

A QUOI SERT L'HISTOIRE ?

A-t-on fait assez attention à cette question que Marc Bloch plaçait en tête de son *Apologie pour l'histoire* : « Papa, explique-moi donc à quoi sert l'histoire ? » Et s'il en est qui y ont prêté attention, ont-ils beaucoup creusé la réponse à y faire ? Ne serait-ce pas pourtant le préliminaire indispensable à toute réflexion sérieuse sur la pédagogie de l'histoire ? Le comment de l'enseignement, dans notre discipline comme en toute autre, doit être largement commandé par le pourquoi. Je voudrais essayer ici d'indiquer deux directions de recherche relatives la première à la crise de l'histoire et de l'enseignement historique et la seconde à quelques remèdes possibles à cette crise.

La crise positiviste ou de l'histoire-science

L'idée qu'on se fait de l'histoire, en dépit des apparences, n'a pas beaucoup changé d'Hérodote et Thucydide jusqu'aux historiens de la première moitié du XIX^e siècle. Elle a été alors victime d'une crise, qui a menacé d'altérer son essence même, crise complexe, assez difficile à situer exactement et plus encore à définir, qu'on pourrait appeler crise positiviste ou de l'histoire-science. En gros, il s'agit de ceci : l'histoire avait toujours été, depuis le Ve siècle athénien et en Occident du moins, soucieuse à la fois, mais non toujours également, de vérité et de service ; c'était une manière pour l'homme de s'engager dans l'histoire, disons une espèce de prélude à son engagement, la prise de conscience de son historicité, la découverte de ce double fait qu'il était tout à la fois objet et sujet du devenir humain. La double signification du mot histoire — c'est-à-dire l'aventure vécue par l'humanité et la connaissance ou la relation de cette aventure — illustre assez bien cette conception. Conception dans laquelle l'ambition de vérité et la volonté d'être et d'agir s'épaulaient mutuellement, comme l'avait très bien vu un des premiers maîtres de l'érudition moderne, le bénédictin Jean Mabillon, qui se refusait à opposer la recherche de la vérité et le service de Dieu et de son ordre. On s'avisa, au XIX^e siècle, de mettre l'accent sur la seule recherche du vrai ; le service apparut comme une menace pour le sérieux de l'enquête, pour son objectivité. L'apogée de cette crise se situe chez nous à la fin du XIX^e et au début du XX^e siècle. Disons, pour aller vite, que *l'Introduction aux études historiques* (1897) de Langlois et Seignobos jalonne à peu près cet

apogée ; mais d'autres tendances s'affirmaient parallèlement. On croyait pouvoir s'autoriser de l'exemple de la science historique allemande — en grande partie à tort : de Niebuhr à Mommsen, l'érudition allemande n'a jamais étouffé le patriotisme, elle se mettait au contraire à son service, *sanctus amor patriae dat animum* (épigraphe des *Monumenta Germaniae*). Si d'aventure quelqu'un s'en avisait, c'était pour se targuer alors d'épurer la pratique encore regrettablement impure des modèles d'outre-Rhin. Cela n'allait pas sans quelque malaise dans l'enseignement, malaise ressenti particulièrement au niveau primaire : l'instituteur, au contact d'un public simple et exigeant à sa manière, sentait le besoin de fournir, plus qu'une information exacte, des modèles ou des règles de vie. Aux niveaux secondaire et supérieur, là où s'institutionnalisait, pour des publics de plus en plus larges, une culture aristocratique, qui s'honorait d'être aussi désintéressée que possible, cette histoire, scientifique d'allure, s'imposait. C'est alors qu'on prit l'habitude d'opposer, comme l'observe l'historien néerlandais Pieter Geyl, l'histoire académique et l'histoire universitaire. Pour un universitaire français, la première expression est incontestablement péjorative : l'histoire académique, c'est l'histoire écrite à l'intention d'un public de non-spécialistes (faut-il ajouter politiquement situé à droite ou à la rigueur au centre ?) et qui vise à nourrir les regrets ou à orienter les projets de ce public. L'histoire universitaire se veut plus pure d'intention, plus désintéressée, plus objective ; l'historien universitaire ne se soucie pas de flatter ou de servir un public, mais il oublie que s'il en conserve encore un c'est celui que le législateur lui a livré, le public des écoles, des lycées et des facultés, public qu'il imagine apparemment dépourvu de besoins spécifiques.

Le petit livre de Louis Halphen, *Introduction à l'histoire*, est révélateur d'un tel état d'esprit : pour ce maître de l'histoire médiévale, les vertus de l'histoire étaient purement méthodologiques, vertus de praticien et non de citoyen ; j'énumère : la modestie, l'équité dans nos jugements, la prudence et le scrupule opposés à toute hâte intempestive, le doute raisonné, le bon sens et la mesure. Une réaction s'est amorcée sous l'influence des philosophes et de quelques historiens, Marc Bloch et Lucien Febvre en particulier, pour ne citer que des morts. De sorte que mon analyse de la crise ne s'applique plus tout à fait à la situation présente. Si l'on n'y a guère encore apporté de remèdes, on commence à prendre conscience de la carence qu'Henri Marrou dénonçait naguère en ces termes :

« L'histoire reste trop confinée entre les mains des spécialistes, » elle ne sort pas des ateliers de fabrication : l'historien écrit pour ses » confrères, chercheurs comme lui, les autres historiens, ou pour ses » demi-confrères, les professeurs d'histoire, ou ses futurs confrères, » les étudiants spécialisés en histoire ! Demandons-lui de viser un plus » large, un plus vaste public. » (1)

(1) *Histoire et ses méthodes*, p. 1538, Encyclopédie de la Pléiade, Paris, 1961.

Au niveau de l'enseignement plus encore qu'à celui de l'élaboration de l'histoire, ce divorce est grave. Il est temps de renouer le lien de nature entre le service et la vérité. Ce n'est pas méconnaître la contribution des outils critiques que les siècles modernes, depuis le XVII^e, nous ont façonnés ; c'est au contraire en revendiquer l'usage non plus pour la seule satisfaction gratuite de connaître, mais pour l'épanouissement d'hommes légitimement soucieux d'assumer, autant qu'il est possible, la maîtrise du destin de leur groupe. L'histoire qui mérite d'être enseignée, n'est-ce pas celle qui permet à l'homme de mieux vivre sa condition historique ?



Cela étant admis, si l'on veut bien l'admettre, il m'a semblé possible de discerner quelques orientations d'un enseignement de l'histoire qui répondrait mieux à sa fonction :

1. Par un commerce sympathique avec le passé, l'histoire peut et doit dilater l'aptitude de chacun à comprendre et à sentir.

2. Par une attention renouvelée portée à l'étude de l'événement, l'histoire peut et doit restituer ou du moins affiner le sens de notre liberté, la valeur de notre libre volonté, notre conscience d'agents efficaces de l'histoire.

3. Enfin, par l'analyse du sens ou plutôt des sens discernables dans le passé, elle peut et doit nous aider à charger notre action historique d'un contenu significatif.

Dilater l'aptitude de chacun à comprendre et à sentir

Une histoire à base de sympathie. Dans le même chapitre dont je citais tout à l'heure quelques lignes, H. Marrou parle de « récupération des valeurs » (p. 1481 et suivantes). Dans le passé, d'une certaine manière, c'est toujours l'homme d'hier, l'humanité de l'homme d'hier, que l'homme d'aujourd'hui recherche. Raymond Aron a dit que le passé est inépuisable : il l'est parce que notre propre nature elle-même est inépuisable, parce que la société, l'époque dans lesquelles nous vivons, ne mettent en œuvre que la moindre part de nos tendances, qu'elles nous limitent et nous mutilent. Le recours à l'histoire devient alors une chance d'épanouissement, une chance d'acquérir une aptitude à vivre plus largement, plus richement.

Il n'est pas possible ici d'accumuler les exemples. Indiquons déjà celui-ci qui est particulièrement éloquent : l'histoire de l'amour. Certes, les évocations historiques des couples d'amants illustres n'ont jamais fait défaut. Ce n'est plus tout à fait de cela qu'il s'agirait à présent, mais d'une attention nouvelle aux formes que leur temps imposait à l'expression du sentiment de ces amants. Unique, peut-être, dans son inspiration profonde, l'amour de l'homme et de la femme se diversifie

à l'infini selon les lieux et les époques. L'amour aussi est dans l'histoire : alors qu'il croît, qu'il veut exprimer le meilleur de lui-même, l'amant reprend les mots et les gestes et les façons de penser et de sentir de milliers et de milliers de ses contemporains. De la *Laudatio Thulae* (coll. Budé, *Eloge funèbre d'une matrone romaine*) au cinéma contemporain en passant par les chansons populaires — souvent empruntées, en réalité, par le peuple à l'élite (cf. Davenson, *le Livre des chansons*) — les documents ne manquent pas permettant de suivre le devenir de l'amour comme élément de la culture et d'en analyser les nuances. Deux grands livres entre autres — *Héloïse et Abélard* d'E. Gilson (1938) et *Autour de l'Heptaméron* de L. Febvre (1944) — ont déjà montré ce que peut donner une entreprise de ce genre quand elle est conduite de main de maître et qu'elle s'attache à quelque expérience privilégiée. Et comment parler de l'amour sans évoquer le mariage ? L'histoire critique parle toujours plus volontiers de celui-ci que de celui-là, sans doute parce qu'il représente l'institution, l'institution opposée à l'événement, l'institution qui laisse de nombreuses traces documentaires, qui engage les fortunes et les titres. Mais s'en tenir au droit matrimonial et aux taux de nuptialité ne saurait être vraiment satisfaisant. Il faut piocher au-dessous de la surface, au-dessous de cette croûte, pour atteindre la vérité humaine des rapports de l'institution et du sentiment, du mariage et de l'amour. Parce qu'il n'est pas de passion qui tienne plus que l'amour aux fibres de l'homme, parce que c'est l'aventure, la grande et souvent l'unique aventure de la plupart des vies d'hommes et de femmes, l'exemple est privilégié. D'emblée, un tel dialogue avec hier nous saisit et nous tient, nous cultive au sens le plus plein du terme. On m'objectera que cet exemple n'est pas adapté aux plus jeunes élèves de nos classes et qu'avec les plus grands même il doit être manié avec tact et discernement. Sans doute, et je ne l'ai noté que parce qu'il est le plus parlant.

Il n'est pas malaisé, même dans le cadre des programmes, d'élargir les perspectives de l'enseignement historique dans le sens que je préconise, et de le vivifier pour le plus grand profit des élèves. Les thèmes, dès qu'on y prête attention, c'est-à-dire dès qu'on veut dépasser la simple transmission des données factuelles, s'imposent presque d'eux-mêmes. Parlons-nous du Moyen Age, nous éprouvons très vite, il est vrai, la difficulté qu'il y a à faire pénétrer des jeunes de douze ou treize ans dans des mentalités qui leur sont devenues largement étrangères ; mais cette difficulté, si on ne l'esquive pas, devient une possibilité d'ouverture. Que peut représenter, pour des enfants de cet âge, tant chrétiens qu'athées, la révélation de Mahomet ? La catégorie révélation prophétique, il y a très peu de chance qu'elle ait déjà place dans leur univers mental : il faut l'y introduire ou se taire... Le mouvement des institutions de paix, et non les terreurs, des alentours de l'An Mil, tout de même que la croisade — la première du moins — ne s'expliquent que par l'orientation eschatologique du christianisme d'alors. Eschatologique, non cléricale ou morale, comme ce devait être le cas

par la suite. L'idéal de pauvreté évangélique des moines mendiants contredit violemment notre goût du confort et du luxe : il n'est pas si totalement opposé à notre véritable nature pourtant que nous devions renoncer à le comprendre ou à le faire comprendre. Inversement, entre l'idéal chevaleresque de la guerre et ce que nous appelons l'esprit sportif, il existe une parenté partielle qui permet peut-être à l'élève d'accéder au premier à partir du second, *mutatis mutandis* ; etc.

Ce qu'il faut que nous sachions, c'est que nous n'intéresserons pas vraiment nos élèves si, dans le cadre même de l'histoire des programmes (les changer n'est pas, à mon sens, ce qui est urgent), nous ne savons pas discerner ce qui pour eux fait problème, ce qui pour eux présente un caractère existentiel. Cette histoire sympathique, qui se rapproche de l'histoire dite des mentalités, fournit un premier moyen de réconcilier la recherche critique la plus exigeante et les besoins existentiels de notre clientèle scolaire. Ce n'est pas le seul. En voici un second que nous pouvons appeler histoire volontaire des événements.

L'événement et la volonté

L'événement, qu'il ne faut pas confondre avec le pur accident (comme faisait Cournot), n'a toujours pas bonne presse chez les historiens. C'est de lui cependant que je vais parler, dont je souhaiterais réhabiliter l'étude. On a trop, par souci d'objectivité, fait fi de ce qui est par excellence le lien vivant de l'histoire. L'aspiration à la science, c'est-à-dire, en fait, à une interprétation sociologique de l'histoire, l'a frappé d'une suspicion apparemment définitive. Aujourd'hui encore, voyez, par exemple, comme l'histoire sociale se laisse séduire par l'établissement des séries statistiques, par les figurations graphiques, etc. D'une manière générale, il faut le redire, on préfère l'histoire des institutions à celle des événements, l'histoire des conséquences à celle des causes ou, pour mieux dire peut-être, l'histoire du *causé* à celle du *causant*. L'étude du devenir des institutions est assurément légitime. Elle est même nécessaire dans la perspective existentielle qui est la nôtre. Ce que je conteste, c'est

1) qu'elle soit la seule ou, cela revient au même, la seule qui soit digne d'être étudiée et enseignée parce que la seule qui puisse l'être scientifiquement ;

2) qu'elle soit, du point de vue pédagogique, la plus intéressante et la plus féconde. Tout au contraire, je suis frappé de voir que l'enfant et l'adolescent aspirent d'abord à découvrir dans le passé des modèles et que ce sont les novateurs, les créateurs, les inventeurs qui leur fournissent ces modèles. Le prestige du grand homme — César, Gutenberg, Colbert ou Lavoisier — tient d'ailleurs moins, me semble-t-il, à ce qu'il a fait qu'à ce qu'il incarnait la force de faire. Nous ne pouvons minimiser la puissance de contagion qui émane de l'histoire des grands hommes ; nous le pouvons d'autant moins que les programmes de notre école primaire cherchent encore à l'exploiter, au moins

pour le temps de la première initiation : grands hommes et grands événements de l'histoire de France. Nietzsche, dans la seconde de ses *Considérations inactuelles*, mettait au premier rang des formes de l'histoire celle qu'il appelait *monumentale* (*monumentalische*), celle qui agit justement par la contagion de la grandeur passée, et qu'il oppose à la soumission à tout ce qui est, c'est-à-dire à la leçon de la philosophie hégélienne de l'histoire : « courber l'échine et baisser la tête devant la puissance de l'histoire, *Macht der Geschichte*. »

Aujourd'hui plus que jamais, plus qu'au temps de Nietzsche en tout cas, l'homme semble menacé par la tentation de la passivité, de l'abandon aux grandes forces anonymes qui meuvent l'histoire. Nier ces forces serait absurde ; il importe de les connaître pour les dominer. Mais une histoire sans actions, je veux dire sans grands hommes ni grands événements, taillée en somme sur le patron de l'histoire naturelle, ne comporte-t-elle pas le risque d'habituer l'élève, le citoyen de demain, à toutes les démissions ? Le devoir du maître d'histoire, sinon de l'historien, est alors de réhabiliter l'événement et son auteur — qui n'est pas forcément un « grand homme » au sens habituel du terme. Expliquer l'événement, 1789, par exemple, le plus grand de notre histoire moderne, ce n'est pas l'emprisonner dans le réseau inéluctable de ses causes et surtout de ses conséquences, le bloquer dans un ensemble rigide, définitif, mais c'est lui rendre la part d'incertitude dont il était encore chargé lorsqu'il s'est produit, la plénitude des futurs possibles qu'il recélait, c'est le redécouvrir comme un faisceau plus ou moins bien, plus ou moins mal ajusté de volontés anxieuses d'un avenir meilleur. J'incline à penser que, s'il y a aujourd'hui une crise du civisme, c'est parce que le déterminisme et la résignation qui en est la conséquence, la résignation, au moins, au destin collectif, se sont installés au cœur de notre culture, et de notre culture historique notamment. Les historiens et les maîtres d'histoire doivent commencer par reconnaître leur part de responsabilité.

Le sens de l'histoire

L'étude du sens ou des sens de l'histoire conditionne la signification de notre action historique. Je ne sais comment ont réagi mes collègues, mais personnellement, j'ai ressenti comme une provocation le livre de R. Sédillot et, d'abord, son titre, *L'histoire n'a pas de sens*. Est-il besoin de dire que je refuse une telle affirmation ? Mais il est vrai que l'actuelle crise de l'histoire et de l'enseignement historique peut sembler la justifier. Nous avons tour à tour demandé à l'histoire trop et trop peu, et nous continuons à le faire. Les théoriciens (ou les philosophes) de l'histoire, de saint Augustin à Vico, à Hegel et à Marx, pour ne parler que de la tradition occidentale, avaient cru trouver dans la connaissance des faits passés la démonstration de leur foi ou de leur doctrine. Au contraire, les historiens érudits du siècle dernier se sont refusé à trop presser les faits, à leur imposer

du dehors un sens qui ne s'imposait pas indiscutablement. Est-ce un dilemme ? Ou le problème ainsi posé n'est-il pas mal posé ? Nous mettons-nous ainsi, nous, enseignants, en mesure de répondre aux exigences de nos élèves ?

Il est bien sûr qu'aucun historien ne saurait se résigner à l'absurdité totale non plus qu'aucun historien n'a jamais trouvé le principe ultime qui rende compte de tout le devenir des sociétés et des générations. L'homme normal éprouve le besoin de se situer dans une perspective historique qui justifie sa peine et satisfasse son intelligence ; l'homme normal et, d'abord, l'enfant. La saine pratique se trouve à égale distance des extrêmes. Le sens global est illusoire et l'école n'a le droit d'imposer ni le schéma providentialiste de Bossuet, ni le schéma progressiste de Condorcet ou d'Auguste Comte, ni le schéma marxiste. La saine pratique suppose surtout une ré-orientation de l'effort, de l'effort de recherche comme de l'effort pédagogique. Les sens généraux de type rétrospectif auxquels je viens de faire allusion sont aussi fragiles qu'ils sont commodes et donc décevants au bout du compte. L'action, qui suppose une représentation de l'avenir, c'est-à-dire, qu'on le veuille ou non, des extrapolations du mouvement en cours de notre histoire, réclame plutôt des sens — et je dis bien des sens, au pluriel, car notre présent est multiple et confus — et des sens de type prospectif. C'est notre connaissance du passé qui nous donne prise sur notre avenir, qui nous permet de l'imaginer afin de pouvoir le faire. Mais nous le faisons toujours en fonction de besoins présents. Je crois que le présent, non pas notre petit présent individuel à chacun, mais le présent collectif de notre groupe, de notre société, du moment de civilisation que nous vivons, nous impose certains problèmes, ou mieux certaines tâches que nous ne saurions éluder sans trahir notre vocation d'hommes. Ces tâches apparaissent vite à une analyse un peu attentive, elles ne sont pas en nombre indéfini ; pour nous, Français et Occidentaux de 1967, ce sont en particulier la paix de notre temps à inventer, la promotion du tiers-monde, l'Europe à faire, la défense des libertés concrètes, la réconciliation du prolétariat, le renouvellement de la culture, l'organisation des loisirs, la planification économique...

Le service que nous sommes tous en droit d'attendre de l'histoire, c'est le service de ces tâches. L'histoire vivante, adaptée à nos classes, c'est l'histoire de ces tâches. Comment en sont-elles venues à s'imposer à nous ? Comment se posent-elles ? La belle architecture de l'histoire savante ne doit pas faire illusion, même quand elle affecte les allures d'une œuvre d'art ; ce n'est jamais qu'un classement provisoire. Elle peut constituer au mieux une espèce d'arsenal de principes, de leçons, d'arguments, pour l'homme d'action ; encore celui-ci s'en sert-il d'autant plus maladroitement qu'on ne lui a jamais appris à le faire. Ne serait-il pas temps que notre discipline redevienne, dans son perpétuel et nécessaire renouvellement, source de lumière et d'éner-

gle pour le citoyen de bonne volonté, et cela sans manquer aux exigences de la critique, à « l'intention d'objectivité » dont parle le philosophe Paul Ricœur ?

Indiquons encore quelques exemples afin de nous faire mieux comprendre. L'Europe, à faire ou à ne pas faire, est à l'ordre du jour ; nous voyons naître et grandir une curiosité significative pour le passé de cette tâche, curiosité féconde si elle se plie aux règles éprouvées de l'histoire. Lorsque est né le mouvement ouvrier, on s'est avisé qu'il devenait indispensable de faire une histoire du travail et des travailleurs. Qui sait si nos élèves n'attendent pas de nous aujourd'hui que nous leur révélions les richesses d'une histoire des loisirs, c'est-à-dire de la culture au sens le plus large, non plus au sens trop restrictif des sciences, des arts et des lettres, mais au sens d'un art de vivre ou d'une sagesse ?

Qu'on ne se méprenne pas toutefois sur ces derniers propos. L'histoire est totale. Ce serait une faute grave de vouloir retenir tel enchaînement de faits à l'exclusion des autres, comme si sa vérité et son utilité pouvaient être atteintes en dehors de ses liaisons avec les autres. Les exigences des programmes scolaires ont du bon : elles écartent le risque de démembrement, d'effilochement d'un savoir essentiellement solidaire. Il reste que pour aborder ce tout, pour se retrouver dans ce tout, certains cheminements sont privilégiés, ceux-là notamment qui procèdent d'expériences authentiques, du sentiment de ses responsabilités que peut nourrir un homme qui ne refuse pas son histoire.

Voilà trois aspects d'une orientation nouvelle de l'enseignement historique. Ils ne répondent que très partiellement à la question initiale : A quoi sert l'histoire ? Je les propose, non pas comme le terme d'une réflexion que je jugerais naïvement, présomptueusement définitive, mais comme un appel à la réflexion des autres, à une réflexion culturelle seule capable, à mon avis, d'éclairer et de féconder la recherche pédagogique.

Maurice CRUBELLIER,

Faculté des Lettres et des Sciences humaines de Reims.