

L'HISTOIRE ET SES BUTS DANS L'ENSEIGNEMENT

(2^e partie)

RESPECTER L'OBJECTIVITE.

Une vision sommaire de l'objectivité repose sur l'équilibre quantitatif des matières selon la formule : un cheval, une alouette. A un stade plus élaboré, beaucoup d'intellectuels et non des moindres estiment qu'établir entre les faits historiques des relations de cause à effet, sans autre considération, relèverait aussi de l'objectivité. Le risque consiste ici, et peu y échappent, à exalter les moyens efficaces et les réussites cataloguées par l'historiographie et à négliger le reste. A ce titre, *Le Prince*, de Machiavel, serait le plus beau fleuron de l'histoire.

Ainsi se dessine une épiphénoménologie de l'histoire détachée de sa signification réelle : l'histoire perd sa coloration naturelle, quant à l'objectivité, quelle illusion ! Ceci dit, on comprendra mieux peut-être la nécessité où nous sommes de restituer aux matières leur importance relative en fonction des critères propres à notre temps. Les guerres ont longtemps accaparé nos programmes d'histoire, la diplomatie et l'hagiographie dynastique ont achevé de les accabler. Un réajustement s'impose⁽¹⁾. L'enfant explore le Monde, son milieu vital, s'interroge sur ses origines. Aidons-le à s'orienter en voyant plus loin, et plus juste aussi.

Lucien Goldmann a bien défini les limites de l'objectivité dans laquelle s'abritent les historiens positivistes⁽²⁾. Pierre Ricœur, de son côté, constate : « L'histoire veut être objective, elle ne peut pas l'être. Elle veut faire revivre, elle ne peut que reconstruire. Elle veut faire rendre les choses contemporaines, mais en même temps, il lui faut restituer la distance et la profondeur de l'éloignement historique »⁽³⁾.

Dans une démocratie parlementaire, les professeurs proclament volontiers que leur propre enseignement respecte l'*objectivité*. Ils doivent à leurs élèves un enseignement *neutre, donc impartial*, ils ne peuvent froisser aucune opinion. Avouons que, sous peine de rendre

(1) cfr. VAN SANTBERGEN R., *La matière de l'histoire à l'école, essai de typologie*, dans *Cahiers de Clio*, fasc. 8 et 10, Bruxelles, 1966-1967.

(2) *Sciences humaines et philosophie*, Paris, Gonthier, 1966.

(3) *L'histoire de la philosophie et l'historicité*, dans *L'histoire et ses interprétations*, p. 226, Paris, 1961.

l'histoire stérile, ces affirmations relèvent de l'abus de confiance. Cette objectivité à laquelle on se réfère n'existe généralement qu'en fonction d'un cadre politique donné, ou religieux, ou social, ou moral même. Elle constitue une orthodoxie⁽⁴⁾. Dans chaque système, l'exposé *objectif* des faits est alors interprété, *sincèrement interprété*, de telle manière que de fait, les règles de la pure objectivité apparaissent violées aux yeux d'un observateur non engagé.

Pratiquement donc, l'objectivité résidera moins dans le fait que dans la méthode. Mais qu'on nous comprenne bien : les faits étant ce qu'ils sont, il n'est pas question ici de laisser l'imaginaire l'emporter sur le réel. Quant à la méthode, elle implique essentiellement envers l'élève une loyauté : pas d'erreurs conscientes donc, ni d'oublis volontaires, d'exposés tendancieux ou d'explications partisans. Par contre, le professeur ne peut pas se dérober devant les questions controversées. Appuyé fermement sur les données les plus neuves des spécialistes, il n'hésitera pas à renverser les idoles les plus vénérées en apportant ses preuves, en insistant sur la fragilité des opinions humaines et en invitant ses élèves à approfondir les choses par eux-mêmes. Il les initiera ainsi à une problématique de la liberté et de la tolérance dont les divergences de vue sont à la fois la condition et la nécessité. Il leur apprendra à distinguer la preuve de l'hypothèse, à se méfier des jugements a posteriori autant que des apriorismes. Il les aidera à se libérer des normes de leur présent, et, pour mieux comprendre les comportements des civilisations passées ou ceux des civilisations voisines, à éclairer l'étrange⁽⁵⁾.

Susciter l'imagination des élèves, éveiller leur curiosité intellectuelle envers le passé, apparaît comme une autre tâche du professeur d'histoire. L'imagination historique se nourrit de documents, or tout est document pour l'historien⁽⁶⁾. Le professeur d'histoire s'attachera toutefois plus spécialement aux documents les plus aptes à reconstruire la réalité concrète du passé⁽⁷⁾. Indispensable à tout homme comme moyen d'exploration du passé, comme effort de dépersonnalisation, comme méthode de recherche en un mot, l'imagination historique⁽⁸⁾ s'appuie sur toutes les ressources de la critique d'une part, elle rend celle-ci plus fructueuse d'autre part.

(4) JOHNSON H., *Teaching of history*, p. 125, New York, 1952, dénonce comme dangereux le fait qu'aux U.S.A. le pouvoir central, les conseils urbains, les organismes culturels, les groupes de pression combinent leurs efforts pour empêcher une étude intelligente de l'histoire.

(5) cfr. C. PETER HILL, *L'enseignement de l'histoire*, p. 83, Paris, 1953. — REINHARD M., *L'enseignement de l'histoire*, p. 139-140, Paris, 1957.

(6) COORNAERT E., *Enseignement de l'histoire*, dans *Cahiers pédagogiques*, t. XII, n° 6, p. 6, Paris, 1957.

(7) Les Anglais reconnaissent à cet exercice une valeur si bénéfique qu'ils le systématisent par la *patch history*. En étudiant un fragment du passé isolé, ils forcent l'élève à un effort de dépassement, de dépaysement qui le rend mieux apte à comprendre par la suite la vie de l'homme passé d'une part et de l'autre celle de la société contemporaine par-delà les différences de classe, de race ou de mœurs ; cfr. *Teaching history*, pamphlet n° 23, p. 16-17, Londres, 1952.

(8) Charles Langlois attribue au *sentiment poétique du passé* le rôle de suggérer et de produire une fidèle et correcte impression de couleur du temps ; cfr. *The teaching of history in France*, dans *History*, t. XII, p. 197, Londres, 1928.

En habituant l'adolescent à examiner attentivement un problème à la lumière de l'une et de l'autre, en l'amenant à savoir prendre position très franchement au terme de son examen, le professeur développera le courage de l'élève, son sens des responsabilités. Il assurera à la démocratie les citoyens probes et libres qui lui font trop souvent défaut. Il n'oubliera cependant pas qu'en ce qui le concerne, le respect de l'objectivité implique l'élargissement et le réajustement perpétuel de ses connaissances⁽⁹⁾ ainsi que l'aveu du caractère engagé de toute œuvre historique. Il ne s'agit nullement certes de prétendre que tout enseignement de l'histoire est une philosophie de l'histoire, mais il ne faut pas cacher que ces deux domaines restent inextricablement liés⁽¹⁰⁾. Le professeur se rappellera toujours, enfin, que l'objectivité historique est moins dans l'objet en soi, souvent insaisissable, que dans son approche critique.

INITIATION A LA CRITIQUE HISTORIQUE.

Fonder l'enseignement sur la réflexion raisonnée et documentée, nourrie de libre discussion, soucieuse de confronter les opinions après en avoir fixé la valeur relative, savoir au terme de l'analyse proposer un choix précis ou avouer sa perplexité, c'est agir en homme honnête et répondre au but le plus formatif du cours d'histoire : exercer le sens critique. Prenant conscience des limites de notre connaissance, du caractère relatif de la vérité, l'élève s'éveillera au sentiment de l'humilité intellectuelle, à la nécessité de la modération dans ses jugements personnels, à la tolérance envers les jugements d'autrui⁽¹¹⁾. La tolérance ne peut être enseignée, elle doit être pratiquée, c'est pourquoi l'élève doit être en mesure de discuter et de critiquer librement⁽¹²⁾. Il comprendra ainsi que la clé de la démocratie réside dans le dialogue constructif basé sur une argumentation robuste composée de matériaux vérifiés, contrôlés, sans cesse remis en cause en raison de la maturation des consciences et de la croissance de l'information.

Un enseignement où le travail du maître se réduirait à répéter les leçons puisées dans un manuel serait une catastrophe irrémédiable. Il serait indigne d'un historien. Le devoir de celui-ci lui impose de faire comprendre aux élèves qu'on ne peut admettre des idées toutes faites, qu'il en faut vérifier l'exactitude par des moyens analogues à ceux du détective suivant une piste : rigoureuse initiation à la méthode scientifique. Ne rien admettre de vrai que ce qui apparaît évidemment comme tel, le *doute méthodique* en quelque sorte, est œuvre d'hygiène mentale

(9) Voir plus haut.

(10) cfr. REINHARD M., *Enseignement de l'histoire*, p. 139, Paris, 1957.

(11) « L'historien accède, au plein sens du terme, à la notion de tolérance et de respect d'autrui » ; cfr. Stages d'histoire, Sèvres, 1952, dans *Les Amis de Sèvres*, t. 12-13, Paris, 1952.

(12) SURREY S., *La tâche du professeur...*, dans *L'actualité internationale dans l'enseignement secondaire*, 4^e conf. du Traité de l'Atlantique Nord, p. 29, Londres, 1962.

BENDISCIOLI M. & BERARDI R., *L'insegnamento della storia*, p. 69-71, 206, Florence, 1963.

DANCE H., *L'enseignement de l'histoire...*, p. 5.

et de probité intellectuelle dont l'homme d'aujourd'hui, livré aux instruments de conditionnement de masse, a autant besoin que d'air pour vivre. Ce moyen de libération, l'histoire, par la matière humaine qu'elle brasse, par les situations vécues qu'elle offre, par l'influence qu'elle exerce et l'intérêt qu'elle suscite, est par essence privilégiée pour l'exercer.

Chacun devrait être entraîné à la méthode historique et en maîtriser les rudiments. Pouvoir apprécier, par exemple, le caractère fluide et labile de la tradition orale, « récit de récit à une puissance toujours plus haute »⁽¹³⁾. Savoir recueillir, entre condisciples, et critiquer des informations rassemblées à l'occasion d'une enquête précise. Montrer les variations causées dans le récit par la transmission de bouche à oreille à travers une chaîne de *rapporteurs*, constater en regard la relative pérennité du document fixé par le geste, l'image, l'écriture. Faire interpréter chaque type de document sur feuille, *confronter* les copies démontrera la grande variété d'appréciations des témoins. Saisir l'occasion d'un événement quelconque pour en faire établir la relation par des témoins isolés, comparer les divergences. Opérer un contrôle à l'aide de questionnaires précis rappelant les points nécessaires pour être efficaces. Ainsi s'imposera la nécessité d'une approche méthodique de tout objet, de même que l'interprétation critique de chaque témoignage.

Rappelons ici très simplement qu'il convient d'abord de déterminer la valeur externe du témoignage, par la *critique d'authenticité* :

1° sur la base de la provenance :

- de qui le témoignage émane-t-il ? problème de l'*auteur* ;
- quand le témoignage a-t-il vu le jour ? problème du *temps* ;
- où le témoignage a-t-il été établi ? problème du *lieu* ;
- comment le témoignage se présente-t-il ? problème de la *forme* ;
- de quelle manière le témoignage est-il parvenu jusqu'à nous ? problème de la *transmission*.

2° sur la base de la restitution : cette technique concerne les témoignages fragmentaires, adultérés ou non originaux auxquels il convient de restituer leur forme première.

Rappelons qu'il convient ensuite de s'attaquer à la valeur interne du témoignage, par la *critique de crédibilité* :

1° en fonction de l'*exactitude* du témoignage par rapport

- a) à la nature de la constatation : la manière dont on a connu (fait brut ou opinion, directement ou indirectement, entièrement, partiellement, par quel sens, etc.) ;
- b) au degré de compétence du témoin : la manière dont il a pu comprendre ;

(13) LEFRANC R., *Les techniques audio-visuelles*, p. 9 sv., Paris, Bourrellier, 1961.

- c) à la qualité de l'expression : la manière dont le témoin rapporte les faits, à quel moment, à quelle fin, comment, pourquoi, etc. ;
- 2° en fonction de l'interprétation à donner au témoignage par rapport
 - a) à la nature et à l'évolution du langage utilisé ;
 - b) à la valeur réelle des moyens d'expression, qu'il s'agisse de formules, de figures de style, de symboles, d'allégories, d'allusions, de sous-entendus, de mystifications, de panégyriques, etc.
- 3° en fonction de la sincérité à attribuer au témoignage par rapport
 - a) au but recherché ;
 - b) aux circonstances légales ;
 - c) aux origines sociales, raciales, nationales, etc. ;
 - d) aux sentiments dominants : orgueil, défit, dépit, contrition, formalisme, opportunisme, etc. ;
 - e) aux nécessités conventionnelles du style.

On pourra objecter le caractère complexe et ardu de toutes ces démarches, invoquer la maturité d'esprit qu'elles impliquent et les réserver par conséquent au dernier stade de l'éducation⁽¹⁴⁾. D'aimables plaisantins pourront même citer la bonhomme pensée de F. Bovet : « On se donne une peine extrême pour développer le raisonnement et la réflexion avant l'âge. Cela viendra tout naturellement ». Cela viendra d'autant plus vite qu'on s'y prendra tôt, mais qu'on s'y prendra bien aussi, selon les règles d'une saine pédagogie, honnêtement pensée et dosée efficacement⁽¹⁵⁾. Par-là, on donnera aux enfants le dégoût de l'à peu près, de ce qui est faux, inexact, imprécis, inachevé⁽¹⁶⁾, on activera leur tendance à ordonner et à approfondir le sens des choses, la faculté d'observer et d'interpréter de façon objective⁽¹⁷⁾. Cette formation répondra d'ailleurs, en donnant à l'homme plus de personnalité, en le rendant moins facile à mystifier, aux vœux exprimés par la *Conférence mondiale des organisations de la profession enseignante*, en 1961 :

(14) En 1907, A.D. Xénopol, appuyé par G. Monod, excluait tout enseignement critique de l'histoire dans l'Enseignement secondaire, « ce que le professeur expose doit être admis sans discussion » ; *Quelques réflexions sur l'enseignement de l'histoire*, dans *Revue internationale de l'Enseignement*, t. 53, p. 205, 321, Paris, 1907.

(15) En 1922, Gino Ferretti dénonce l'enseignement de l'histoire comme trop dogmatique, « étouffant l'initiative, la recherche explicative, l'invention créatrice des enfants » ; *Histoire et éducation morale*, p. 85, dans *Esprit International et enseignement de l'histoire*, Paris, 1922. — En 1953, une conversion s'est opérée puisque C. Brunold propose pour toute discipline « l'apprentissage de la découverte par une méthode qui, tournant délibérément le dos au dogmatisme, se réclame de l'histoire » ; *Les buts de l'enseignement du second degré*, dans *Les Amis de Sèvres*, t. 16, p. 6, Paris, 1953. — Bien mieux, on estime que l'Instituteur doit « amener ses élèves à la méditation sur le passé », il éveille « la curiosité intellectuelle », il jette les premiers germes « de l'esprit critique » ; cfr. FREY-DEIRE, o. c., dans *Information historique*, t. 21, p. 83, Paris, 1959. — Quant au professeur, il remplit son devoir en donnant à ses élèves l'armure d'un esprit critique et d'une instinctive méfiance à l'égard de toute passion politique ; cfr. *L'actualité internationale...*, 4^e Conférence de l'OTAN, Londres, 1962. — Comme le rappelle Ph. Gidel, il ne s'agit nullement d'initiation à la méthode historique. Les cas étudiés doivent être très simples. Il est évident que l'histoire ne se fait pas au Lycée et que le maître doit à ses élèves les résultats de la science ; cfr. *L'éducation des facultés par l'histoire*, dans *Information historique*, t. 22, p. 43, Paris, 1960. — Trop de professeurs se cantonnent encore dans l'enseignement dogmatique ; cfr. CHAULANGES M., *L'enseignement de l'histoire et le document d'histoire locale*, dans *Information historique*, t. 21, p. 223, Paris, 1959.

(16) Nietzsche pensait : « Comme s'il y avait intérêt à faire d'un individu un être qui pense bien, si l'on n'est pas parvenu au préalable à faire de lui un être qui sente juste » ; *Considérations inactuelles*, II, p. 164-165.

(17) GAUTHY P., *Raccord du primaire et du secondaire*, dans *Doceo*, n° 94, p. 7-8, Bruxelles, 1963.

- l'enseignant doit reconnaître la nécessité de créer une attitude critique qui permettra à l'individu de s'opposer à la loi (si nécessaire) et de la modifier⁽¹⁸⁾ ;
- l'enseignant doit reconnaître la nécessité de développer l'esprit critique pour que l'individu puisse émettre des jugements rationnels⁽¹⁹⁾.

L'abus des raisons exprimées par Gabriel Monod et les historiens historisants du tournant du XX^e siècle a mené à des drames. Réserver les ressorts de la critique à une minorité éclairée sous prétexte qu'ils sont de manipulation délicate a voué l'écrasante majorité des hommes à s'abreuver sans réserve aux sources d'un dogmatisme d'autant plus redoutable que ces apprentis sorciers apparaissaient au public pénétrés de leur bonne foi et persuadés de la noblesse de leur devoir. On comprendra leur naïveté en lisant dans *Mein Kampf* : « La mission d'un Etat national est de faire écrire enfin une histoire mondiale où la question de race sera élevée au rang de facteur dominant. On n'a pas su tirer des différentes matières d'enseignement ce qu'il y avait de glorieux pour notre nation, l'élever au-dessus du niveau d'un exposé objectif et technique pour enflammer l'orgueil national par des exemples aussi éclatants. L'éducation doit être aménagée de telle façon que le jeune homme, en quittant l'école, ne soit pas un demi-pacifiste, un démocrate ou je ne sais quoi, mais un Allemand intégral »⁽²⁰⁾. Le risque cependant n'était pas neuf : le 11 novembre 1806, Napoléon I déclarait à son Conseil d'Etat : « Mon but principal est d'avoir (dans les Lycées) un moyen de diriger les opinions politiques et morales ». Il est aujourd'hui plus grand que jamais en raison des moyens dont disposeraient ceux qui voudraient intoxiquer une population scolaire que la démocratisation des études rend plus vulnérable que jamais⁽²¹⁾. Comme responsable d'une science humaine, le professeur d'histoire est le mieux placé pour doter ses élèves des moyens de résister à toute propagande, sournoise ou non⁽²²⁾.

Ainsi donc, le développement atteint par l'esprit critique et par l'esprit d'observation donnera la mesure de l'efficacité du cours d'histoire. Celle-ci se reconnaîtra, par exemple, à la manière dont l'élève saura lire un journal ou écouter la radio en distinguant les communiqués officiels du témoignage des correspondants, les articles de fond des dépêches d'agence, les prières d'insérer des commentaires de ten-

(18) Voir sur ce point l'opinion d'un Anglais : *Freedom in the teaching of history*, dans *History*, t. XVIII, n° 70, p. 330 sv., Londres, 1934.

(19) cfr. *L'Athénée*, Bulletin de la F.E.M.O., n° 5, p. 33, Bruxelles, 1961.

(20) cfr. HITLER Adolf, *Mein Kampf*, p. 468-473, éd. 1933.

(21) Henry Johnson, historien yankee, dénonce l'influence sur la presse de toute nature : du gouvernement, du *big business*, des syndicats, des partis, des factions, des groupes de pression, soit à l'aide de directives précises, soit à l'aide d'exclusives ; cfr. *Teaching of history*, p. 337-338, N.Y., 1952. — Voir aussi LEFRANC R., *Les moyens audio-visuels*, p. 18, Paris, 1960. — VAN SANTBERGEN, R., *Connaître et enseigner l'histoire*, dans *Education*, t. 90, p. 58, Bruxelles, 1965.

(22) EBRY K., *Men, not monuments*, dans *Religious life, U.S.A.*, t. 29, n° 2, p. 271-278, 1960. — cfr. FONTANIER, *L'histoire utile et vivante*, p. 13, Braine-l'Alleud, 1953. — *Amis de Sèvres*, t. 12-13, p. 19-20, Paris, 1952.

dance. Cet élève sera capable, par ailleurs, de constater la relativité des faits, l'influence édulcorante de la distance ou du temps. Il saura comparer les versions différentes d'un même événement, distinguer les versions de première ou de seconde main. Il remarquera les divers degrés de probabilité d'un fait, les divers moyens de combiner des significations pour en varier le sens. Bien plus qu'à travers les *Commentaires* de César, schématisés en raison du peu de temps qu'on y peut consacrer, il comprendra l'utilité pratique du cours d'histoire en se demandant à propos d'une information de presse : qui est le patron du journal ? Quelles influences subit-il ? Est-ce vrai ?

Cette leçon de chose lui sera sans nul doute d'un énorme secours pour saisir, enfin, dans sa réalité propre le passé ainsi dépouillé de son auréole et descendu des nuées de l'utopie, mais aussi le présent dépouillé des couleurs de la propagande et dégagé du somnifère du conformisme.

ACQUERIR LE SENS DU RELATIF.

« Souviens-toi de te méfier ». La formule du sage antique convient tout spécialement à l'histoire constamment invitée aujourd'hui à méditer sur sa nature conjecturale, à se garder de la fausseté de l'esprit humain. Un scepticisme logique est, en effet, qualité bienfaisante pour qui se penche sur l'histoire car il stimule l'esprit critique qui fait de cette discipline « la plus précieuse des disciplines intellectuelles », comme l'affirme Julien Benda⁽²³⁾, celle qui forme le sens de la relativité et de la diversité de l'humanité⁽²⁴⁾.

« Qui examine le développement de la science, s'émeut toujours de voir qu'à une époque déterminée prédomine un certain nombre de questions et un nombre limité de méthodes qui seront peut-être remplacées par d'autres après quelque temps. Pas plus que n'importe quel homme, le savant ne dispose d'un nombre infini d'idées directrices et de possibilités. La raison est que la science consiste en un dialogue. Le dialogue n'est possible que si les interlocuteurs parlent du même objet et emploient les mêmes concepts »⁽²⁵⁾. Multiplier la connaissance de ceux-ci entraîne donc un gain inestimable dans les relations. Grâce à l'énorme champ qu'elle embrasse, l'histoire peut ici encore jouer un rôle puissant en soulignant la relativité des interprétations, en confirmant que « l'erreur historique procède trop souvent de l'obstination dans une vérité partielle, de son élévation à l'absolu »⁽²⁶⁾. Entre les certitudes fournies par les disciplines scientifiques ou philosophiques et les jugements de valeur des disciplines littéraires, l'histoire aide à

(23) *cfr. Les dangers de l'histoire*, dans *Les Nouvelles littéraires*, 5 mars 1932. — Voir aussi F. VERNIERS, *L'enseignement de l'histoire...*, p. 9-10.

(24) J. Torrès Bodet, directeur de l'Unesco, Sèvres, juillet 1951, *cfr. C. PETER HILL, L'enseignement de l'histoire*, p. 12-13, Paris, 1953.

(25) BEUTHEN L., *Gesammelte Schriften zur Wirtschafts und Sozialgeschichte*, Böhlau Graz, 1963.

(26) J. Torrès Bodet, dans P. HILL, *o. c.*

tempérer la soif d'absolu propre à la jeunesse⁽²⁷⁾. Il est dans nos sociétés, en cette matière, de perpétuels adolescents. On comprend mieux dès lors l'insistance mise à rappeler que l'histoire ne doit jamais négliger d'inculquer le sens du relatif, de montrer « le caractère inachevé, provisoire de toute interprétation », de « faire acquérir le sens des questions ouvertes »⁽²⁸⁾. Passions, préjugés, cèdent ainsi le pas à la tolérance. Combien apparaissent alors futiles les prétendus *droits historiques* et risibles les soi-disant *leçons de l'histoire*. Scientifiquement garanti, l'historien peut donc donner aux milieux non spécialisés le sens des proportions : « C'est ouvrir des œillères, faire œuvre d'humanisme »⁽²⁹⁾.

Relativité donc :

- relativité des connaissances historiques ;
- relativité des faits historiques ;
- relativité des valeurs humaines.

Il est des choses que nous ne savons pas, que nous ne saurons peut-être jamais et dont l'ignorance perturbe toutes les explications. La notion de cause, par excessive schématisation, entraîne souvent chez les jeunes la croyance au déterminisme. Rares cependant sont les faits historiques attribuables à une seule cause. Transférer dans le passé les conséquences constatées d'un fait, c'est a posteriori donner à telle cause la primauté sur un ensemble de circonstances où le hasard, l'imprévisible, ont pu imposer le choix alors que les hommes contemporains se trouvaient en présence de plusieurs solutions elles-mêmes déterminées par les valeurs humaines : dogmes, impératifs sociaux, ethniques, politiques, eux-mêmes en changement perpétuel. A la notion de cause simple se substitue donc celle de climat composite. Cette situation explique l'événement, elle ne le produit pas nécessairement. Il n'y a pas de fatalité en histoire⁽³⁰⁾. C'est pourquoi, sur le plan de l'éducation, l'histoire toute nimbée de nuances invite à comprendre plutôt qu'à juger, à expliquer au lieu de condamner.

Comment mieux y parvenir qu'en soulignant les multiples contradictions de l'histoire ? Celle-ci n'est pas une succession linéaire d'événements en blanc et noir, mais une nébuleuse en demi-teintes balafrée de couleurs fulgurantes où dans un harmonieux désordre (*concordia discors*) s'opposent des tonalités comme s'affrontent des passions : « Entre la singularité et la philosophie, écrit Pierre Ricœur, existe une troisième position : c'est la vie même et c'est l'histoire. C'est cette région de l'ambiguïté où nos choix sont des paris, des paris par exemple

(27) cfr. E. PERROY, *But de l'enseignement de l'histoire*, p. 133. — cfr. *Enseignement de l'histoire*, dans *Cahiers pédagogiques*, t. XII, n° 6, p. 8.

(28) cfr. Instructions officielles décembre 1954, janvier 1957, *Farde documentaire*, n° 113, p. 14, 16, Paris, I.P.N., 1962.

(29) MOLLAT Michel, *Pour une étude équilibrée de l'histoire*, dans *Recherche et enseignement*, dans *Anais...*, p. 58-59, Marilia (Brésil), 1963.

(30) Polybe distinguait déjà parmi les causes des faits les notions d'*aitia*, de *prophasis* et d'*arche*. cfr. P. PEDECH, *La méthode historique de Polybe*, Paris, Les Belles Lettres, 1964.

sur des significations, des fragments de signification⁽³¹⁾ ». Et ces significations souvent se défont, se heurtent, se contrarient. Pensons :

1. à la lenteur générale de l'évolution historique du Monde et à la brusquerie des convulsions révolutionnaires qui en modifient les structures.
2. à la conviction où se fixe chacun de nous de sa participation effective dans les affaires publiques, alors que le rôle actif appartient de fait à de très petites minorités, progressistes parfois, rétrogrades souvent, celles-ci efficacement servies d'ailleurs par la passivité naturelle de la masse. L'Humanisme de la Renaissance, par exemple, n'aura d'incidence véritable que plusieurs siècles après son apparition. Le « mal du siècle » n'affecte qu'un nombre limité de meneurs au XIX^e siècle. Les idées, tout comme les inventions, cheminent lentement : on connaît peu de choses en Europe centrale, à la fin du XVI^e siècle, des découvertes géographiques si importantes pour l'Occident. Connue des Grecs, appliquée par les Romains, le moulin à eau ne prendra son plein essor qu'au moyen âge occidental où il œuvrera, concurremment même à la machine à vapeur, dans la région liégeoise notamment, jusqu'à la Première Guerre Mondiale⁽³²⁾. La scolastique médiévale n'a pas fini d'infecter l'enseignement malgré les dénonciations.
3. que les données historiques, dans la majorité des cas, ne relèvent pas de l'objectivité mais de l'opinion : « Les faits historiques, assurait Lucien Febvre, sont des constructions de l'histoire ». Loin d'être fixité, la Vérité historique est mouvement ; elle est relative, approximative, provisoire. Qu'on s'en souvienne bien.
4. que le vocabulaire, le langage, au fil du temps, d'une langue à l'autre, connaissent des variations constantes. Il en résulte autant de causes d'incompréhension ou d'erreur. Sans cesse donc change la conception de la vie et du Monde. Il est nécessaire, très tôt, de faire saisir aux élèves la nature et les raisons de la mutation des termes historiques. Leur faire comprendre qu'elle relève au fond d'une table des valeurs qui reflète une conception du monde et de la vie⁽³³⁾. On peut affirmer dans ce sens, que comme les idées, les termes historiques naissent, croissent, culminent et meurent. On n'en verra comme preuve que des termes courants tels que *égalité, despotisme, liberté, nation*, etc.
5. à la fragilité de la notion de limite qui invoque la séparation, alors que souvent elle marque la liaison d'une région à l'autre, d'un peuple

(31) *Histoire de la philosophie et historicité*, p. 233, Paris, 1961. Alphonse Dupront illustre cette conception sur le plan pratique ; cfr. *Livre et culture dans la société française du XVIII^e siècle*, dans *Annales*, t. 20, p. 867, Paris, Colin, 1965.

(32) HANSOTTE Georges, *La révolution industrielle dans la métallurgie du bassin de Liège*, dans *Cahiers de Clio*, n° 7, p. 23-32, Bruxelles, 1966.

(33) Une bonne liaison avec les cours de langues pourrait éclairer sur les idéaux de la génération à laquelle les textes historico-littéraires appartiennent. L'anglais conserve des mots saxons pour désigner le bétail vif : *swine, calf, ox* ; il utilise des mots français pour désigner la viande de boucherie : *pork, veal, beef*. Le Saxon élève, le Normand consomme, rapport de classe.

à l'autre, par la langue, par la religion, par les coutumes. Même entre « ennemis héréditaires », il y a des échanges de personnes, d'idées. Les sujets ne sont pas responsables des querelles de leurs maîtres, les enfants ne partagent pas toujours les intentions de leurs parents. On s'aperçoit vite, pour qui sait voir, combien poreuses et conventionnelles sont ces barrières artificielles, causes de tant de sang versé et que l'on nomme *frontières*. L'étude de la géographie historique est éloquentes à cet égard. Les élèves doivent être mis en garde contre la projection dans le passé des types actuels de frontières, rigides séparations d'Etats, mythes matérialisés par les nationalismes du XIX^e siècle. Songeons aux frontières souples des zones sous-peuplées ou désertiques, à la notion de frontière mobile illustrée par la *reconquista* d'Espagne, la colonisation chinoise en Asie centrale, celle des Allemands en terre slave, l'occupation du *Far West* par les pionniers ou du *Wild* par les Boers.

6. à la précarité des distances où se conjuguent l'espace et le temps, variables selon les époques, selon la nature du déplacement, selon l'objet transporté : pensée, personne, produit ou marchandise. Nocifs à bien des égards, les moyens d'information de masse, en supprimant les distances, rapprochent cependant les peuples et les démystifient. Il n'y a plus aujourd'hui de Pays des Merveilles. Pourrait-il encore mentir sans péril celui qui vient de loin ?
7. au caractère fictif, conventionnel, utilitaire, de la périodisation, que l'on compte par siècle ou que l'on use d'autres procédés tels que les grandes divisions : moyen âge, temps modernes, etc. N'est-il pas paradoxal que nous persistions aujourd'hui, alors que le Monde nous saisit de toute part, à scander le rythme de l'histoire de l'humanité sur les cordes de l'histoire européenne ? Insiste-t-on assez dans nos écoles sur ce que notre système n'est valable qu'en Occident, pour des faits de civilisation occidentale, qu'il est rudimentaire au même titre que des indications telles que : *avant la guerre, après mon mariage, quand le petit est né, l'année de la comète*. A quand un instrument universel ? Le professeur, à l'inverse, pourrait sans peine faire saisir les valeurs incluses dans certaines périodisations : les Turcs, musulmans, usent de la computation chrétienne ; celle-ci ne prend forme qu'avec Denis le Petit, bien longtemps après la date supposée de la naissance du Christ, elle ne s'étend que lentement ; dans beaucoup de pays, on situe le début de l'ère des révolutions en 1789, alors qu'elle commence en 1774 en Amérique et en 1688 en Angleterre ; ailleurs, le programme d'histoire repose sur l'étude de l'esclavage, du féodalisme, du capitalisme, avant d'aborder l'impérialisme et le socialisme.
8. à la sinistre utopie de la race à laquelle l'élève peut être sensibilisé par une analyse des familles et des alliances familiales à l'intérieur d'une même section scolaire⁽³⁴⁾. Aurait-on peine, dans nos pays

(34) cfr. HELIN E., *La notion d'isolat, quelques perspectives d'application en histoire*, dans *Cahiers de Clio*, n° 2, p. 5-13, Bruxelles, 1965.

d'Occident, sillonnés de tant de courants migratoires, volontaires ou forcés, d'y découvrir des origines disparates ?

9. qu'en sachant le caractère dynamique de l'histoire, il est bon de prendre garde que l'école tend à la figer. Définir une époque par ses caractères, comme on s'y plaît souvent, est un jeu de l'esprit où sont supposés simultanés des phénomènes souvent distants de plusieurs décennies et où sont généralisés des faits qui ne relèvent que de groupes restreints, voire d'individus peu goûtés de leurs contemporains.

Arrêtons cette déjà longue exhortation. Il demeure que, ici encore, les faits sont peu de chose sans la manière de les regarder et que du sens de la relativité dépendra l'exercice du jugement.

EXERCER LE JUGEMENT.

En dépit des sarcasmes, beaucoup de pédagogues persistent à croire dans les vertus de l'enseignement de l'histoire pour mûrir l'esprit des enfants. Cette idée n'est pas neuve⁽³⁵⁾, mais il convient d'insister encore sur la capacité de l'histoire à donner le goût « de la réflexion, de former le jugement, de donner déjà une certaine expérience des choses et des hommes... »⁽³⁶⁾. Constatons tout de suite que c'est par sa méthode qu'elle atteindra ce but. Elle devient alors « la meilleure école de formation du jugement : longtemps suspendu et toujours nuancé, marque de l'honnêteté intellectuelle et de la lucidité⁽³⁷⁾ ». C'est à quoi visent les Instructions officielles, en France notamment⁽³⁸⁾ et c'est bien le résultat le plus intéressant que confirment les sondages expérimentaux⁽³⁹⁾.

Il est notoire cependant que les facultés de raisonnement doivent être éveillées, spécialement dans les intelligences tournées vers le concret. Ecouter tue le raisonnement, l'élève doit pratiquer⁽⁴⁰⁾ : connaître importe moins qu'apprendre, encore une fois. Ceci pose des problèmes de méthode.

DOTER D'UNE METHODE.

Tout récemment, Pierre George rappelait que le géographe « doit être en possession d'une culture historique suffisante pour éveiller et

(35) cfr. VAN SANTBERGEN R., *Histoire dans l'enseignement, aperçu historique*, dans *Cahiers de Clio*, n° 7 et 8, passim, Bruxelles, 1966.

(36) DUPANLOUP Mgr, *De l'éducation*, t. II, l. I, chapitres I à III.

(37) Cfr. *The scope and aims of history teaching*, dans *History*, t. XI, p. 221, Londres, 1926. — *Teaching history*, pamphlet n° 23, p. 62-63, 69, Londres, 1952. — LEIF J. & RUSTIN G., *Enseignement de l'histoire...*, p. 15-17. — MARECHAL P., *Histoire locale et monographies*, dans *Cahiers de pédagogie moderne*, Paris, Bourrellier, 1951.

(38) « Faire jouer chez les élèves l'aptitude à observer, à raisonner, à juger, les habituer à un langage clair et précis ». cfr. Instructions officielles, déc. 1954, *Façon documentaire* n° 113, p. 11, Paris, 1961. — Pour l'Italie, cfr. BENDISCIOLI M. & BERARDI R., *L'insegnamento della storia*, p. 353-354, Florence, 1963. — Pour les Pays-Bas, JONGES J. & VAN MOURIK J., o.c., p. 65-70.

(39) CORLIJN H., *Enkele aspecten van het geschiedenis onderwijs*, p. 22, Anvers, 1963.

(40) HENRIOT J., *L'enfant devant l'histoire*, p. 213, Saint-Cloud, 1959.

orienter sa *curiosité historique* ». Il continuait : « Un géographe qui n'aurait pas cette culture risquerait fort de passer à côté des explications historiques, de ne même pas se poser la question d'une cause historique à un état actuel. Et si, par chance, il en apercevait l'intérêt, il serait désarmé pour la moindre recherche bibliographique et pour l'intelligence des méthodes et des processus de pensée des historiens dont il devrait consulter les travaux. Il ne saurait être mis en doute que le géographe doit avoir une culture historique aussi étendue que possible »⁽⁴¹⁾. Saluons l'hommage. D'autres disciplines scientifiques le confirment. L'histoire, en effet, a forgé au cours des siècles une subtile et délicate technique d'investigations qui se manifeste sur un double plan méthodique :

- celui de la pensée
- celui du travail

Force est de reconnaître combien cet aspect de l'enseignement de l'histoire est méconnu dans certains pays malgré les apparences⁽⁴²⁾. Mais peut-il y avoir étude sérieuse de l'histoire sans initiation à la méthode historique⁽⁴³⁾ dans ses deux perspectives :

1° *Méthode de pensée* donc qui s'élève contre les généralisations hâtives, contre la confiance aveugle, qui encourage l'habitude d'abreuver sa pensée aux vraies sources, de s'attarder au passé comme à un moyen d'enrichir son esprit en multipliant son expérience, qui excite l'intelligence, les facultés d'analyse, l'observation objective, le discernement critique, l'imagination et la coordination créatrice, la réalisation pratique, tant manuelle qu'intellectuelle, qui entraîne à la recherche des causes et des conséquences dans leur complexité, qui confère l'aptitude à statuer équitablement. Autant de qualités nécessaires aujourd'hui à l'homme quelconque. Lourde tâche assurément, et délicate ; les pages précédentes y insistent. Il est tellement plus facile pour le professeur de substituer sa pensée à celle de l'élève et à la limite, tellement moins encombrant, de travailler à sa place. Quel réconfort d'ailleurs que de constater les succès que cet élève se taille dans les épreuves tellement formelles de notre système scolaire. Pour la suite, peu importe, qu'il devienne un automate, que sa personnalité se dilue, que les échecs s'accumulent faute d'une réelle préparation à la vie, d'autres s'en soucieront. Belle mentalité, ou plutôt triste inconscience, que plus qu'un autre l'historien doit s'interdire. Stimuler l'effort personnel de l'élève, nourrir sa soif de

(41) *Géographie et histoire*, dans *Revue historique*, t. 229, p. 303, Paris, 1963.

(42) cfr. CONRET Paule, *Les sciences naturelles dans les classes terminales*, dans *Education nationale*, 20 mai 1960, p. 6-7, Paris, 1960.

(43) Rappelons les propos de Gabriel Monod, en 1907 ; cfr. *La pédagogie historique à l'Ecole normale supérieure*, dans *Revue Internationale de l'enseignement*, t. 54, p. 205, Paris, 1907. — « Vouloir inculquer aux élèves la méthode historique est présomptueux... » ; cfr. MONLAU E. & PLANTE R., *La méthode historique appliquée...*, dans *Cahiers de pédagogie moderne*, p. 36, Paris, 1951. — Les instructions officielles belges interdisent en bloc aux Inspecteurs de l'Etat de juger des méthodes d'enseignement dans les établissements d'enseignement subventionnés. Connaissances et méthode étant indissociables en histoire, comment pourrait-on juger du niveau des études ?

(44) cfr. JOHNSON H., *Teaching of history*, p. 116-119. — Idem l'avis de l'inspecteur H. VARON, cfr. *Dossier documentaire, histoire*, sept. 1958, Paris, I.P.N.

recherche, affûter sa perspicacité, mettre dans ses mains les outils de sa destinée : voilà la vocation du professeur d'histoire.

2° *Méthode de travail* aussi, qui devrait apprendre à se débarrasser de la tutelle du *livre*, de ne pas voir en celui-ci la source de tout savoir, mais un simple support pour arriver à la connaissance. Apprendre comment découvrir par soi-même en dehors du livre de classe ou du manuel⁽⁴⁵⁾ formerait d'un bon enseignement l'idéal enviable.

S'exerceront spécialement :

- l'habileté à consulter un livre, de référence principalement ;
- l'adresse à manipuler un index, à compulser ou à dresser une bibliographie, à consulter un lexique ou une table des matières ;
- la clairvoyance à lire une carte, un diagramme ou une statistique ;
- l'aptitude à dresser un graphique, un schéma ;
- la capacité de regarder un document, un site, un vestige quelconque pour en découvrir systématiquement le contenu et en tirer enseignement ;
- la finesse à prendre des notes, à rédiger un rapport fondé sur des notes marginales ou des pièces justificatives, ou encore appuyé sur des sources.

Il en reste.

Qu'on ne crie pas à l'inconscience, mais qu'on se range au contraire à l'humilité. Il ne s'agit pas d'étouffer mais d'instruire progressivement. Même dans les sections les moins douées — de réputation —, il est possible d'initier les adolescents aux rudiments de ces connaissances.

Préparer un élève d'école technique à se servir d'un livre, c'est l'aider à perfectionner son savoir lorsqu'il aura quitté l'école et qu'il ne disposera guère de livres comme moyens d'acquisition. Ici aussi, les méthodes de travail et les habitudes comptent autant que la somme des connaissances données puisqu'elles permettent de consolider celles-ci et de les dépasser ultérieurement⁽⁴⁶⁾.

Cette méthode entraîne d'ailleurs des corollaires non négligeables. Par la force des choses, tout en armant l'individu dans ses facultés personnelles, elle repose sur une base anti-individuelle, sur une étroite coopération des élèves entre eux, des élèves avec le professeur, devenu meneur de jeu bien plus que maître. Ainsi se développe la vertu de solidarité positive, fondamentale de nos jours, souvent absente de nos

(45) *The teaching of history*, p. 78, Cambridge, 1950.

(46) SCALABRINO M., *L'histoire et la géographie dans les centres d'apprentissage*, dans *Cahiers pédagogiques*, t. 15, n° 15, p. 75-76, Paris, 1959.

cf. *Teaching history*, pamphlet n° 23, p. 55, 59, Londres, 1952. — *The teaching of history*, p. 78, Cambridge, 1950.

écoles⁽⁴⁷⁾, mais que l'histoire pourrait soutenir. Elle dont on réduit si souvent le rôle à développer la mémoire.

DEVELOPPER LA MEMOIRE.

Depuis que, au XVII^e siècle, parmi d'autres, Pierre Nicole, le pédagogue des Petites Ecoles de Port-Royal, allait répétant : « quoiqu'elle ne consiste que dans la mémoire, l'histoire sert beaucoup à former le jugement », la première préoccupation l'a toujours emporté sur la seconde. Il est vrai qu'il conseillait de « bien apprendre à joindre ensemble dans la mémoire les histoires semblables, afin que l'une aide à retenir l'autre ». Et il constatait naïvement : « Il est bon qu'ils sachent (les élèves) des exemples des grandes armées, des grandes batailles, des grands carnages, des grandes cruautés, des grandes mortalités, des grandes prospérités, des grandes infortunes, des grandes richesses, des grands conquérants, des grands favoris, des plus longues existences, etc. »⁽⁴⁸⁾. Une telle accumulation de catastrophes grandioses ne pouvait évidemment que stimuler une faculté qui n'a que trop fâcheuse tendance à oublier le lot commun. Le conseil n'a pas cessé d'être suivi pendant des siècles : en 1907, Gabriel Monod affirmait sérieusement que le cours d'histoire servait « aussi d'exercice spécial pour la mémoire », car l'histoire lui paraissait « surtout avoir pour but de meubler l'esprit de connaissances indispensables et de donner à l'esprit *une direction* sur certaines questions déterminées »⁽⁴⁹⁾. Mais dès cette époque, des protestations se font. Marcel Prévost écrit à Françoise : « La conviction que rien ne sert d'apprendre si l'on ne retient nous fait remettre en honneur une faculté qu'il est de bon ton de mépriser dans les parlotes pédagogiques : *la mémoire*. Nous avons au contraire élevé dans la salle d'étude un autel à la mémoire »⁽⁵⁰⁾. Mais il ne dénonce ici que l'attitude extrémiste, car il est vrai que l'on ne peut condamner la mémoire. Il convient au contraire de l'entretenir et de la fortifier avec soin, mais il ne faut pas en réserver le monopole à l'histoire. Celle-ci y recourt peut-être davantage que les autres disciplines, mais c'est uniquement en raison de la grande quantité de matière qu'elle aborde et qu'il est bon d'avoir à portée dans la réflexion. Mais elle ne lui est pas plus indispensable.

(47) En mai 1963, à Bruxelles, au Congrès psycho-médico-scolaire, le professeur Gendreau, de Montréal, s'indigne : « Tout le système d'enseignement dit moderne est basé sur l'exaltation du succès individuel, sur la course au bourrage de crâne, sur une hiérarchie absurde des points et des places, système profondément égoïste et qui représente la négation même de l'adaptation individuelle et collective. Il ne saurait être question d'éducation véritable, si l'on ne fournit pas aux jeunes d'aujourd'hui une dynamique communautaire, des buts, un idéal, non plus basé sur la course au succès solitaire, mais sur la solidarité collective, et sur l'épanouissement, individuel certes, mais aussi social ». *L'actualité pédagogique à l'étranger, bulletin d'information et de documentation*, t. V, p. 46, Bruxelles, 1963.

(48) CARRE I., *Les pédagogues de Port-Royal*, Paris, 1887. — CADET F., *L'éducation à Port Royal*, Paris, 1887.

(49) *La pédagogie historique...*, dans *Revue internationale de l'enseignement*, t. 54, p. 205, Paris, 1907.

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

Il est hors de doute que toute science s'appuie sur une armature que la mémoire aide l'homme à conserver. Une saine mémorisation est tonique : il faut pouvoir retenir les agencements d'idées, l'ordre des choses, on gagne à retenir les mots, les noms, les chiffres. Une mémoire soigneusement exercée, correctement servie, épargne bien des recherches et facilite bien des raisonnements. Mais nous sommes ici à l'opposé de la niaiserie ou du verbalisme. La mémoire condamnable en histoire, c'est celle qui relève d'une pédagogie passive, autoritaire, basée sur l'*ipse dixit*, ennemie de toute pensée personnelle considérée comme élément perturbateur de l'ordre établi, proscrite dès lors avec rigueur d'un enseignement trop intellectuel, abstrait, livresque, détaché de la vie, réduit à un schéma uniforme, exposé à des élèves mornes, entraînés à répéter les paroles du maître ou le texte du manuel, et dont les succès scolaires se mesurent à leur capacité de les reproduire avec plus ou moins de bonheur et de fidélité. Que les meilleurs des élèves aient survécu à ce traitement n'est pas un gage d'efficacité, qu'un trop grand nombre ait succombé n'est pas une cause d'exécration. L'essentiel dans cette matière sera de veiller à toujours savoir ce que l'on apprend et pourquoi on l'apprend. Ce n'est pas la diminution de l'effort de mémoire qu'il faut espérer, mais une plus grande efficacité de la mémoire intelligente.

POUR CONCLURE.

Qu'on n'attende pas ici de solution. Si la lecture de ces propos, de ces suggestions, de ces avertissements, de ces remarques, de ces réflexions en un mot, a suscité chez le lecteur tantôt un sursaut, tantôt un sourire, un haussement d'épaules ou un hochement de tête sceptique parfois, voire même un froncement de sourcils indigné, nous n'aurons pas perdu notre temps. Notre intention ici n'était ni d'établir ni de justifier la liste des buts poursuivis par le cours d'histoire. Ce serait créer des limites alors que nous aimons le champ libre, les grands espaces. Notre ambition serait que ces considérations provoquent à leur tour la réflexion sur le rôle de l'histoire dans l'éducation. Nous restons ainsi fidèle à la pensée méthodique qui souligne ces pages bien longues : stimuler l'effort personnel de découverte, engager le dialogue, créer une inquiétude heureuse, ne rien imposer de voie autoritaire, laisser à chacun sa vraie liberté qui est lucidité. A travers les problèmes de la connaissance de l'histoire, de la culture historique, de la formation civique, de la compréhension, de la vérité historique, de la vertu morale, de la construction de l'avenir, du sens de l'histoire, du respect de l'objectivité, de l'initiation à la critique historique, du sens du relatif, de l'exercice du jugement et de l'acquisition d'une méthode, autant de buts que peut poursuivre l'histoire, nous souhaitons aider à atteindre la fin de toute éducation : *faire des hommes*.

René VAN SANTBERGEN.