

LA MATIERE HISTORIQUE A L'ECOLE.

ESSAI DE TYPOLOGIE (2^e PARTIE).

1. - *L'Histoire politique.*

S'adressant en 1927 à des professeurs anglais, Charles Victor Langlois, après avoir assigné comme but raisonnable de l'enseignement de l'histoire de faire connaître le développement des sociétés humaines dont le passé contribue à la compréhension du présent, concluait : « L'histoire politique doit rester le principal matériau de l'éducation historique » ⁽¹⁾. Trente ans plus tard, Henri Irénée Marrou regrettait que l'histoire politique soit presque suffoquée par le foisonnement des recherches concernant les histoires spéciales ⁽²⁾. Ces opinions paraissent logiques si l'on considère que cette forme d'histoire fournit des cadres commodés pour situer les autres perspectives du passé ⁽³⁾ ; elles seraient dangereuses dans le cas où elles justifieraient la primauté absolue du politique, tenu pour moteur de l'histoire. Avouons que pendant de longues années cet écueil n'a pas toujours été évité. Quant au cadre chronologique que l'histoire politique, avec ses règnes, ses traités, ses batailles, ses constitutions, et le reste, tracerait avec tant de précision, avouons aussi qu'il rend difficile le processus d'intégration des histoires spécialisées qu'il est sensé faciliter ⁽⁴⁾. Les changements économiques et sociaux paraissent avoir un rythme d'évolution historique beaucoup plus lent, de même que le progrès scientifique et presque toutes les autres branches de l'activité humaine. Il est donc très difficile de les intégrer à l'histoire politique qui fait le plus fortement obstacle à une véritable intégration ⁽⁵⁾. Elire celle-ci comme dorsale d'un

(1) *The teaching of history in France*, dans *History*, t. XII, p. 197, Londres, 1928.

(2) *De la connaissance historique*, p. 62-63, Paris 1960. A cinq ans de distance, son opinion a fort évolué, cfr. n° 4.

(3) « L'histoire politique constitue la charpente de l'histoire ; en plaçant les événements dans leur ordre chronologique, elle fixe les jalons qui servent à assigner à tous les faits non politiques leur succession et leur espacement réel » ; Déclaration de Y. RENOARD au Congrès des sciences historiques de Paris ; cfr. C. PERRIN, *Chronique*, dans *Revue historique*, t. 234, p. 265, Paris, P.U.F., 1965.

(4) Chacun sait aujourd'hui que les vrais historiens ont cessé d'être uniquement sensibles aux problèmes politiques et s'attachent désormais à étudier dans le monde d'autrefois les mêmes problèmes d'ordre économique, social, démographique, etc. qu'étudient dans les sociétés actuelles les diverses sciences sociales ; dès lors, ils sont bien obligés de se mettre à l'école de celles-ci » ; H. I. MARROU, *Théorie et pratique de l'histoire*, dans *Revue historique*, t. 233, p. 165-166, Paris, P.U.F., 1965.

(5) K. VON FRITZ, *Les problèmes de la synthèse historique*, dans *L'histoire et ses interprétations*, p. 180-181, Paris, 1961. R. GROUSSET écrivait : « L'histoire vraie est du point de vue matériel, celle des techniques, masquée par l'histoire politique qui l'opprime, qui usurpe sa place et jusqu'à son nom. »

cours entraîne, d'autre part, un engagement auquel on ne peut se soustraire sans montrer l'avère de l'histoire politico-diplomatico-militaire, volontiers passé sous silence ou à peine effleuré, pour ne pas heurter la sensibilité (1). Le maître n'a-t-il cependant là rien à placer ?

Du point de vue pédagogique, jusqu'à 14 ans, l'histoire des institutions politiques ou des mouvements économiques ne retient guère les élèves (2). D'abord, ils préfèrent les choses (3) ; ensuite, ils éprouvent l'amour des aventures, de la découverte, de la violence belliqueuse. L'art militaire, les carnages, la tactique, les passionnent, du moins chez les garçons (4). Il s'opère ici comme un transfert psychique résultant de l'excès d'énergie des adolescents. Loin de se satisfaire de la pure fiction, ils trouvent dans la certitude du vécu un intérêt supplémentaire. Ce serait une faute contre la didactique, une faute contre la vérité historique, que de négliger les guerres (5). Mais il faut tirer les leçons de la guerre, contempler son aspect réel, dissiper les idées fausses, souligner la relativité des témoignages marquer le renversement de toutes les valeurs (6). Ni la haine ni la guerre ne sont des produits de l'histoire, celle-ci serait bien plutôt leur victime. Il serait vain et contraire au pacifisme même de négliger les guerres (7), mais loin d'être une fin en soi, leur histoire devient un moyen d'investigation historique et un procédé didactique. Les causes, les circonstances, les suites étant exposées de façon objective, on prendra toutefois attention à ne pas négliger au bénéfice de la situation de conflit les relations normales, pacifiques entre les peuples concernés : la violence ne constitue au total que l'exception. A l'intention des élèves plus âgés seront abordées les rivalités économiques ou idéologiques, l'économie de guerre ; on traitera des gouvernements et des finances ; les mouvements d'opinion, la propagande, les traits démographiques retiendront l'attention. En aucun cas, on ne se laissera submerger par le détail dont l'usage ne vient que soutenir l'exposé (8).

Pour sa part, l'étude de l'histoire diplomatique portera moins sur les dates et sur les faits, les principaux exceptés, que sur la prise

(1) On néglige, « pour ne pas effrayer », de faire état des visions concentrationnaires, d'exprimer les horreurs des tortures. On décrira des batailles sans blessures, des carnages sans effusion de sang. Sans sombrer dans le sadisme, serait-il pourtant excessif de constater que le typhus accompagnant les armées de Napoléon, fit plus de morts que les opérations militaires, ou que la variole a exterminé des peuples entiers aux Amériques.

(2) J. SAINT-VITEUX, *Histoire nationale à l'école primaire*, dans *Cahiers de pédagogie*, t. XIV, p. 140.

(3) « Les enfants ne s'intéressent point aux idées qui leur sont étrangères, mais seulement aux choses qu'ils ont besoin de connaître pour en tirer les idées qui formeront leur esprit » ; cfr. R. COUSINET, *Les principes du travail historique à l'école primaire*, dans *Esprit international et enseignement de l'histoire*, p. 104-105, Paris, 1922.

(4) *Teaching history*, pamphlet n° 23, p. 78, Londres, 1953.

(5) « Les guerres sont des événements fondamentaux, de grandes coupures. Leur explosion est l'aboutissement de tout un complexe. Leurs batailles sont des tournants. Leurs traités, les points de départ d'un ordre nouveau » ; cfr. R. SPECHLIN, *L'histoire et les intérêts des élèves*, dans *Cahiers pédagogiques*, t. XII, n° 6, p. 52-53, Paris, 1957.

(6) Cfr. Piero PIERI, *Dimensions de l'histoire militaire*, dans *Annales*, t. 18, p. 638, Paris, 1963. Sur la polémologie en général, les ouvrages de BOUTHOU.

(7) « Tout porte la trace de ces conflits : littérature, art, économie, institutions, démographie ; faut-il refuser de les voir », demande M. REINHARD, *Enseignement de l'histoire*, p. 101.

(8) Cette recommandation apparaît déjà en 1908 dans les *Instructions officielles françaises* ; cfr. F. COLLARD, *Méthodologie de l'enseignement moyen*, p. 433.

de conscience des peuples, sur les réactions réciproques, de plus en plus accélérées par la rapidité des moyens de communications⁽⁹⁾. Ainsi, derrière la politique, formant l'assise de la politique dans tous ses aspects, s'imposent chaque jour davantage les impératifs de l'histoire sociale et économique.

2. - *L'histoire sociale et économique.*

« Le tumulte et les clameurs meurent, les capitaines et les rois s'en vont, mais le prêtre dans sa paroisse, le forgeron à son enclume, le laboureur à sa charrue, le marchand, l'écuyer, conservent ferme la chaîne de l'histoire et, d'âge en âge, transmettent la tradition. Les rudes ancêtres villageois peuvent reposer ignorés, mais ils furent aussi sûrement les artisans de l'histoire que celui qui porte un peu du destin des nations ». Ce pasteur anglais anonyme⁽¹⁰⁾, plus près de nous, des instituteurs⁽¹¹⁾, des universitaires⁽¹²⁾ de plus en plus formels réclament pour le peuple la place qui lui revient : *la première*. En 1888, Gabriel Monod affirmait : « Pour bien faire comprendre le développement de l'humanité, il faut donner une place importante à l'histoire de la civilisation, des institutions, des mœurs, du commerce et de l'industrie ; à l'histoire du peuple, des classes ; faire comprendre autant que possible la psychologie du peuple et inspirer de la sympathie pour les efforts qui ont été faits pour accroître la justice, l'égalité, le bien-être, la liberté »⁽¹³⁾. Depuis cette époque, l'histoire sociale a gagné voix au chapitre⁽¹⁴⁾. Dans nos pays, il lui reste encore à confirmer sur le plan scolaire les succès remportés non sans opposition sur le plan scientifique. Les pays anglo-saxons, à dire vrai, s'appliquent davantage à placer l'histoire sociale, comme l'histoire économique, à la base de l'histoire générale⁽¹⁵⁾. Sacrifier la bonne vieille histoire militaire et politique ? Le cours y perdra en intérêt et en tout cas en pittoresque, protesteront les *dévots*. Le cours peut-être mais en tout cas pas l'histoire, répliqueront les *libertins* ; or, c'est elle, l'histoire, qu'il faut enseigner et non quelque fiction à propos d'histoire. N'insistons donc pas trop sur les violences dans l'histoire, sinon lorsqu'elles témoignent d'une crise fondamentale dans l'évolution⁽¹⁶⁾. Toute proche, plus concrète, voyons plutôt la société, les sociétés, dans leurs gestes. Paisons, pour rendre ceux-ci présents, dans l'incalculable

(9) Voir quelques suggestions de Me A. PAVARD, *Les problèmes posés par l'enseignement de l'histoire*, dans *Les Amis de Sévres*, t. XII, Paris, 1952. (Voir aussi les *Cahiers pédagogiques*, t. XII, n° 6, p. 44-48, Paris, 1957.

(10) *Théorie et pratique de l'histoire*, dans *Revue historique*, t. 233, p. 165-166, P.U.F., 1965.

(11) Le Révérend J.H.B., de Plymouth ; cfr. *Teaching of local history*, dans *History*, t. 18, n° 69, p. 10, Londres, 1933.

(12) A. FONTAINIER, *L'histoire utile et vivante*, p. 14, Braine-l'Alleud, 1953. - E. MONLAU et R. PLANTE, *Méthode historique appliquée à l'enseignement primaire*, p. 24-25.

(13) Pierre LEON, In memoriam : Robert Schnerb, dans *Annales*, t. 18, p. 826, Paris, 1963. - P. LEUILLIOT, *Enseignement de l'histoire*, dans R. COUSINET, *Leçons de pédagogie*, p. 110-111, Paris, 1950. - L. GOLDMAN, *L'histoire et ses interprétations*, p. 52, Paris, 1961.

(14) Cfr. F.M. MAURETTE, *L'enseignement de l'histoire du travail*, Genève, B.I.T., 1929.

(15) C. PETER HILL, *L'enseignement de l'histoire*, p. 89-90, Paris, UNESCO, 1953.

(16) Voir ci-dessus. Il n'est, par exemple, pas possible de passer sous silence les horreurs dont la guerre est l'occasion ni surtout de les glorifier comme une inébranlable nécessité ou une fatalité.

arsenal de l'ethnographie et de l'anthropologie culturelle. A regarder vivre les peuples d'aujourd'hui aux divers stades de culture, nos enfants comprendront mieux la valeur du legs de leurs anciens et, assurément, jugeront avec plus de respect et de modestie les coutumes étrangères. Le caractère même rudimentaire de celles-ci apparaîtra, non comme le fruit de la stupidité, mais comme le résultat d'une merveilleuse conquête de l'intelligence humaine dans la poursuite d'un équilibre naturel indispensable à la survie⁽¹⁷⁾. Serait-il futile que nos élèves sachent que « la naissance et l'essor des grandes civilisations sont subordonnés à la culture du blé, du riz et du maïs »⁽¹⁸⁾ et que celle-ci dépend davantage au départ des conditions naturelles que de l'intelligence. Des voix s'élèvent pour nier cette futilité-là⁽¹⁹⁾. Dans cette vision, d'importants problèmes se posent toutefois dont le moindre n'est pas l'inadéquation des cadres chronologiques traditionnels de l'histoire politique : il faudrait établir une nouvelle périodisation fondée sur les genres de vie économique-sociaux⁽²⁰⁾. Celle-ci est sans doute d'autant plus souhaitable qu'elle concernerait l'ensemble de l'humanité et non plus seulement la frange occidentale de l'Europe. Que dire à cet égard de l'impréparation des enseignants dont l'éducation devrait être entreprise en priorité et de qui devrait être convertie la mentalité.

Nous n'ignorons pas en effet, que l'histoire sociale s'applique à la définition des catégories de population, à l'analyse des relations entre les classes ; à l'examen de l'ascension sociale ; au rôle de la richesse et de la propriété, de l'instruction et des talents, de la naissance dans le cadre des idées et des mœurs⁽²¹⁾ : c'est-à-dire à une matière riche et subtile tout autant que celle de l'histoire économique qui appelle une initiation aux conditions et caractères de la production, des échanges, de la répartition, de la consommation, du financement, de la monnaie. Aussi, le rôle du pédagogue, ici encore, sera-t-il non de toucher à tout, mais de tirer le meilleur parti des dispositions spontanées des élèves pour ces matières. Considérez, à cet égard, l'intérêt manifesté lorsque, avec des adolescents, il est traité de la satisfaction des besoins de nutrition : cueillette, ramassage, chasse, pêche, culture ; des collectivités sédentaires, de leur symbiose avec les nomades ; de l'expansion des espèces cultivées ; de la découverte des matières neuves, rares, précieuses ou remarquables ; de l'interdépendance économique des nations ; de la variété des types alimentaires ; à condition, certes, de s'aider d'un support documentaire original, d'une cartographie dynamique, dans la confrontation du passé

(17) Voir certains reportages filmés : « Les seigneurs de la forêt », « Le ciel et la boue ». Explorateur du Monde. Bondit et Argosoli.

(18) Mirko D. GRMEK, *Géographie médicale et histoire des civilisations*, dans *Annales*, t. 18, p. 1097, Paris, 1963.

(19) « Dès le second cycle, il faudrait initier les élèves au monde moderne en leur faisant connaître l'ensemble des conditionnements sociaux, démographiques, économiques, institutionnels, tout autant que géographiques » ; A. PROST, *Réflexions sur le contenu d'un enseignement renouvelé*, dans *Esprit*, sept. 1962.

(20) R. POULIGO, *Cahiers pédagogiques*, t. XII, n° 6, p. 49, Paris, 1957.

(21) M. REINHARD, *Enseignement de l'histoire*, p. 43, Paris, 1957.

avec un présent en action⁽²²⁾ intégrant toute connaissance utile à la compréhension du problème⁽²³⁾. Les pédants peuvent rire et se moquer ; mais, en explorant avec un pédagogue conscient, le contenu d'une garde-robe ancienne inventoriée par tel notaire, les élèves apprendront bien davantage et ils apprendront dans la joie. Examiner les matériaux utilisés, découvrir où et comment ils ont été produits, qui les a confectionnés, combien de temps ils devaient durer, à quel travail ils pouvaient se prêter, quel confort ils assuraient, pourquoi, comment, en quelles circonstances on les revêtait, comment ils étaient lavés, repassés, raccommodés, quelles implications sociales ils représentaient, autant de réalités dont la synthèse amène la vision d'une époque dont le style de vie différerait profondément du nôtre⁽²⁴⁾. Point d'intérêt frivole donc, mais un engagement direct dans le courant de la vie du passé : « Il importe moins à l'élève de connaître l'histoire que de l'apprendre, car c'est en l'apprenant qu'il forme son esprit et qu'il mûrit son intelligence. »⁽²⁵⁾.

3. - *L'histoire des techniques.*

A la date du 22 octobre 1914, on lit dans le *Journal* de Paul Lacombe : « L'histoire de la technique ne serait pas l'histoire universelle, mais à coup sûr la plus universelle des histoires puisque l'homme de tous les temps a été en grande masse un ouvrier »⁽²⁶⁾. Monsieur Louis Verniers, secrétaire général du Ministère de l'Instruction publique de Belgique, notait la chose et rappelait en même temps l'opinion de Henri Bergson dans *l'Evolution créatrice* : « Dans des milliers d'années, quand le recul du passé ne laissera plus apercevoir que les grandes lignes, nos guerres et nos révolutions compteront pour peu de chose, à supposer qu'on s'en souvienne encore, mais de la machine à vapeur avec les inventions de tout genre qui lui font cortège, on parlera peut-être comme on parlera du bronze ou de la pierre taillée, elle servira à définir un âge »⁽²⁷⁾. Déjà au XVIII^e siècle, Voltaire s'indignait que l'histoire n'ait point retenu les noms des inventeurs de la charrue, de la navette, du rabot et de la scie. Combien plus grande n'aurait pas été sa colère s'il avait su comme on le sait aujourd'hui que loin d'avoir été continu, le progrès des techniques a connu bien des flux et des reflux, faute d'une conservation adéquate de ses manifestations.

(22) Cfr. C. PETER HILL, *L'enseignement de l'histoire*, p. 56, Paris, 53.

(23) Aux journées internationales pour l'enseignement de l'histoire à Lausanne, les recommandations insistent sur l'intégration du social, de l'économique, en confrontation avec le politique et l'idéologique, cfr. *Histoire et enseignement*, t. IX-X, p. 91, Louvain, 1960.

(24) Cfr. *Teaching history*, pamphlet n° 23, p. 51-52, Londres, 1953.

(25) E. H. DANCE, *L'enseignement de l'histoire*, dans *Revue analytique de l'éducation*, t. VII, n° 4, p. 3, Paris, 1955.

Jeter des ponts est essentiel ; cfr. H. JOHNSON, *Teaching of history*, p. VIII-IX, N.N., 1952. - C. PETER HILL, o.c., p. 15, 16, 35. *Teaching history*, pamphlet n° 23, p. 78.

(26) Cfr. H. BERR, préface de J. de MORGAN, *L'humanité préhistorique*.

(27) L. VERNIERS, o.c., p. 32, 33, 36.

Aujourd'hui, notre monde technicien s'impose une conscience plus nette de l'importance de ses antécédents. Les hommes d'affaires américains mènent une enquête serrée sur le plan industriel pour rassembler toutes les sources capables d'éclairer sur les procédés, les tours de mains, les propriétés des inventions ou des fabrications les plus anciennes, même abandonnées depuis longtemps. Les livres techniques tout juste bons à caler un pied d'armoire voici vingt ans atteignent des cotes fabuleuses à la bourse de la bouquinerie. Le grand nombre des ouvrages récents sur l'évolution du travail et des techniques confirme cet intérêt⁽²⁸⁾. On peut d'ailleurs déplorer que dans nos milieux scientifiques il n'ait jusqu'ici trouvé que peu d'échos. Or, le monde du travail réclame de plus en plus de collaborateurs aptes à s'appliquer à toutes les situations nouvelles qui marquent et marqueront de plus en plus les carrières les plus normales. Il est donc bon que les futurs producteurs s'initient à l'évolution des procédés propres aux diverses activités humaines, tout autant d'ailleurs qu'ils suivent attentivement les développements de la science et de la pensée scientifique. En effet, la formation technique dans notre civilisation doit être complète, adaptée, humaine et communautaire ; l'*homo faber* doit être aussi *homo sapiens*, *homo artifex*, *homo religiosus*⁽²⁹⁾. L'histoire des techniques est indissociable des autres aspects de l'histoire générale et universelle. A juger de l'inclination des adolescents pour toute démonstration concrète des techniques (à l'aide par exemple de modèles réduits, de schémas, de maquettes démontables, etc.), on ne peut qu'encourager les maîtres à user de ce moyen pour amener un enseignement plus large. Cette recommandation ne concerne pas seulement les futurs techniciens, mais également les élèves des sections générales⁽³⁰⁾. Le contenu des publications illustrées spécialement éditées à leur intention nous renseignera largement sur leurs intérêts à cet égard.

4. - L'histoire des sciences.

Nul ne songera à nier la part croissante de la science dans le monde d'aujourd'hui. L'extension des moyens d'enseignement et le développement des techniques d'information portent les connaissances

(28) Parmi les principaux, H. L. PARIAS, *Histoire générale du travail*, 4 vol., Paris, N.L. de F., 1958-1962. - *Studi storici*, 2e année, 1961, n°s 3-4, *Studi sulla rivoluzione industriale*, Rome, 1962. - M. DAUMAS, *Histoire générale des techniques*, 4 vol., Paris, P.U.F., 1962 sv. - E. J. HOLMYARD, A. R. HALL, T. C. WILLIAMS, C. SINGER, *History of technology*, 5 vol., Oxford, 1954-1958. - F. RUSSO, *Histoire des sciences et des techniques*, bibliographie, Paris, 1954. - Des revues nouvelles sont nées : depuis 1959, *Technology and culture*, the international quarterly of the society for the history of technology, Detroit (Michigan), Wayne State University press. - *Contribution from the Museum of history and technology*, Washington, Smithsonian institution. - Depuis 1960, *Revue d'histoire de la sidérurgie*, publication du Centre de recherches de l'histoire de la sidérurgie, Nancy, Palais ducal. - Depuis 1961, *Documents pour l'histoire des techniques*, publication du Centre de documentation d'histoire des techniques, Paris. - On est entré d'ailleurs dans l'ère de la vulgarisation avec T. K. DERRY et T. L. WILLIAMS, *A short history of technology, from the earliest times to A.D. 1900*, New York, Oxford, 1961.

(29) Cfr. F. ANSELME, *Enseignement technique et formation humaine*, dans *Nouvelle revue pédagogique*, t. 15, n° 10, p. 585-590, Bruxelles, 1960.

(30) Cfr. *Teaching history*, pamphlet n° 23, p. 53, Londres, 1953. - S. BRUNET, *L'enseignement de l'histoire dans les sixièmes nouvelles au Lycée de jeunes filles de Lyon*, dans *L'Information historique*, août-octobre 1946.

en plus de lieux et dans plus d'esprits dont la contribution vient activer le flux du savoir. Les relations entre les peuples s'en trouvent bouleversées, et il n'est aucun domaine de la philosophie, de la morale, de la coutume, ou tout bonnement de la connaissance du passé⁽³¹⁾ qui n'en ressentent profondément l'influence. Ainsi s'affirme chaque jour davantage la place de l'histoire des sciences au sein de l'histoire générale, celle de la pensée scientifique comme celle de la connaissance scientifique⁽³²⁾. L'historien ne peut être que séduit dans cette partie de son domaine pratiquement inexplorée jusqu'ici, par les effets de la méthode et de la découverte scientifique sur nos modes de penser, spécialement à propos de la nature physique de l'homme et de l'univers⁽³³⁾. A l'inverse, les sciences : exactes, appliquées, économiques, expérimentales, naturelles, humaines aussi sans doute, ne peuvent qu'accueillir avec plaisir l'introduction de la méthode historique parmi leurs instruments. Celle-ci leur fournit, en effet, un incomparable moyen de comprendre le mouvement de la pensée scientifique. L'enseignement secondaire, en particulier, peut y trouver une source jaillissante de clarté pour les esprits encore nébuleux de ses élèves. Avant 1950 déjà, le *Congrès des humanités* émettait le vœu de montrer dans l'enseignement des sciences, comment celles-ci se sont créées et se créent, en y incorporant des références à l'histoire des sciences, l'histoire des civilisations, la vie actuelle⁽³⁴⁾. L'historien de métier ne peut évidemment pas se laisser évincer dans l'occurrence par le spécialiste de la branche : « La réflexion sur les sciences, écrit P. Malrieu, professeur à la Faculté des lettres de Toulouse, requiert l'intervention de l'historien⁽³⁵⁾ ». Il conclut, comme nous, à la nécessité d'une collaboration entre professeurs d'histoire et des autres sciences, avec appel possible au professeur de philosophie. Rares sont cependant ceux qui sont réellement préparés à cette tâche nouvelle. En Grande-Bretagne, en Italie, aux Pays-Bas, en U.R.S.S., aux U.S.A., grâce aux efforts de Georges Sarton, l'histoire des sciences est devenue une discipline universitaire. La France possède un *Institut d'histoire des sciences et des techniques* fort actif. Un centre de formation systématique d'historiens des sciences fait défaut en Belgique⁽³⁶⁾. De toute manière, des aides para-scolaires seront requises⁽³⁷⁾. Les professeurs y ajouteront les témoignages de leur bonne volonté, de leur imagination, les ressources de leur sens historique, la notion qu'ils se forment du progrès.

(31) La bactériologie peut expliquer l'énigme des Mayas et du déclin de leur civilisation : telles sont les conclusions du microbiologiste américain Valenta à la suite d'études menées sur des bactéries recueillies à Tikal, au Guatemala ; cfr. *Philadelphia bulletin*, 1962.

(32) Depuis 1958, le programme des cours en section scientifique B des humanités belges prévoit un *Cours d'histoire des sciences et civilisation*, en 3e et 2e années, un *Cours d'histoire des sciences et introduction à la physique moderne*, en 1re année. Ces cours sont à choisir parmi d'autres options obligatoires telles que 4e langue, musique, histoire de l'art, économie domestique, éducation physique.

(33) *Teaching history*, pamphlet n° 23, p. 68.

(34) R. COUSINET, *L'enseignement de l'histoire*, p. 130.

(35) *Enseigner la science*, dans *Education nationale*, année 1960-1961, n° 6, p. 5-6, Paris, IPN, 1961.

(36) Cfr. l'enquête faite dans les Universités et les milieux de l'enseignement secondaire par le Comité belge d'histoire des sciences, secrétariat : B. MOERMAN-de MEYER, Bibl. centrale de l'Université, Rozier 9, Gand.

(37) M. BENDISCIOLI et R. BERARDI, *L'insegnamento della storia*, p. 309-310, Florence, 1963. - *Teaching history*, pamphlet n° 23, p. 67, Londres, 1952.

Il ne s'agira pas de noyer les élèves dans les détails d'une histoire intellectuelle fort complexe. On ne leur demandera pas de citer les titres des œuvres des grands inventeurs de vérité, ni d'exposer en résumé le menu de leurs découvertes. Il s'agira simplement d'habituer les adolescents, même de 13 à 16 ans, à la réflexion sur l'histoire de la pensée. Ils peuvent saisir celle-ci à partir d'un petit nombre d'exemples liés à l'enseignement scientifique. C'est moins l'invention du thermomètre qui importe au XVIII^e siècle, que la révolution mentale qui amène la notion de mesure de la température⁽³⁸⁾. Montrer aux élèves de combien d'efforts se dégagent les théorèmes et les lois tout élaborés dans leurs livres de classe, les aidera à comprendre à quel prix progresse la civilisation et les risques qu'engendre une trop grande précipitation⁽³⁹⁾. Par l'histoire se révéleront l'interdépendance de la biologie et des sciences physico-chimiques, l'importance des techniques dans l'extension du savoir humain, le rôle de l'intuition et du hasard dans la découverte scientifique⁽⁴⁰⁾. Vivante bien que tirant du passé sa documentation, l'histoire trouve sa place naturelle parmi les méthodes actives. Elle n'a rien d'abstrait puisqu'elle se fonde sur une réelle étude du milieu, d'un milieu d'autrefois. Nous sommes bien là dans la note d'un enseignement concret dont le but est de développer le sens de l'observation, de son importance historique, de sa nécessaire honnêteté et de son indispensable précision.

En résumé, deux aspects retiendront l'attention du professeur d'histoire générale dans l'histoire des sciences : 1) un aspect externe consistant à faire ressortir ou plutôt à faire rechercher par les élèves les effets pratiques d'une découverte ou d'une invention sur les divers secteurs historiques, ou inversement de ceux-ci sur celle-là ; 2) un aspect interne portant sur l'histoire des méthodes et destinée à faire comprendre par-delà les implications pratiques la révolution intellectuelle opérée par la découverte scientifique ou préalable à celle-ci⁽⁴¹⁾. On jugera des possibilités en considérant, par exemple, d'une part les théories atomiques de Démocrite ou de Lucrèce, de l'autre l'astronautique actuelle. Signalant, en passant, que la médecine vient à peine de monter à la barre. Le vaste domaine de l'épidémiologie peut projeter des éclairages précis sur le déclin de certains pays ou la promotion de certaines régions : la *malaria* est un personnage historique, une histoire d'Egypte sans la *bilharziose* est un non-sens⁽⁴²⁾. Le cours d'histoire est dominé par les maladies et par la géographie humaine. Les maladies ont dévasté de larges territoires, arrêté les guerres ou

(38) « Le jour où nous enseignerons que toute découverte scientifique est liée à une mesure d'une précision accrue, écrit le professeur J. SAVARD de l'Université de Lille, le problème sera presque résolu » ; cfr. *L'enseignement français n'a plus de doctrine*, dans *Le Monde*, 7 sept. 1963.

(39) Cfr. P. MALRIEU, *Enseigner la science*, p. 6-7, dans *Education nationale*, année 1960-1961, n° 6, Paris, 1961. - Madeleine COURTIN, *La méthode historique dans l'enseignement des sciences physiques*, dans *Information historique*, t. 21, p. 226.

(40) Paule COMET, *Les sciences naturelles dans les classes terminales*, dans *Education nationale*, n° 19 (mai 1960), p. 6-7, Paris, IPN, 1960.

(41) Cfr. M. BENDISCIOLI et R. BERARDI, *L'insegnamento della storia*, p. 300-311, Florence, 1963.

(42) Mirko D. GRMEK, *Géographie médicale et histoire des civilisations*, dans *Annales*, t. 18, p. 1091-1093, Paris, 1963.

décidé de leur issue, laissé une empreinte sur la vie politique et économique, sur la religion, sur la philosophie et même sur les sciences. Les maladies entraînent des conséquences économiques extrêmement lourdes, et, d'autre part, leur fréquence et leurs distributions dépendent de facteurs économiques. Extraordinaire leçon d'humilité pour les grands stratèges de connaître les ravages du typhus à la suite des campagnes napoléoniennes ; pour les conquérants de savoir ceux de la variole aux Amériques ou, pour les navigateurs, ceux des maladies infectieuses propagées dans leurs découvertes ⁽⁴³⁾.

5. - *L'histoire de l'art.*

Le sens esthétique des peuples est révélateur de leur mentalité. Il y a peu de domaines où le professeur puisse se trouver à la fois si comblé et si mal à l'aise. Comblé par l'extraordinaire richesse de la documentation picturale, sculpturale, architecturale, musicale, chorégraphique et autre ; comblé par l'intensité de l'attention et de la participation qu'il est possible d'obtenir des élèves ; comblé par la satisfaction de contribuer plus qu'en d'autres matières à l'épanouissement des individus et à l'amélioration du cadre de vie. Mal à l'aise, par ailleurs, dans l'explication qui sans cesse s'efforce de cerner une subjectivité qui se dérobe tout en analysant les supports objectifs de l'œuvre d'art ; mal à l'aise parce que la pure esthétique se mêle sans cesse à l'histoire de l'art, que la première dégénère facilement en affectation, tandis que la seconde se perd en se détachant, comme elle l'est trop souvent, de son contexte historique total : social, économique, religieux, politique ou autre.

Fondé sur l'art, un cours d'histoire doit apparaître non comme une description de l'art ou une initiation à sa technique, mais comme une histoire de la société à travers ses expressions esthétiques collectives ou individuelles. Il reste préférable bien sûr, parce qu'il tombe sous le sens, d'apprendre à un élève à savourer une pièce musicale ou à situer la performance d'un architecte que de lui faire écorcher le solfège ou le chant choral ou encore de l'obliger à concevoir des plans d'immeubles s'il est dépourvu de dons. Il ne s'agira plus là d'un cours d'histoire bien que celui-ci puisse utilement tirer parti de cette initiation.

6. - *L'histoire civique.*

Mandaté, rétribué par la communauté pour accomplir sa tâche d'éducateur, le professeur d'histoire peut ressentir l'obligation morale de contribuer au mieux-être commun et d'initier les élèves confiés à ses soins à leurs devoirs civiques. Plus qu'une autre, l'histoire trouve d'abord son prix dans sa valeur formatrice. Elle se doit à un niveau très élevé de contribuer à la formation du citoyen. Son enseignement se réduira-t-il pour autant à l'exaltation unilatérale du régime en pla-

(43) Charles NICOLLE, *Destin des maladies infectieuses*, p. 164-165, Paris, Masson, 1961.

ce ? Ce fut sans doute le cas dans des périodes où les vertus de l'enseignement de l'histoire ne servaient que les desseins exigus des gouvernants. Mais il s'agissait moins là sans doute d'éducation civique que de conditionnement. Si nous n'en sommes pas toujours débarrassés encore ⁽⁴⁴⁾ il n'en peut être ici question. Le véritable civisme, lui, jaillit naturellement d'une matière qui introduit à la connaissance du monde contemporain, met en lumière les fondements des conflits sociaux, politiques, internationaux, élucide les mécanismes de l'économie, éclaire le jeu de la vie politique. Nulle discipline, mieux qu'elle, n'est armée pour réussir cette éducation civique dont on définit si difficilement les buts et le contenu ⁽⁴⁵⁾ : elle aide à combattre les instincts sociaux, à développer le sentiment de la solidarité à travers les institutions que sont la famille, la communauté rurale ou urbaine, la région, l'Etat, instruments sans lesquels il est difficile de réaliser pleinement son humanité : « C'est dans le milieu proche et concret que peut se former le mieux ce sens civique et humain qui doit s'étendre aux dimensions du Monde », disait à Sèvres, en 1951, M. TORRES-BODET, premier directeur de l'Unesco. En apprenant aux adolescents ce qu'ont été les passés, à savoir d'authentiques présents, l'histoire leur enseigne à décaper leur propre présent. « Pour éduquer un civisme véritable, écrit Maurice Grubbelier ⁽⁴⁶⁾, il faut que nous apprenions aux gens à vivre dans le présent... qu'il y a des tâches qui s'imposent à nous à l'heure actuelle comme il y en a eu en tous temps ». A se limiter à la froide vision positiviste et événementielle de l'histoire, il est des valeurs que nous n'atteindrons jamais : « Mais si une autre histoire existentielle nous a rendu attentif au caractère aigu de chaque minute qui s'écoule, peut-être serons-nous mieux en mesure de poser les problèmes d'aujourd'hui. »

Le sentiment d'une lacune de l'enseignement de l'histoire dans ce domaine, celui de l'importance de l'initiation civique simultanément, expliquent la création à la fin du XIXe siècle, en Suisse d'abord, puis aux U.S.A. et dans d'autres pays ensuite, de cours spéciaux de civisme, de sociologie, d'organisation politique, de sciences sociales, d'éducation civile, d'instruction civique, d'histoire actuelle, d'actualité, d'étude du milieu et que sais-je encore ⁽⁴⁷⁾, dont les dénominations diverses accusent les tâtonnements. S'ils sont séparés des cours d'histoire, ils sont généralement confiés à des historiens. Tant est vif le sentiment que nul mieux que ceux-ci n'est en position d'introduire dans cette matière les vues dynamiques sans lesquelles un tel enseignement relèverait de l'endoctrinement. Il serait anormal que parlant des grandes périodes du passé, le cours d'histoire n'opère pas la liaison avec

(44) Cfr. *L'histoire enseignée dans le passé*.

(45) Jean-Marie MAYEUR, *Histoire et programme*, dans *Cahiers de Recherches et débats du Centre chrétien des intellectuels français*, n° 47, p. 145-146, Paris, Fayard, 1964.

(46) *Enseignement de l'histoire et formation humaine*, dans *Cahiers de recherches et débats du CCIF*, n° 47, p. 75, Paris, Fayard, 1964.

(47) A. DUCIMETIERE, *Enquête sur l'enseignement civique dans les pays européens, passim*, Genève, 1963.

la religion, les pouvoirs publics, le parlement, les cours et tribunaux, le gouvernement local, l'armée, la marine, les parastataux, les communications, les secteurs nationalisés, les institutions internationales et supra-nationales, autant de domaines où les chapitres d'histoire ne sont que des chapitres d'instruction civique rétrospective⁽⁴⁸⁾. Là où le cours d'histoire est bien donné estiment les professeurs anglais, la nécessité d'un cours de civisme s'efface⁽⁴⁹⁾. La liaison de l'histoire avec le civisme établit clairement aux yeux des élèves qu'il n'y a pas de séparation entre la vie réelle et la matière scolaire. Elle implique le recours à l'actualité comme moyen d'insertion dans l'actuel⁽⁵⁰⁾ : la vision du monde doit en devenir plus limpide, plus lucide. La tendance à voir dans la communauté une structure naturelle immuable n'est que trop enracinée chez nos élèves : « Tout était mouvement jadis, tout est stable aujourd'hui », ainsi trop souvent pourrait se définir la philosophie de notre histoire enseignée. Tirer l'élève de cette position confortable mais stérile, dangereuse même, le remettre dans le mouvement est un devoir primordial⁽⁵¹⁾. L'instruction civique apparaîtra alors comme le couronnement de l'histoire. L'historien doit assumer cette tâche, car qu'on y prenne garde, d'autres l'assumeront peut-être avec infiniment moins de perspicacité critique et d'honnête clairvoyance. L'histoire perdra sa raison d'exister⁽⁵²⁾. Elle ne peut admettre cette capitulation ; elle doit sortir de ses routines, chercher des méthodes nouvelles. L'idéal érudit, trop esthétique et littéraire, de l'éducation de l'honnête homme doit s'élargir de la politique, à l'économie, à la compréhension de la société industrielle et de l'âge technique où nous vivons. Mais puisqu'il n'y a de science que du général, l'historien enseignant évitera de s'hypnotiser sur le détail contingent et tentera de dégager des constantes en leur conservant cependant leur valeur d'hypothèse⁽⁵³⁾. Sur le plan plus particulier du civisme, il évitera soigneusement l'écueil du *verbalisme* en raison du caractère abstrait de beaucoup de notions ici abordées : liberté, droit, devoir, démocratie, etc. ; il se gardera aussi d'une *technicité* présomptueuse influencée par le caractère juridique de la matière. Ramener au présent, visualiser, concrétiser seront plus qu'ailleurs à l'honneur.

(48) Cfr. OZOUF et CHARRIER, *o.c.*, p. 315.

H. JOHNSON, *Teaching of history*, p. 352-353, New York, 1953.

(49) *Teaching history*, pamphlet n° 23, p. 34, Londres, 1952.

(50) Thèse défendue en 1962 à Strasbourg lors de la 4e conférence de l'Association du Traité de l'Atlantique; cfr. M. CAMUS, *L'enseignement de l'actualité européenne et mondiale dans les établissements du 2e degré en France*, dans *L'Actualité internationale dans l'enseignement du 2d degré*; p. 25, Strasbourg, 1962. Cfr. C. CASTELLAN, *Peut-on former l'histoire de son temps*, dans LXXXVIIIe Congrès national des Sociétés savantes, Pasteur, 1962.

(51) En Italie; cfr. M. BENDISCIOLI et R. BERARDI, *L'insegnamento della storia*, p. 295, Florence, 1963.

(52) Sur le problème aux U.S.A., cfr. H. JOHNSON, *Teaching of history*, p. 350-352, N. Y., 1953. - Au Colloque d'Eliseneur en août 1965, organisé par le Conseil de l'Europe, la délégation suédoise a fait connaître la substitution à l'histoire d'un cours de sciences sociales.

(53) « C'est un lieu commun que l'histoire a progressé en refusant les perspectives de la « petite histoire » ou des histoires, ou en tendant à les soumettre à des réflexions plus larges » ; cfr. E. AMADO LEVY-VALENSI, *Histoire et psychologie*, dans *Annales*, t. 20, p. 923, Paris, Colin, 1965.

7. - L'histoire biographique.

Le succès très antique et toujours vivace de la biographie, son influence sur le public ⁽⁵⁴⁾, imposent que l'enseignant y prête attention. Analyser les ressorts de ce genre historique contesté ⁽⁵⁵⁾ nous introduirait dans le domaine du subconscient collectif : le refus généralisé d'assumer sa propre personnalité entraînant le besoin d'un modèle de référence précis, concret ⁽⁵⁶⁾. « C'est historique, donc c'est vrai » entend-on fréquemment, même pour les plus lamentables élucubrations pseudo-historiques.

Sur le plan didactique, il est plus commode de traiter d'un individu que de l'ensemble de la société. Ce n'est pas à l'homme en général que l'élève accorde son attention, c'est à un homme qui a réellement vécu, qui a un nom, un visage, qui est engagé dans des actions bien définies à ses yeux. Le côté anecdotique l'emporte aisément, surtout pour les élèves les plus jeunes. En s'identifiant ou en s'opposant à un archétype ⁽⁵⁷⁾, l'enfant tendrait à élargir spontanément sa propre expérience. Mais est-ce bien certain ? Aborder l'histoire sous l'angle de la biographie comporte des risques. Le phénomène d'identification avec un héros mort ne ressuscite pas le passé, il enterre le présent en le niant. Don Quichotte n'en donne-t-il pas l'illustration ? Il exorcise aussi. Le procédé est d'autant plus dangereux que les critères choisis pour définir le héros relèvent plus volontiers de l'hagiographie que de l'histoire ⁽⁵⁸⁾. Le procédé n'est cependant pas encore près de se perdre ⁽⁵⁹⁾. Il date de loin déjà. Jean-Jacques Rousseau le recommandait en conseillant à Emile, âgé de 18 ans, de lire des vies individuelles afin de scruter la nature intime des corps. Aucun livre, peut-être, n'eut plus de succès que « Les Vies parallèles » de Plutarque dans la traduction donnée en 1559 par Jacques Amyot. « C'est notre bréviaire » disait Michel de Montaigne. Par imitation, peut-être, naquirent, au XVII^e siècle, des biographies sous forme d'histoire du temps inspirées des Anciens et teintées d'intentions moralisatrices ou apologétiques. Le personnage n'était que le prétexte. Quant à l'initiation à l'histoire par la biographie, elle fleurit surtout au XIX^e siècle, venant d'Allemagne où elle apparaît vers 1820 ^(59 bis). En 1876, à Bruxelles, à une séance pour le progrès des études philologiques et historiques, M. Gantrelle recommandait : « Il faut employer les biographies des grands hommes dans

(54) Cfr. L. E. HALKIN, *Critique historique*, p. 69 sv., Liège, 1959. - S. DRESDEN, *De structuur van de biographie*, La Haye, 1956.

(55) A propos de Browning, G. K. Chesterton explique : « Il y a dans ce livre très peu de faits purement biographiques, et presque tous ceux qui s'y trouvent sont inexacts. Mais une chose y est quelque part enterrée : je crains que ce soit plutôt ma propre enfance que la biographie de Browning », cité par L. F. HALLUIN, *o.c.*

(56) « Chacun cherche obscurément dans le passé la réalisation de son rêve, ou plutôt sa sublimation dans un type supérieur d'humanité » ; M. CHOISY, *Le héros, surmoi français*, dans *Psyche*, t. 5, p. 98, sv., Paris, 1950. Cité par L. F. HALKIN, *o.c.*

(57) André MERLIER, dans *Cahiers pédagogiques*, t. XII, n° 6, p. 42.

(58) Cfr. H. JOHNSON, *Teaching of history*, p. 92-93, N. Y., 1952.

(59) Bien qu'elle mette en garde les professeurs contre le risque de l'hagiographie, la commission française de l'UNESCO recommande l'usage de la biographie ; cfr. H. GOSSET et F. BRUNOT, *De l'enseignement du premier degré*, p. 130.

(59 bis) H. JOHNSON, *o.c.*, p. 131-134-145.

les classes inférieures. Il faut des détails intéressants pour frapper l'esprit des jeunes élèves ; l'histoire générale et surtout l'histoire sommaire les dégoûteraient bien vite » ⁽⁶⁰⁾. Les mêmes sentiments règnent en Prusse en ces mêmes moments : « L'enseignement préparatoire de la 6e et de la 5e a pour but de présenter les grandes figures héroïques du passé récent et lointain, au cœur et à l'imagination de l'enfant, d'en remplir son cercle d'idées et de préparer ainsi une base concrète à des considérations d'ordre historique. L'enthousiasme du maître lui-même, la description simple mais vivante et chaleureuse qu'il fait des héros présentés, sous forme de récit libre, sans l'aide d'aucun livre, constituent ici la partie la plus importante et la plus efficace de l'enseignement. Pour les classes suivantes, de la 4e à la 2e B, l'enseignement consiste à exposer les faits essentiels, le plus souvent en les groupant autour de personnages importants... » ⁽⁶¹⁾. Remplir l'esprit de l'élève des nobles exemples des *grands hommes*, faire de ceux-ci la règle de sa conduite journalière était communément regardé comme le but suprême de la biographie à l'école. Les illustrations publicitaires, l'iconographie des manuels et des encyclopédies y aidaient généreusement en multipliant les effigies de personnages tout étonnés sans doute de contempler leur portrait ou de savoir leur mythe matérialisé. Dans l'ordre défilent d'abord les rois, les papes, les généraux, les évêques ; viennent ensuite les peintres, les sculpteurs, les architectes chargés de leur donner un cadre digne d'eux, puis les orateurs et les écrivains porteurs de leur panégyrique ou facteurs de la *loyale opposition*. Quelques héros d'un nationalisme de bon ton. Les hommes de science arrivent bien plus loin, ne sentent-ils pas le fagot ? Quant aux techniciens, leur apparition est accidentelle : Bernard Palissy justifiait combien il était grand qu'un manouvrier se sacrifie pour rendre belle la vie des princes ; en Léonard de Vinci, on admirait l'artiste, on négligeait l'artisan, si ingénieux fût-il ; seul le Malin pouvait expliquer les prodiges du génie civil : que de ponts ou de sauts baptisés par le Diable. En 1897 pourtant, Frédéric Mistral écrit dans *Le Poème du Rhône* (*Lou pouèmo dou Rose*) : « Et de quoi se prévalent les conquérants les plus goulus qui eurent tour à tour empire sur le Rhône, les Charlemagnes avec les Bonapartes, les Hannibals et les Césars de Rome, pour avoir franchi ces hauteurs ? Lorsque tous les printemps, en caravane, lorsque tous les étés et les automnes, avec leurs grands boucs qui ouvrent la trace parmi les neiges grenues des névés, le bâton à la main, jouant du fifre, nos pâtres, eux, gravissent et passent les montagnes » ⁽⁶²⁾. A ce retour de conscience populaire n'est sans doute pas étrangère la pensée marxiste. Non seulement celle-ci exprime du scepticisme à l'égard de la grandeur des grands hommes, de la faiblesse des hommes faibles, de la bonté des hommes bons et de la méchanceté des hommes méchants, mais fondée sur la prééminence

(60) *Revue de l'Instruction publique en Belgique*, année 1876, p. 153, Bruxelles, 1877.

(61) F. COLLARD, *Méthodologie de l'enseignement moyen*, p. 425, Bruxelles, de Boeck, 1911.

(62) Chant II.

des facteurs économiques, elle met en doute l'importance de leur influence sur les événements. Avec les sociologues, Emile Durkheim, François Simiand, réhabilitent les masses.

Quoique descellée, la biographie, pierre angulaire de l'enseignement historique résiste encore. Le philosophe et sociologue Louis Bourdeau a beau soupirer, en 1888 : « Que faudrait-il penser d'un géographe qui pour donner une description de l'Univers se contenterait d'un inventaire des sommets ? » ⁽⁶³⁾, Lucien Febvre lui-même admet : « Quant aux grands hommes l'histoire en est tissée ». Mais on n'en est plus, par bonheur, aux théories de Thomas Carlyle ⁽⁶⁴⁾ ni aux prétentions de Victor Cousin ⁽⁶⁵⁾. Dans le « grand homme », on cherche plutôt le reflet de son temps ⁽⁶⁶⁾. Mieux, on lui substitue le personnage historique et celui-ci apparaît comme un artifice pour exprimer un milieu, un climat, une époque : « Chaque homme à ce titre peut être un personnage historique, écrit Marcel Reinhard ⁽⁶⁷⁾ dont le portrait montrera les types de carrière caractéristiques, le rôle de l'origine, celui de la fortune, du mérite ou de l'arrivisme. La biographie permet alors de saisir des exemples frappants de multiples types humains dans leur profession ou leur classe sociale : paysans, artisans, ouvriers, membres des classes libérales ». Il est faux pédagogiquement de croire que l'histoire d'un homme *sans histoire* n'intéresse personne ⁽⁶⁸⁾, car on peut toujours apprendre à l'élève à distinguer l'exemple représentatif et le cas exceptionnel ⁽⁶⁹⁾. En ceci, le rôle du pédagogue diffère de celui du savant. Pour lui, la biographie permettra d'aborder un groupe entier par l'intermédiaire d'un de ses membres et de montrer les relations d'un groupe à l'autre. Un soldat Chveik, un Woyzeck, un Jacques Bonhomme, un David Crockett, un Simplicius Simplicissimus, un Israël Potter, un Guy Fawkes n'auront pas moins de réalité ici que Jeanne d'Arc ou que Pougatchev. A condition toutefois de concrétiser la masse abstraite et fluide de leurs contemporains. Non sans intention souvent, les « grands hommes », pour leur fortune et le bonheur de leurs historiens, ont laissé suffisamment de traces pour dresser leur biographie. Combien dès lors est délicate la tâche des auteurs, car combien multiples sont possibles les interprétations, même les plus circonspectes et les plus sincères. Par contre, faute de publicité, l'homme du commun impose un travail souvent ingrat de recherches et de recoupements comparatifs pour livrer, sous un nom quelconque, une image plus exacte peut-être dans sa simplicité. « Il y a longtemps que les histo-

(63) *L'histoire et les historiens*, p. 20, Paris, 1888.

(64) « The history of what man has accomplished in this world is at bottom the history of the great men who have worked here. »

(65) « Les grands hommes dominant et représentent l'humanité. »

(66) « Que l'homme soit représentatif de son temps ou qu'il s'oppose à lui, la biographie s'intéresse au temps comme à l'homme » ; L. HALKIN, *Critique historique*, p. 71. Voir le succès de collections telles que : « Au temps de... », « Dans les pas de... », « Trente jours qui ont fait la France », « Le Temps qui court... ».

(67) *Enseignement de l'histoire*, p. 117-118, Paris, P.U.F., 1957. - Opinion partagée par L. E. HALKIN, *Critique historique*, p. 70.

(68) Comme l'affirme L. E. HALKIN, sur le plan scientifique, cfr. *Critique historique*, p. 75.

(69) H. JOHNSON, *Teaching of history*, p. 136, New York, 1952.

riens se sont avisés que précision et certitude variaient en fonction inverse. » (70). L'histoire locale ne sera pas ici sans intérêt en procurant des références (71) débouchant finalement sur la vie sociale, la vie quotidienne (*). Foin du culte de la personnalité : de très vastes groupes humains peuvent être présentés aux élèves par ce moyen. Il convient de montrer dans quelle mesure les membres de ces collectivités vivaient de leur vie collective et dans quelle mesure ils maintenaient relativement indépendante leur vie familiale et individuelle. Dans quelle mesure aussi, spécialement dans les circonstances critiques, ils perdaient cette relative indépendance pour suivre les mouvements de masse : les paniques, les révoltes, les enthousiasmes communicatifs animés par la psychologie des foules (72).

Dans les classes inférieures, la figure des personnages historiques ne se réduira pas à l'anecdote, elle servira à définir les cadres historiques. Dans les classes supérieures, parce que les héros existent et qu'ils exercent une influence non négligeable sur le cours effectif des événements, leur intervention apparaîtra comme le tempérament nécessaire de l'histoire purement quantitative (73) : le reflet des aspirations d'une époque, l'émanation d'une certaine classe sociale, le cerveau d'une minorité réceptive ou le tout à la fois, par influences successives (74). En un mot, ils serviront de support ou de prétexte à l'enseignement. Jamais, ils ne s'identifieront avec l'histoire.

Est-il nécessaire encore d'énumérer d'autres thèmes ? L'avantage de ce procédé, c'est que pratiquement sans limite, il fournit au professeur les matériaux les mieux adaptés aux préoccupations de ses élèves et aux besoins de son enseignement. La difficulté peut en être contrôlée sans grande peine. La raison imposera un choix suffisamment nuancé pour couvrir l'essentiel du domaine historique. Les liaisons seront toujours assurées par référence aux thèmes antérieurement traités, de manière à former une vision cohérente de l'ensemble dans ses structures.

Ce trop long essai de *typologie* de l'histoire enseignée nous amène logiquement, et pour conclure, à traiter sommairement des programmes d'enseignement en la matière.

LES PROGRAMMES, POUR CONCLURE

Comme ses voisins, la Belgique souffre de l'enflure de ses programmes d'histoire. Ni dans l'Enseignement libre, ni dans l'Enseignement officiel, ni dans l'Enseignement général, ni dans l'Enseignement

(70) H. I. MARROU, *Théorie et pratique de l'histoire*, dans *Revue historique*, t. 233, p. 168, Paris, 1965.

(71) H. JOHNSON, *o.c.*, p. 139-140.

(*) M. REINHARD, *o.c.*, p. 118.

(72) M. REINHARD, *Enseignement de l'histoire*, p. 118-119, Paris, 1957.

(73) Cfr. J. MARCKEWSKI, *Histoire quantitative, buts et méthodes*, dans *Cahiers de P.I.S.E.A.*, série A.F., n° 1, Paris, 1961.

(74) Cfr. R. POULIGO, dans *Cahiers pédagogiques*, t. XII, n° 6, p. 44, Paris, IPN, 1957.

technique, le problème n'a encore été résolu en dépit de réformattes ébauchées ou d'instructions rappelant la nécessité de choisir : « Non multa, sed multum ». Le *Congrès psycho-médico-scolaire* de Bruxelles actait, en 1963 : « Quant aux programmes scolaires eux-mêmes, on les croirait conçus non pour éveiller les talents et les hommes, mais pour étouffer à jamais toute souplesse intellectuelle, toute personnalité originale ». Son avis concordait avec le manifeste français du *Comité universitaire d'information pédagogique*, de juillet 1963 : « Il faut en finir avec un encyclopédisme de principe, avec le mythe du « bagage » devenu un énorme ballot souvent crevé et vide... »⁽⁷⁵⁾. A dire vrai, par la démocratisation des études, le programme de la *belle époque* n'a été modifié qu'en apparence : son esprit n'a pas changé, « jamais le fossé n'a été aussi profond entre l'esprit d'un enseignement et les facultés d'assimilation de la majorité des élèves »⁽⁷⁶⁾. A Françoise, maman, Marcel Prévost conseillait, en 1912 : « Rien d'enseigné *en l'air*, c'est-à-dire sans connection avec ce qui précède ou ce qui suit, sans lien continu avec l'enfant lui-même »⁽⁷⁷⁾. C'était la sagesse même, mais à cinquante ans près, nous n'y sommes point encore. En 1896, le comité spécial créé par l'*Association historique américaine* prônait la réorganisation et la coordination de l'enseignement historique à tous les niveaux et dans tous les Etats, en rappelant qu'il s'agissait moins d'enseigner des matières que d'enseigner à des enfants⁽⁷⁸⁾. En Angleterre, le développement mental de l'élève l'emporta sur la pure information. L'étude systématique de l'histoire fut bannie⁽⁷⁹⁾. Aucun programme ne fut prescrit, sinon de manière vague et générale⁽⁸⁰⁾. On recommanda seulement une sélection drastique en tenant compte qu'il ne s'agissait pas de former des spécialistes et qu'il était nécessaire d'apprendre quelques données du passé humain à des enfants dont l'immense majorité quitte l'école avant l'âge de 15 ans, voire beaucoup moins dans les pays en développement⁽⁸¹⁾. Plus systématique à mesure que s'élève le niveau d'âge, le programme conservera néanmoins beaucoup de souplesse. Il sera soumis à de fréquentes révisions, afin de s'aligner sur les résultats éprouvés de la recherche historique. Il ne s'appliquera jamais *ne varietur*⁽⁸²⁾. De l'abondance des plaintes, on pourra juger du peu de changement que l'exemple anglo-saxon a entraîné sur le continent européen.

(75) *Cahiers pédagogiques*, juin-juillet 1963, Paris, I.P.N.

(76) J. SAVARD, *L'enseignement français n'a plus de doctrine*, dans *Le Monde*, 7 septembre 1963.

(77) *Lettres à Françoise, maman*, p. 279, Paris, 1912.

(78) H. JOHNSON, *Teaching of history*, p. 63-64, New York, 1952.

(79) *Teaching of history*, pamphlet n° 23, p. 8-9, Londres, 1952. - *The teaching of history*, p. 14, Cambridge, 1950.

(80) « La liberté du professeur d'histoire est la plus sûre garantie de l'intégrité du sujet, et de celle-ci dépend sa valeur éducative » ; cfr. *History teaching in english secondary schools* dans *History*, t. 18, n° 70, p. 234-235, Londres, 1933. - Fixer une somme de connaissances à posséder au terme du cours d'histoire est vain. Il est indiqué de tenir compte des intérêts des élèves et des goûts des professeurs. Aussi une très grande variété dans les programmes est-elle souhaitée tout en formant chaque fois un tout cohérent et une suite chronologique ; cfr. *The scope and aims of history teaching in schools where the leaving age is, as a rule, under sixteen*, dans *History*, t. XI, p. 219, Londres, 1926.

(81) Cfr. C. PETER HILL, *Enseignement de l'histoire*, p. 49-50.

(82) *Ibidem*, p. 28.

La France donne l'exemple des tâtonnements ; partant d'un programme quatre - trois, mettant surtout l'accent sur l'histoire moderne et contemporaine dans les trois classes supérieures, elle s'est orientée en 1957 vers un programme de cycle unique visant surtout à décongesser les classes inférieures, mais réduisant à une minorité les élèves jugés dignes de s'initier à l'histoire la plus récente, celle qui fait les vrais citoyens⁽⁸³⁾. Malgré les instructions⁽⁸⁴⁾, la mentalité reste encyclopédique, encore que des suggestions particulières proposent des remaniements radicaux⁽⁸⁵⁾. En République fédérale allemande, le programme reste très lâche. Il recommande de donner une vue générale de l'histoire d'Allemagne associée à l'histoire universelle en arrivant très rapidement aux époques moderne et contemporaine⁽⁸⁶⁾. L'Angleterre, par contre, est hostile à cette politique, estimant impossible de donner des vues saines sur une époque trop rapprochée⁽⁸⁷⁾. Elle abandonne ce soin aux cours d'instruction civique. Le souci d'en arriver rapidement à l'époque contemporaine se retrouve au Danemark, où l'on exerce l'esprit critique par l'exploitation des journaux quotidiens, même dans l'Enseignement moyen inférieur⁽⁸⁸⁾. Même tendance à favoriser l'histoire contemporaine en R.S.F.S.R. où l'on sacrifie toujours davantage à l'histoire antique et médiévale au degré inférieur et où l'histoire de l'U.R.S.S. reste au centre des préoccupations⁽⁸⁹⁾. Les trois années supérieures du programme à cycle unique de l'Enseignement secondaire des Pays-Bas sont consacrées à l'histoire depuis 1789, sauf au Lycée où l'Antiquité se maintient en 4e année⁽⁹⁰⁾. Une tendance identique est décelable en Ecosse⁽⁹¹⁾ et en Italie⁽⁹²⁾ et depuis tout récemment en France. En Belgique, les intentions des réformateurs de 1947 soucieux de donner plus d'aisance à l'histoire contemporaine n'ont guère eu d'échos. La matière est abordée avec d'autant plus de réticence que l'obligation de neutralité imposée aux Ecoles officielles par le *Pacte scolaire* en rend l'approche plus scabreuse. Le programme unique de l'Enseignement libre n'attribue qu'une seule année à la période 1789-1939, toute la rhétorique est consacrée à l'histoire de Belgique. Le cycle double de ce même réseau traite dans le

(83) 6e *Orient et Grèce* ; 5e *Rome et début du M.A.* (987) ; 4e *Moyen Age jusqu'en 1492* ; 3e *XVIe, XVIIe et XVIIIe s.* ; 2e *1789 à 1871* ; 1re *1871 à 1945* ; Terminales *Période actuelle et civilisations non-européennes* ; cfr. A. TROUX, *Le nouveau programme d'histoire*, dans *l'Information historique*, t. 19, n° 4, Paris, 1957.

(84) Attention plus grande pour les faits de civilisation ; cfr. *Instructions officielles*, janvier 1957 : F. D. n° 113, p. 20, 21, Paris, I.P.N., 1962.

(85) Pour les élèves de 12 à 14 ans, A. FONTANIER préconise : 1. *Les productions nécessaires à la vie, base de toute société, civilisation matérielle*. 2. *Organisation de la société nécessaire aux divers stades de la production*. 3. *Condition de l'homme*. 4. *Éléments d'ordre intellectuel*. 5. *Développement de la Nation et initiation civique* ; cfr. o.c., p. 23-24.

(86) J. VAN ROELEN, *Een kijk in programme's van West Europese landen*, dans *Documentatie*, n° 8, p. 14-15, 16, Bruxelles, s.d.

(87) *The scope and aims of history teaching*, dans *History*, t. XI, p. 221.

(88) *L'actualité internationale dans l'enseignement de l'histoire*, 4e conf. de l'Assoc. du Traité Atlantique, p. 45, Strasbourg, 1962.

(89) Vahov KELDYCHEV, *L'enseignement de l'histoire*, dans *Nouvelles de Moscou*, 6 avril, 1963.

(90) J. VAN ROELEN, *Een kijk over de programma's* p. 15.

(91) W. K. FERGUSSON, *L'enseignement des affaires internationales en Ecosse*, dans *L'Actualité intern.* dans l'Enseignement secondaire, 4e conf. de l'Ass. du Traité Atlantique, p. 34.

(92) A. GALLIA, *L'enseignement de l'actualité internationale en Italie*, dans *Ibidem*, p. 32-33.

même temps la période 1648-1939. Les écoles officielles semblent plus à l'aise puisqu'elles n'étudient en rhétorique que les années 1848 à 1945, mais elles doivent y mêler une revision complète de l'histoire de Belgique. Dans les écoles techniques, le programme plus récent paraît accorder plus de place à l'histoire depuis 1815, mais à raison d'une heure par semaine seulement et avec des prétentions excessives ⁽⁹³⁾.

Comme on le voit, le souci de la chronologie l'emporte encore dans la plupart des cas. En 1952, à un stage international du Centre pédagogique de Sèvres, fut exprimé le vœu d'étudier avec les élèves de 12 à 15 ans les influences réciproques des foyers de civilisations en se fondant sur les bases suivantes :

1. histoire des inventions.
2. histoire du commerce, de ses itinéraires, des découvertes, des conquêtes, des échanges de produits ou de techniques, avec établissement des cartographies adéquates.
3. histoire des Beaux-Arts, des langues et des littératures en ne retenant que leurs traits caractéristiques.
4. rappel des grands penseurs vivant au même moment dans des milieux différents.
5. types d'organisations sociales et de fonctions sociales : la cité grecque, la paix romaine, le moine, le chevalier, le banquier, l'humaniste, le philosophe qui se perpétuent sous des formes variables.
6. notions de liberté, de droit dans leur évolution et dans leur devenir de l'Antiquité grecque à la Déclaration universelle des droits de l'homme ⁽⁹⁴⁾.

L'initiative rencontra peu d'échos sinon celui de la région d'expression néerlandaise de la Belgique où l'expérience fut tentée dans l'Enseignement officiel sous la responsabilité de l'inspection compétente ⁽⁹⁵⁾. Le succès semble certain malgré l'avis des détracteurs.

Un bon programme n'est cependant pas la garantie d'un bon enseignement. Tout dépendra de ceux qui l'appliqueront. Il est d'excellent enseignement dispensé sur la base des programmes tant critiqués actuellement. Tout est affaire de compétence, d'initiative, de sensibilité, d'imagination et d'enthousiasme. En dehors de ces qualités, l'objection attribuant à la charge du programme ou à l'exiguïté de l'horaire les retards constatés ne procède que de la paresse ou du conformisme. La liberté coûte de fatigantes initiatives, dérange la routine : les esclaves créent plus volontiers des tyrans que les tyrans des esclaves.

(93) Voir les programmes suivants : Ministère de l'Instruction publique, Direction de l'Ens. moyen, Instructions concernant la réforme de l'Ens. moyen, Histoire, 3e éd., Bruxelles, 1960. - Min. de l'Instr. publique, Conseil de perfectionnement de l'Ens. technique de l'Etat, Programmes, Histoire, cycle secondaire inférieur et cycle secondaire supérieur, 2 fasc. - Fédération nationale de l'Enseignement moyen catholique, Programme 1961 (2e éd.), Histoire, Lierre, 1961.

(94) Cfr. *Les Amis de Sèvres*, t. 12-13, p. 14, Paris, 1952.

(95) Plusieurs publications soutiennent le mouvement : *Sprekend verleden, Beeld, Document, Clio, Problemen, Geschiedenis in het onderwijs*, etc.

ves⁽⁹⁶⁾. Mais il est certes préférable d'avoir un bon programme répondant à ces quelques critères précis :

1. il s'adaptera au but formatif de l'enseignement de l'histoire, montrera la maturation progressive des connaissances historiques et soulignera leur relativité en tenant compte du psychisme des élèves⁽⁹⁷⁾.
2. il adoptera un plan clair et raisonné en évitant les juxtapositions de matières sans relation les unes aux autres.
3. il traitera la matière selon l'âge des classes, les intérêts et les capacités des élèves.
4. il s'attachera, sans bannir les faits locaux, à atteindre l'international et l'universel, à donner une ouverture sur le monde et sur l'homme.
5. il s'appliquera à évoluer avec son temps⁽⁹⁸⁾.

Pour le reste, deux grands types de sujets pourraient être traités que suggèrent les *Instructions officielles* françaises :

1. les sujets faisant l'objet d'une étude posée, plus profonde, appuyée sur la pédagogie de la découverte, fondée sur l'utilisation méthodique, intelligente de toutes les ressources documentaires disponibles. Nous y inscrirons d'abord les matières concernant les grandes civilisations dans leurs connections avec la géographie et avec la sociologie sous tous leurs aspects utiles, ensuite l'évolution sociale et politique des principaux pays de notre parentage, avec quelques spécimens de pays d'autre type⁽⁹⁹⁾.

2. les sujets de liaison nécessaires pour assurer la compréhension des précédents. Plus sommaires, plus délicats par là même, ils relèveront d'un enseignement plus magistral. Mais il faudra cependant ici encore se souvenir avec François Bacon que « Nul ne possède de manière réelle et fondamentale, que les connaissances qu'il a pour ainsi dire créées lui-même ».

Tout ceci postule évidemment des programmes très généraux⁽¹⁰⁰⁾. Il est impossible d'enseigner toute l'histoire dans nos écoles. La solution s'imposera dans la manipulation de la gamme de perspectives décrites dans les pages qui précèdent. Définir les cadres géographiques, préciser les contours chronologiques, analyser les grands problèmes en liaison avec le présent, autant d'opérations complémentaires par lesquelles chacun se constituera de l'histoire une vision dynamique

(96) Cfr. *The teaching of history*, p. 13, 22, Cambridge, 1950. - M. BENDISCIOLI et R. BERARDI, *L'insegnamento della storia*, p. 95, Florence, 1963.

(97) Voir quelques spécimens dans H. JOHNSON, *Teaching of history*, p. 159, sv., New York, 1952.

(98) Les Hollandais J. JONGES et J. VAN MOURIK estiment que le plan d'étude annuel doit être périodiquement discuté par le personnel scolaire sous la présidence du directeur ; o.c., p. 34.

(99) Certains sujets devraient l'emporter, estime-t-on, et ne sont pas assez mis en relief. Romanisation et christianisation, par exemple, cèdent trop aux opérations purement militaires ? Certains peuples, dont le rôle ne correspond pas à leur exiguité, figurent à peine dans les manuels ; cfr. F. G. DREYFUS, *Les manuels d'histoire et l'effort d'objectivité*, dans *Cahiers pédagogiques*.

(100) Tous les avis concordent, parmi les professeurs, à 60 ou 75 p.c. des suffrages, pour réclamer une réduction des programmes plutôt qu'un accroissement de l'horaire ; cfr. en France, *Bulletin de la Société des Professeurs d'histoire et de géographie*, n° 157, p. 89-90, Paris, 1958. - En Belgique francophone, cfr. *Cahiers de Cléo*, fasc. n° 5, Bruxelles, 1966.

dans le développement harmonieux de sa personnalité et l'utilisation efficace de ses aptitudes. Dans nos pays d'évolution, les enseignements primaire et secondaire, enfin coordonnés, constitueraient un tout que l'obligation scolaire prolongée rendrait cohérent. Poursuivie durant toutes ces années, l'initiation historique progresserait vers un couronnement obtenu au terme des études et déterminé par l'orientation adoptée dans la vie : exercice d'une profession, études supérieures, etc. Toujours cependant sera reconnue l'unité de l'homme, toujours sera cultivée la rigueur de l'esprit scientifique direct et précis. Voilà le seul vrai objet de l'histoire, à l'école.

René VAN SANTBERGEN.