

ANTIMEMOIRE ET REVALORISATION.

Il est incontestable que le reproche essentiel fait à l'Histoire est d'être une matière de mémoire; c'est sous cette forme qu'elle apparaît aussi bien à l'élève de l'école primaire que malheureusement à de nombreux candidats bacheliers. Aussi n'a-t-elle pas cessé d'être dévaluée, non seulement dans l'esprit de la plupart des élèves, mais aussi des professeurs (y compris ceux de notre discipline) et des chefs d'établissement.

Même s'ils admettent que l'étude des langues, des mathématiques, de la littérature ou de la philosophie exige un minimum de mémoire, ils répliquent qu'en histoire il s'agit d'une mémoire pure : une date ne se justifie pas d'une manière logique, ne se déduit pas de ce qui précède, ne fait pas appel à la sensibilité. En un mot, l'intelligence ne peut en aucune manière s'appliquer à l'histoire. Bien sûr, il ne s'agit pas de vouloir faire de l'histoire-géographie (les deux apparaissent aujourd'hui heureusement de plus en plus liées) l'essentiel de l'enseignement mais simplement de faire en sorte qu'elle cesse d'être une « matière secondaire » : la preuve manifeste de cette tendance étant la réduction récente des horaires de classes terminales (3 heures en C et D au lieu de 3 h. 30), la suppression à l'écrit du baccalauréat.

*
* *

Pour arriver à ce changement de mentalité, bien des efforts sont nécessaires et il est évident que les professeurs n'ont pas souvent l'enthousiasme indispensable. En effet, il est possible d'obtenir beaucoup de jeunes élèves : nombre de professeurs adoptent la solution de facilité dans les petites classes sous prétexte que leurs élèves sont trop jeunes et ne peuvent qu'apprendre par cœur des résumés. Profonde erreur : il faut au contraire les obliger à être personnels. Si certains sont maladroits, d'autres font preuve dès la sixième, à l'âge de 10 ou 11 ans, d'une originalité remarquable et se révèlent capables de dégager des idées générales, que ce soit pour mettre en valeur l'essence de l'histoire ou faire preuve d'un jugement personnel. Ainsi ces réflexions sur les rapports entre nos disciplines : « Je crois que l'histoire et la géographie se complètent l'une l'autre, mais qu'elles ont chacune leur côté indépendant. L'histoire nous montre les progrès des idées

des hommes alors que la géographie nous montre leurs réalisations ». Ou bien ce que représente l'histoire pour un enfant : « Il y a des gens qui se complaisent à juger ceux qui ont vécu avant nous, quelquefois parce qu'on ne leur permet pas de juger ceux qui vivent en même temps qu'eux. Mais sans les juger, on peut essayer de mieux connaître leur civilisation. Etudier l'histoire sans arrière-pensée, c'est intéressant et c'est même presque notre devoir ».

Ainsi nous bénéficions dans les classes du premier cycle d'un capital de sympathie, voire de passion : « Je sais que l'année prochaine en cinquième, j'apprendrai l'empire romain qui est et restera toujours ma plus grande passion et cela me donne une grande satisfaction personnelle ». Mais ce capital se dilapide en général vers la quatrième ou la troisième parce que les méthodes d'enseignement se révèlent peu adaptées et que *l'ordre chronologique n'évoque rien pour nos élèves* : de plus à partir du second cycle, « l'accélération de l'histoire » achève d'écraser le sentiment désintéressé que le jeune esprit adressait à Cléo.



En ce qui concerne les méthodes d'enseignement, la solution est simple. Il suffit d'éviter à l'élève tout effort stérile de mémoire. Beaucoup de professeurs ne se rendent pas compte qu'en une heure de cours un élève ne peut assimiler de manière durable qu'un très petit nombre de dates, de noms et de faits, qui sont de l'ordre de la demi-douzaine au maximum. Une leçon, même très bien faite sur le plan pédagogique qui en contiendra dix ou vingt fois plus, laissera d'autant moins de traces dans l'esprit de l'élève qu'il n'en entendra jamais plus parler au cours de sa scolarité. En classes terminales, des professeurs de langue se plaignent amèrement de voir leurs élèves ignorer des mots ou des règles de grammaires simples que leurs camarades de quatrième manient couramment. Et ce n'est pourtant pas faute de les avoir rabâchés pendant plusieurs années. Que peut-il rester dans l'esprit de ces mêmes élèves d'une leçon d'une heure, portant sur les Croisades, écoutée en classe de cinquième, où le professeur n'épargnant aucun détail se sera livré à un marathon pour terminer dans le temps imparti.

De même en quatrième, une leçon d'une heure et demie environ doit être consacrée aux pays européens au XV^e siècle. Elle représente, dans la plupart des manuels, une dizaine de pages, dont la moitié de cartes, ce qui laisse pour le texte : une page pour l'Angleterre, trois quarts de page pour l'Allemagne, une demi-page aux divisions de l'Italie, une demi-page à la formation de l'Espagne, trois quarts de page à l'Asie et une page aux conquêtes turques. Tout cela a son intérêt sans aucun doute, mais cet intérêt ne risque-t-il pas d'échapper même à un très bon élève ?

Il suffirait d'être moins ambitieux dans le cadre même de la leçon en ignorant des détails pour développer quelques faits débouchant sur des idées. Il faudrait non pas répéter le même cours, ce qui serait fastidieux pour les auditeurs, mais *réutiliser les idées dans un autre contexte*, afin de donner à la période sa signification ou du moins l'une de ses significations possibles. Si l'élève entend parler quatre ou cinq fois de ces mêmes Croisades avec des points de vue différents, il commencera de prendre conscience de l'intérêt de la question et de la difficulté de l'interprétation. Beaucoup de professeurs considèrent que ce qui a été étudié une fois l'a été pour toujours, alors que les rapprochements, les comparaisons peuvent être fructueux s'ils sont fréquemment pratiqués; d'autant qu'ils seront enrichis par l'utilisation judicieuse de documents tant écrits qu'audio-visuels.

Mais l'adoption de telles pratiques exige une double contrepartie. Tout d'abord une rupture de rythme : à l'intérieur de chaque question il faut savoir privilégier non pas obligatoirement ce qui est le plus important mais ce qui peut être formateur. Nous devons habituer de jeunes esprits aux difficultés de l'histoire : mais comment ces dernières pourraient-elles apparaître dans une sorte de résumé de dictionnaire où tout est mis sur le même plan ? Au lieu de citer cinq personnages, en caractérisant chacun d'eux par deux ou trois mots anodins et passe-partout : « orgueilleux, honnête, téméraire, intelligent », pourquoi ne pas s'arrêter longuement sur l'un d'eux et grâce aux documents se livrer à une petite étude psychologique, essayer de comprendre ses réactions face à une situation donnée. Et si les témoignages ne concordent pas, quelle belle occasion de faire réfléchir la classe sur le problème de la vérité historique. Mais pour être fructueux, un tel exercice ne doit pas se plier aux exigences de l'horaire. Tout dépend des réactions de la classe et nous savons tous que ce ne sont pas toujours les cours préparés avec le plus de soin et le plus de livres qui « accrochent » le mieux. En procédant ainsi nos élèves écriront moins pendant le cours mais prendront peut-être l'habitude de réfléchir.

Mais une sélection sévère est non moins nécessaire : si l'on s'attarde sur certaines questions, si on n'hésite pas à les reprendre plusieurs fois, cela ne peut se faire qu'aux dépens des autres. Il faut se résoudre à des sacrifices. Quand on voit ce qui peut rester à un jeune adulte de ses trois ou quatre heures de cours en sixième sur la Mésopotamie, on songe avec nostalgie qu'il aurait mieux valu en consacrer deux ou trois fois plus à l'Egypte seule. La volonté d'encyclopédisme n'a qu'une seule conséquence : redoubler la violence des critiques qui nous sont adressées; mais elle est l'antithèse de la culture. C'est pourquoi une *refonte totale de l'esprit des programmes doit être envisagée et peut seule nous sauver*.

Ce qui oblige en premier lieu à s'interroger sur le but de notre travail : il s'agit de donner les bases de la vie politique, économique, sociale, voire artistique, nécessaires pour comprendre le monde moderne et s'y insérer sans trop de mal malgré sa complexité grandissante. En outre la tendance à donner la prépondérance à l'histoire en « profondeur » aux dépens de l'histoire événementielle oblige à mettre l'accent sur les phénomènes de longue durée, ce qui implique un éclatement des cadres chronologiques traditionnels désormais beaucoup trop étroits et à un abandon du carcan de programmes vastes et inintelligents. Ces derniers *ne s'adaptent jamais à l'esprit et à l'âge des élèves car ils n'ont aucune prise sur l'actualité*, sur le réel, ce qui, sans démagogie, peut et doit contribuer à former l'opinion publique de demain.

La manie du découpage chronologique à petite échelle (quelques dizaines d'années) et l'étude l'un après l'autre des pays dans ce cadre étroit vient de l'époque où l'histoire était sensible avant tout aux relations entre les Etats. Mais ce morcellement ne peut aboutir qu'à un bourrage de crâne. Ainsi les Etats-Unis ont le privilège d'avoir une histoire courte s'étendant sur moins de deux siècles et d'où l'on peut dégager quelques constantes. Or nos élèves l'étudient environ pendant sept heures, réparties sur quatre années : l'indépendance en troisième, la période 1789-1865 en seconde (la plupart du temps non traitée car en fin de programme !), celle de 1865-1914 en première et le reste en terminale. Seul le programme de civilisations permet, et depuis peu, de regrouper les idées mais bien des professeurs s'en méfient le trouvant trop vague. Ainsi l'élève aura entendu quatre fois parler de la constitution américaine mais sans l'avoir jamais vraiment étudiée dans le détail et dans ses implications.

On pourrait ainsi isoler des types de civilisation qui feraient chacune l'objet d'une étude séparée sans que l'ordre chronologique entre en ligne de compte. Pourquoi commencer systématiquement par la préhistoire en sixième, alors que toute l'histoire ancienne est plus abstraite et plus difficile à comprendre sans doute que ce qui est plus proche donc plus concret et plus accessible. Pourquoi ne pas envisager dans la même classe la coexistence de deux périodes historiques éloignées dans le temps mais dont le rapprochement, en évitant l'anachronisme, peut enrichir : la démocratie grecque ou les guerres assyriennes seraient certainement plus profitables en terminale qu'en sixième.

D'autre part, la présentation chronologique, malgré tout utile, pourrait se faire à l'échelle des siècles en insistant sur les lignes directrices et les grands centres d'intérêt : chrétienté au Moyen Age, évolution politique aux XVII^e et XVIII^e siècles, évolution économique au XIX^e siècle.

De même en géographie, commencer par les généralités physiques (aussi bien en sixième qu'en seconde) apparaît absurde et trop compliqué (d'autant qu'elles sont de moins en moins importantes pour

comprendre l'économie des pays industriels). Pourquoi ne pas débiter par une étude régionale locale de la ville et de sa zone d'influence que les enfants connaissent le mieux pour déboucher ensuite sur la France, puis sur l'Europe mais en ne traitant que quelques cas révélateurs : un ou deux pays socialistes, un pays méditerranéen, un ou deux pays du Nord-Ouest, en essayant plus de faire comprendre les modes de vie, les originalités économiques, les différents paysages; avant de terminer sur des généralités, puis sur le monde de façon approfondie en liaison étroite avec l'étude des civilisations.

Ces idées ont commencé de faire leur apparition dans le cadre des travaux de la commission de réforme des programmes du second cycle mais sans toujours aller jusqu'au bout⁽¹⁾, en particulier en ce qui concerne la question de l'examen.

En effet, l'examen est inévitablement la clé de voûte du système. Il est certes nécessaire pour que les élèves travaillent un minimum et pas seulement entre l'écrit et l'oral, mais ne faudrait-il pas le réaménager totalement quand le coefficient est trop faible et que le candidat se désintéresse de l'histoire parce qu'elle ne lui apporte rien. Il est hélas impossible en effet de faire travailler des élèves — du moins la plupart — sans motivation de rentabilité. Or dans l'état actuel des choses, l'ampleur du programme empêche tout effort intelligent de la part du professeur comme des élèves mais par contre exige une considérable quantité de travail d'enregistrement.

Aussi faut-il envisager une nouvelle répartition des horaires entre les différentes sections : en A, augmentation du nombre d'heures (5 heures par exemple et pour une seule discipline dans le cadre d'une fusion de l'histoire-géographie), à prépondérance d'histoire et de civilisation en dégageant les idées-force du monde actuel et leurs origines. Ainsi ce programme serait la résultante des six années précédentes, en tenant compte que ce qui a été fait auparavant ne pouvait pas aborder tous les domaines en raison du manque de maturité des élèves, entre autres pour l'histoire des idées.

En B, avec un horaire identique, le programme insisterait davantage sur la civilisation contemporaine et sur ses aspects de géographie et d'histoire économiques, permettant de donner le substrat concret à l'étude des sciences économiques. Dans les deux cas, une composition d'écrit permettrait de voir l'aptitude à comprendre des faits qu'habituellement on ne fait qu'« ingurgiter » — ce qui exclut évidemment toute question de cours. Le sujet comporterait des documents (chronologie, textes, statistiques, graphiques).

Mais dans les sections scientifiques, en C et D, deux heures seraient suffisantes pour développer les notions nécessaires à la compréhension

(1) cf. PORTES-REYNAUD, *Le complexe d'infériorité de la commission*, dans *Historiens et Géographes*, N° 205, juin 1967, pages 859-871.

du monde immédiatement contemporain, depuis 1945 : démographie, formation des blocs politico-économiques, évolution des systèmes sociaux, décolonisation et sous-développement. Ce qui précède étant réduit à un schéma clair et explicatif. L'épreuve d'examen se bornerait à une discussion où le sujet, plus encore que dans les autres sections, fournirait un thème servant simplement de point de départ. Journaux radio, télévision seraient alors des sources d'information au même titre que le manuel ou le cours. Ainsi aurait-on l'assurance qu'une fois lancés dans leur vie d'adulte ces jeunes gens seraient aptes à utiliser ces mêmes sources d'information sans les subir passivement.

*
**

Alors l'histoire ne pourra plus être considérée comme la cinquième roue du carrosse, mais vraiment comme la base de la formation d'hommes modernes. Le fait que nos disciplines soient si décriées, alors qu'elles sont renforcées dans des écoles ayant pourtant pour but une formation très pratique (Instituts d'études politiques, préparation aux Hautes Etudes commerciales) n'est-il pas la preuve de leur caractère indispensable dans le secondaire et de la nécessité de les revaloriser en les réaménageant.

Mais ne faut-il pas nous-mêmes nous réformer profondément pour qu'enfin on soit forcé de nous considérer d'un œil plus attentif ? L'histoire traditionnelle est morte...

J. PORTES et A. REYNAUD.