie des Français, mais sans grand succès ; cfr. H. GERON, *Les divers aspects de l'histoire à l'école primaire*, p. 59.

(71) cfr. A. ROSENBERG, *Le Mythe du XXe siècle*.

(72) Ernst WILMANN, *Grundlagen des Geschichtsunterrichts*, 2e éd., Stuttgart, E. Klett, 1962.

(73) M. BENDISCIOLI et R. BERARDI, *L'insegnamento della storia*, p. 75, Florence, 1963.

(74) « L'enseignement de l'histoire en Union Soviétique ne reflète donc pas seulement les idées, les centres d'intérêt des professeurs. Il est dirigé par le gouvernement ; il obéit à certaines règles strictes et il se transforme en même temps que le pouvoir soviétique évolue » ; Guerre SORLIN, *Marxisme politique et enseignement de l'histoire en U.R.S.S.*, dans *L'histoire et l'historien, Cahiers de Recherches et débats du C.C.P.F.*, n° 47, p. 95 et sv., Paris, Fayard, 1964.

tivité de toute formation culturelle, et de la possibilité de tout réformer en exerçant surtout la pensée comme principe créateur de tout le monde humain, de la valeur, de l'universel, de l'absolu au sein de ce monde » (75).

La Seconde Guerre Mondiale allait refouler plus loin encore cette généreuse intention. En août 1940, le maréchal Pétain, chef du gouvernement français, ordonna l'épuration de tous les manuels scolaires, spécialement des livres d'histoire. En Belgique, le Conseil des Secrétaires généraux chargea une commission de procéder de même avec nos livres de classe. La guerre 1914-1918, notamment, disparut des manuels. Plusieurs professeurs dont les cours étaient suspects en raison de leurs opinions furent suspendus, arrêtés, déportés même par ordre de l'autorité occupante.

Aux U.S.A., la politique de guerre se traduisit par la censure des manuels et des cours imprégnés de pacifisme, d'anti-militarisme, de sympathie marxiste (76).

Depuis 1945, sur la lancée de l'*Organisation des Nations Unies*, la mode tourne à l'internationalisme. Lucien Febvre, principal meneur des *Combats pour l'histoire* devint le premier directeur des *Cahiers d'histoire mondiale* (77). La parution récente de l'*Histoire scientifique et culturelle de l'humanité* (78) démontre le caractère constructif des confrontations d'historiens. « Face à l'accélération des connaissances humaines que nous contemplons avec un mélange d'admiration et d'épouvante, écrit J.-B. Duroselle, nous devons réfléchir et repenser » ... « Le professeur européen doit lutter pour mettre fin à l'individualisme et à l'isolement » conclut-il (79).

VERS UN NOUVEL HUMANISME

Les points de vue évoluent et les positions figées se rapprochent. L'enseignement, mieux informé, doit s'ajuster. On ne refuse plus maintenant du côté des *Annales* (80) que l'événement prenne de l'importance ni du côté de la *Revue historique* (81) que les structures cycliques conditionnent l'évolution. On relie l'histoire sociale, non seulement à l'histoire politique et économique, mais encore à celle des idées, des sensibilités ou à la psychologie collective, à la sociologie (82). Il semble

(75) *Histoire et éducation morale*, dans *Esprit international et enseignement de l'histoire*, p. 93, Paris, 1922. On sent l'influence de Benedetto CROCE.

(76) H. JOHNSON, *Teaching of history*, p. 85, N. Y., 1952.

(77) *Commission internationale pour une histoire du développement scientifique et culturel de l'humanité*, Editions de la Baconnière, Neuchâtel.

(78) G. HAWKES et L. WOOLLEY, *Prehistory and the beginnings of Civilization* dans *History of Mankind cultural and scientific Development*. Londres, Unesco, 1963.

(79) *De l'utilisation des sondages d'opinion en histoire et en science politique*, p. 63, Bruxelles, INSOC, 1957. « A qui le Ciel a-t-il jamais départi cet ensemble de talents dont un seul suffirait à la gloire de plusieurs hommes ? » (René de Chateaubriand). « L'art d'écrire l'histoire sera toujours très rare... beaucoup de préceptes et peu de grands artistes. » (Voltaire).

(80) *ANNALES, Economies, Sociétés, Civilisations*, Revue bimestrielle fondée, en 1929, par L. FEBVRE et M. BLOCH, Paris, A. Colin.

(81) *REVUE HISTORIQUE*, fondée en 1876 par Gabriel MONOD, Paris, P.U.F.

(82) H. F. MARROU, *Théorie et pratique de l'histoire*, dans *Revue historique*, t. 233, p. 165-166, Paris, 1965.

que soit entendue la mise en garde de Fernand Braudel : « *Le danger d'une histoire sociale, nous l'apercevons tous : oublier dans la contemplation des mouvements profonds de la vie des hommes, chaque homme aux prises avec sa propre vie, son propre destin ; oublier, nier peut-être ce que chaque individu peut avoir d'irremplaçable... La difficulté n'est pas de concilier sur le plan des principes, la nécessité de l'histoire politique et de l'histoire sociale ; la difficulté est d'être capable de sentir l'une et l'autre à la fois et se passionnant pour l'une de ne pas dédaigner l'autre* » ⁽⁸³⁾.

Les instructions pédagogiques mettent délibérément l'accent « *sur ce qui fait l'originalité profonde de chaque époque* ». Si elles notent à la suite des « *conditions de la vie matérielle et du travail* », à la suite de « *l'organisation sociale* », les institutions politiques, c'est « *à condition d'y faire un choix* ». *Non multa sed multum* ⁽⁸⁴⁾. Des expériences intéressantes se développent, malgré les sceptiques ⁽⁸⁵⁾.

Parallèlement des initiatives nombreuses tentent d'éliminer des cours d'histoire les mauvaises querelles ou les lacunes fâcheuses en vue de contribuer à la compréhension des peuples : *Internationales Schulbuchinstitut* de la Kant Hochschule, à Braunschweig ⁽⁸⁶⁾, *Commission internationale pour l'enseignement de l'histoire, Fraternité mondiale* ⁽⁸⁷⁾, *Centre européen de la Culture*, à Genève ⁽⁸⁸⁾, *Association du Traité de l'Atlantique Nord* ⁽⁸⁹⁾, *Conseil de l'Europe*, colloque d'Else-neur (1965), poursuivent des buts similaires encore que non dépourvus d'intentions partisans, anti-communistes souvent. Puissent leurs objectifs ne pas les éloigner des buts assignés par l'Unesco, car, comme le rappelle Marc Bonnet : « *Pour parvenir à une meilleure compréhension entre les peuples, pour éliminer les obstacles que l'histoire peut présenter à cette compréhension, nous n'avons pas à réaliser des compromis plus ou moins aux dépens de la vérité historique. Il s'agit de dépasser les antagonismes nationaux, de les transcender par les méthodes et selon l'esprit de l'histoire, mais non de reconstruire le passé en fonction de conceptions pacifiques, européennes ou humanitaires qui lui étaient tout à fait étrangères* » ⁽⁹⁰⁾.

(83) Cité par R. DUFRAISSE, *Histoire sociale et économique* dans *Bul. de la Soc. des prof. d'hist. et de géographie*, n° 165, p. 499, Paris, 1960.

(84) *Instructions officielles* françaises et belges, passim.

(85) En Belgique, régime néerlandais, une restructuration du programme est en cours sur la base de thèmes basés sur la géographie historique, l'histoire sociale, politique, économique, etc ; cfr. *Sprekend Verleden*, 6 vol., Anvers, Ontwikkeling, 1961-1963. *Beeld*, Anvers, de Sikkel, 1963. *Problemen*, Anvers, Ontwikkeling, 1962 et sv.

(86) Organe de l'*Arbeitsgemeinschaft Deutscher Lehrerverbände*. (A.G.D.L.).

(87) Fondée en juin 1950, à la Maison de l'Unesco, à Paris, cette association s'attache à établir de meilleures relations entre les peuples. Elle s'occupe de révision des manuels d'histoire.

(88) Issu des délibérations du *Congrès de La Haye* (mai 1948), et de la *Conférence européenne de la Culture*, Lausanne, 1949. Publie un Bulletin.

(89) ASSOCIATION ATLANTIQUE BELGE, *L'Ecole et le Monde*, *Revue du Centre atlantique d'information pour les Enseignants*, fondée en 1964, Londres, W.C.L., Benjamin Franklin House, 36, Craven Street.

(90) Compte rendu du livre de Hans EBELING, *Deutsche Geschichte*, ausg. A, bd 2, *Abendlandisches Mittelalter*, Braunschweig, dans *Internationales Jahrbuch für Geschichtsunterricht*, t. I, p. 339, Braunschweig, 1951.

POUR CONCLURE

En cheminant au long des modes d'enseignement de l'histoire, au fil des temps, nous avons constaté qu'avec un certain décalage, ils suivent dans leur contenu les modèles de l'historiographie contemporaine et dans leurs méthodes les préoccupations de la société du temps. Plus que l'historiographie d'ailleurs, l'enseignement de l'histoire est influencé par la conjoncture politique, les structures sociales, les croyances religieuses, le milieu économique. N'est-il pas normal, en effet, que l'école reflète la société qui la sécrète ? Son rôle n'est-il pas de façonner des hommes répondant à l'idéal de cette société. Pendant des siècles, la société statique occidentale s'est complue dans un enseignement magistral et dogmatique⁽⁹¹⁾ où l'histoire ne servait qu'à inspirer le respect des valeurs politiques et militaires du moment et à fournir des modèles d'une société hiérarchisée dont seuls étaient illuminés les sommets. L'histoire, enseignée, apparaissait de la sorte comme un instrument merveilleux de dressage. Mais était-il encore question d'histoire à dire vrai chez un Wimpfeling, un Sleidan, un Baronius, un Bossuet, un Dewez, un Hébart par exemple ? En face de ces conformistes médiocres, des *hérétiques* surent sauver la dignité de l'histoire véritable : Vivès, Montaigne, Boulainvilliers, Voltaire, Priestley affirmèrent la vertu formative de l'histoire pour l'homme ; ils en libérèrent le prodigieux dynamisme. D'autres encore, parmi lesquels Comenius, Fénelon, Basedow, conscients de s'adresser à des enfants et non à des adultes s'inquiétèrent des moyens propres à leur faire aborder sans trop de risques les écueils de l'histoire enseignée. Les méthodes ajoutèrent à sa valeur humaniste. Tous leurs efforts, un peu anarchiques parfois, toujours isolés, ébranlèrent peu les coutumes. Une pensée pour fleurir doit trouver un terrain propice. A peine celui-ci commence-t-il à se composer. Si, par exemple, au sortir des humanités, les élèves belges avouent préférer l'histoire des civilisations dont ils seraient bien en peine d'ailleurs de définir le contenu, bien peu d'entre eux sortent des lieux communs politico-militaires. Cours et examens publics les y enferment. Comme en Italie, au baccalauréat⁽⁹²⁾, il leur manque d'avoir assimilé une méthode de travail et une table des valeurs. Ils s'élèvent difficilement à établir les liens nécessaires entre l'histoire de leur pays et celle de l'Europe. Hors de celle-ci et de ses anciennes colonies, c'est le désert. Vie économique, classes sociales, partis politiques, tendances des gouvernements, réformes relèvent apparemment d'un monde sans importance.

Le monde statique d'antan s'est soudain mis en branle accéléré : « 90 % des hommes de science qui ont vécu dans l'histoire du monde depuis le temps d'Euclide, de Pythagore et d'Archimède, sont vivants et travaillent aujourd'hui... » déclarait en 1963, M. Harold WILSON,

(91) cfr. A. CLAUSSE, *Réflexions sur l'axiologie éducationnelle*, dans *Au service de l'Education*, F. Hoyat, p. 112-115, Bruxelles, 1965.

(92) M. BENDISCIOLI et R. BERARDI, *L'insegnamento della storia*, p. 76.

chef du parti travailliste britannique⁽⁹³⁾. Au même moment, Jean Savard, professeur à la Faculté des sciences de Lille proclamait : « *L'enseignement français n'a plus de doctrine parce que son code des valeurs date toujours de la Belle Epoque, parce que ses méthodes n'ont pas évolué depuis un siècle* »⁽⁹⁴⁾.

Il est nécessaire que le cours d'histoire d'aujourd'hui, avant toute autre chose, prépare l'élève du secondaire à sa vie d'adulte, l'aide à donner un sens au présent⁽⁹⁵⁾. A cette fin, il est indispensable d'opérer un choix dans l'énorme somme des faits historiques. La probité du professeur, dûment pénétré de l'exactitude des faits, opérera les liaisons nécessaires pour faire découvrir les explications sans lesquelles les faits resteraient stériles dans leur isolement. Il débutera par les éléments du passé qui concernent le plus grand nombre d'hommes, ceux qui relèvent donc directement de la nature humaine dont il est nécessaire de montrer le caractère universel ; les faits culturels suivront, dans leur interdépendance ; les structures politiques couronneront le tout. Un tout solidement encadré dans les données géographiques et chronologiques. L'approche de toute manière pourra se faire à partir du milieu local concret et se mener en liaison permanente avec l'actuel. On profitera des circonstances pour démontrer les mécanismes de la méthode historique, aiguïser le sens critique et éveiller le sentiment de la relativité.

Montrer que rien n'est simple en histoire, en restant soi-même accessible à de jeunes intelligences, est un pari engagé journalièrement par le professeur. Savoir montrer ce que Wilhelm WUNDT appelle l'hétérogénéité des résultats, à savoir qu'une action, une fois accomplie, peut provoquer des conséquences autres que celles prévues ou espérées, comme si elle avait acquis une existence autonome. Faire relever la lenteur dans la diffusion des idées, dans les répercussions de certains événements spectaculaires : mesurer par exemple l'espace de temps séparant la découverte de la poudre à canon et les effets spectaculaires de son emploi. Souligner la diffusion pénible de l'humanisme et la persistance de la scolastique jusqu'à l'époque contemporaine⁽⁹⁶⁾. Montrer que trop souvent les événements exposés dans les livres de classe concernent des minorités politiques, littéraires, philosophiques s'imposant à des masses tardigrades, indifférentes ou abstentionnistes. Telles sont les matières du cours d'histoire à ce stade.

(93) Cité par A. CLAUSE, o. c., p. 115.

(94) cfr. LE MONDE, 7 sept. 1963. Une enquête de l'Unesco en cours de développement révèle les déficiences des pays de tradition latine et catholique, en regard des pays anglo-saxons et protestants de tradition ; cfr. F. HOTYAT, directeur de l'Institut supérieur de Morlanwelz.

(95) « Spontanément, l'homme assume son passé pour pouvoir se conduire dans le présent » ; M. GRUBBELIER, *Enseignement de l'histoire et formation humaine*, p. 66. Voir dans leur ensemble les articles publiés par le Centre catholique des intellectuels français dans *L'histoire et l'historien, Cahiers de recherches et de Débats*, n° 47, Paris, Fayard, 1964. Abandonnant sa tour d'ivoire, l'historien doit appliquer au présent sa méthode d'analyse et son esprit de synthèse, afin de « reconnaître le sens de l'histoire », cfr. G. CASTELLAN, *Peut-on faire l'histoire de son temps ?* dans *LXXXVIIe congrès national des sociétés savantes. Section d'histoire moderne et contemporaine*, Poitiers, 1962, Paris, Imp. nationale, 1963.

(96) « Nous ne vivons pas au présent », A. DUPRONT, *Présent, passé, histoire*, dans *Cahiers de recherches et débats...*, n° 47, p. 14, Paris, Fayard, 1964.

A ceux qu'attendrait une carrière vouée à l'histoire, soit sur le plan strictement scientifique, soit sur le plan scientifico-pédagogique, une formation plus approfondie et plus nuancée, une information plus complète devraient être assurées⁽⁹⁷⁾.

Ainsi s'apaiseraient les différends qui au nom de la probité opposent les tenants de l'histoire événementielle et ceux de l'histoire structurale. Peut-être alors l'histoire cessera-t-elle d'être un moyen de lutte ou un instrument de conditionnement pour devenir le commun dénominateur des hommes de bonne volonté.

R. VAN SANTBERGEN.

(97) « Il est invraisemblable que l'enseignement du second degré s'obstine à donner le même enseignement historique à tous ses clients » : *cfr Ibid.*, p. 72.