

L'historien doit étendre son investigation partout où il pense pouvoir accroître son information. Toujours soucieux d'apporter au débat concernant l'enseignement de notre discipline les éléments les plus divers, il nous a paru utile de porter à la connaissance de nos lecteurs le document suivant issu du Centre d'Etude et de Recherche marxistes, animé à Paris par le philosophe Roger Garaudy. Portant sur l'Enseignement de l'histoire et de la géographie, il pose en termes clairs le problème de la mise à jour de la matière et des méthodes, spécialement de l'histoire, dans nos cours scolaires.

Le lecteur voudra bien faire la part des préoccupations spécifiques du Centre Garaudy, s'adapter au langage propre aux historiens marxistes et comprendre que ces propos s'inspirent des données françaises, — bien proches des nôtres à dire vrai.

Nous serions heureux si, s'inspirant du modèle de questionnaire proposé, quelqu'un de nous soumettait à notre réflexion un schéma mieux adapté peut-être à nos problèmes ou suggérait les modifications ou compléments qu'il y aurait lieu d'apporter à celui-ci.

S'interroger sur soi-même est une preuve de vitalité. Que l'historien s'interroge sur l'histoire est un gage de salut.

R. VAN SANTBERGEN.

L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE ET DE LA GEOGRAPHIE.

Cette enquête est élaborée par nécessité, devant les échecs patents de l'enseignement de l'histoire-géographie, ses difficultés psychologiques, et avec l'ambition de dégager des propositions de renouvellement de cet enseignement, à la fois dans ses méthodes et ses sujets, donc en rupture des programmes et des contraintes pédagogiques actuelles (1). Nous souhaitons ouvrir une discussion à partir des observations et du questionnaire qui suivent, non seulement pour tirer des conclusions - perspectives, mais pour aller vers la constitution d'équipes qui élaborent et expérimentent une documentation de

(1) L'objet de cette enquête a été précisé par une séance de travail qui s'est tenue au C.E.R.M., le 5 décembre 1968. La rédaction des prémisses est de René Gallissot ; le questionnaire a été préparé par René Thoraval et mis au point par René Gallissot.

Toute correspondance est à adresser à la Section d'Histoire du Centre d'Etude et de Recherche marxistes, 64, boulevard Auguste Blanqui, Paris, 13°. Sur demande, le C.E.R.M. est prêt à vous envoyer des exemplaires de l'enquête pour diffusion.

science sociale psychologiquement adaptée. *Que le débat touche le plus grand nombre possible d'enseignants de tous degrés.* Il est temps de prouver que nous pouvons transformer le vieil enseignement de la III^e République bourgeoise, pour assurer une préparation raisonnée, critique et active des jeunes à la vie sociale et à l'engagement politique.

*
**

I. PREMISSES.

Ces réflexions sont soumises à votre critique. Répondez par contestation, suggestion ou contreproposition. Nombreux sont ceux qui ont déjà dans la pratique brisé le carcan scolaire et pris des libertés ; qu'ils nous apportent leur expérience.

*
**

L'inefficacité dans ses méthodes, l'inutilité dans son contenu, de l'enseignement de l'histoire et géographie selon les programmes et les règles en vigueur sont de plus en plus reconnues, plus nettement toutefois pour l'histoire que pour la géographie. Dans le numéro 214, du *Bulletin de la Société des professeurs d'histoire et de géographie : Historiens et Géographes*, il est ainsi affirmé :

« Il est inutile d'inscrire dans le programme des connaissances qui dépassent le niveau mental des élèves ». (Louis Monestier, page 191) et « Nous croyons pouvoir affirmer que s'impose dans les plus brefs délais une révision fondamentale des principes qui depuis un siècle inspirent les conceptions et la pratique de nos enseignements ». (Suzanne Citron, page 215).

La crise de mai, par son effet et son effort critique, a rendu manifeste ce que quelques-uns essayaient encore de dissimuler aux autres et à eux-mêmes. Les vices se situent à la fois dans les principes et dans l'application.

Les principes : L'histoire est encore quoi qu'on en dise, un discours moral hérité des Humanités, avec ses héros, ses siècles célèbres, ses leçons tirées des décadences ; elle est en même temps une instruction civique à la gloire de la III^e République. Cette histoire est radicale-nationaliste ; elle fabrique et expose une continuité française. Cette continuité a été élargie au départ par la récupération de l'antiquité gréco-romaine et au terme par la mondialisation autour des deux dernières guerres, des velléités encyclopédiques enveloppent le destin français et, en dehors du panorama final des civilisations à prétention universelle, la continuité a été renforcée. Pas d'histoire sans déroulement chronologique. Le cours d'histoire cherche à imposer un savoir, or les résultats constatés par sondages ou à l'entrée dans le supérieur,

révèlent la faillite de cette ingurgitation de connaissances. En outre, le temps ne s'apprend pas ; la simple succession fait appel à la mémoire mais ne donne pas à comprendre une évolution. C'est un fait d'expérience que les élèves de 6^e perçoivent la durée à travers la préhistoire par comparaison des formes en mutation, et que plus généralement le temps est découvert par comparaison de développement entre pays, peuples et régions, donc autant par la géographie que par l'histoire, et en dehors de toute continuité unilinéaire ; le temps est différentiel ; continuité et chronologie n'ont aucune justification psychologique. D'autre part, chaque période constitue un monde clos dans la suite des programmes. Si l'objectif est de situer socialement les futurs adultes, le va-et-vient entre le passé et le présent ne doit-il pas être incessant ?

L'enseignement de la géographie semble préservé de l'échec complet par la jeunesse de cette science et son caractère concret. Les interrogations en classes terminales et en première année de faculté montrent cependant la confusion générale de notions abstraites, ou l'appréhension superficielle, quasi folklorique des sociétés actuelles, enfin l'impossibilité fréquente d'une situation dans l'espace.

L'universalisme conduit à l'ignorance. D'autre part et plus gravement, la géographie n'apporte ni compréhension, ni formation scientifique parce qu'elle reste sérielle ; une discipline à tiroirs : le relief, le climat, etc., l'agriculture, le commerce, etc. Cette juxtaposition de connaissances écarte la réflexion sur les contraintes passées et présentes imposées par le milieu, sur les déterminations écologiques donc de l'évolution humaine, sur les transformations produites par l'aménagement économique et donc sur les moyens pour les hommes en fonction de leurs rapports sociaux et du développement, d'avoir prise sur les choses car la géographie même physique peut être une voie vers l'analyse sociale.

En vérité, l'histoire et la géographie qui entendent distribuer une masse de connaissances en miettes, par fragments ou par moments, portent au comble, les défauts de tout notre enseignement. Chaque discipline est étudiée à part et étroitement, en étant au reste elle-même découpée. L'absence de correspondance entre l'étude des langues, du français, etc. et celle de l'histoire-géographie a certes souvent été dénoncée. Une classe reste une addition d'heures de cours, et les facultés deviennent une addition d'unités de valeur. A remarquer que beaucoup de ceux qui parlent aujourd'hui d'enseignement pluridisciplinaire, refusent de se prêter à la concertation des visées et des progressions, ne cherchant qu'à défendre leur spécialité dans la nouvelle carte qui additionne encore les enseignements ; changement de couverture, pour la même marchandise livresque.

Application : le vieil enseignement relève du discours d'un côté, du savoir appris de l'autre dans la vanité conjointe de la connaissance : leçons parfaitement constituées, résumés à apprendre, interrogations et compositions. L'histoire et la géographie deviennent pensum ; pour

quelques-uns seulement, un refuge dans un savoir trop sûr, forts en thème qui acquièrent une aisance éléphantinesque. Les changements de programmes et de méthodes opérés ces dernières années s'appliquent comme cautères sur jambe de bois. On actualise l'enseignement en terminales, mais comme la sacro-sainte continuité a été conservée, les étapes antérieures se télescopent par resserrement ; l'enseignement est voué à la bousculade. D'autre part, les travaux pratiques s'ajoutent mais par addition anecdotique, en dehors du cours qui peine à rester entier. Comme l'histoire n'apparaît ni expérimentale, ni appliquée, ni exercice à répétition, comme en outre l'habitude des géographes reste l'analyse de cartes et de coupes, celle des historiens, d'aller au musée et de jouer de l'histoire de l'art, les travaux pratiques tournent bientôt en rond. « Ce qui est dit en un quart d'heure de cours magistral exige trois heures de travail ». Au reste, les travaux pratiques sont inconciliables avec le respect du programme et un enseignement prétendument omniscient de la 6^e aux Terminales. Le changement ne peut être partiel ; s'imposent donc la transformation et du cours et des travaux pratiques par leur imbrication, plus généralement l'étude active conduite par cas. Contre l'encyclopédisme, l'enseignement doit devenir exemplaire, exercice d'analyse du concret à fin abstraite. De plus, la passivité des esprits et la contrainte risquent de faire entrer des sujets dociles ou résignés dans un engourdissement qui donne comme une prédisposition fascinante. Une éducation ouverte, critique et active qui exerce à la collaboration et non à la compétition, s'oppose à l'usage de stimulants fondés sur la vanité, l'arrivisme, des succès déjà carriéristes et d'éventuelle satisfaction matérielle. N'y aurait-il pas une contradiction stérilisante à enseigner l'histoire et l'effort présent de l'émancipation des hommes à l'aide de méthodes qui asservissent l'esprit ? Un enseignement progressiste peut-il s'accommoder d'une pédagogie conservatrice ?

*
**

Enfin, si l'on a comme visée de concourir en marxiste à une explication, à une formation, et à une recherche scientifique qui reposent sur les réalités fondamentales du développement économique et social, et tendent à une transformation matérielle et culturelle de la société, la solution pédagogique la plus efficace peut-elle se trouver dans un enseignement tout fait, fût-ce celui de schémas qui correspondent à des notions économiques, voire à une succession rigide de modes de production, à une théorie constituée de concepts simplifiés pour vulgarisation ? Une pédagogie marxiste ne se définit-elle pas plutôt par un travail d'approche des faits sociaux par convergence d'analyses sur des exemples étudiés progressivement en profondeur, puis par un élargissement de l'appréhension des liaisons en successifs degrés de compréhension synthétique. La finalité de cette formation graduelle en perfectionnant l'outillage mental à usage personnel, professionnel et collectif, est solidairement de préparer à l'épanouissement d'autres

aptitudes, d'offrir une prise sur le présent, de donner les moyens d'une conduite sociale responsable et militante. En poursuivant constamment son adaptation au renouvellement scientifique, l'enseignement est réglé sur les capacités psychologiques, les facultés d'assimilation par coordination des disciplines ; les spécialités savantes du supérieur en particulier ne peuvent imposer leur mode d'acquisition parcellaire au secondaire et au primaire ; au contraire ce sont les besoins à la base qui sont déterminants ; la réceptivité mentale et l'utilité sociale commandent l'organisation de l'enseignement. Que l'on tourne le dos à l'obsession du savoir et aux prétentions d'élite de l'enseignement traditionnel, et à un marxisme simplifié ! Le questionnaire cherche simplement à tirer les conséquences de ces impératifs.

II. QUESTIONNAIRE.

A. Questions préalables.

1°) Contenu et méthodes.

1. Le contenu, soit les programmes, peuvent-ils être transformés indépendamment des méthodes pédagogiques ?

2. Si vous limitez les aménagements aux programmes, quelles sont vos propositions et surtout comment les justifiez-vous ?

3. Quels arguments trouvez-vous pour défendre l'enseignement traditionnel : cours, plus éventuellement travaux pratiques annexes : savoir - preuve faite - niveau - horaire - etc. ?

4. Si vous avez conduit des expériences, ou si vous êtes prêt à opter pour une pédagogie active, quelles sont vos suggestions pour définir une alternance, ou mieux une imbrication des exercices et des acquisitions de connaissances : travail d'équipes, enquêtes, utilisation de documents ?

2°) Unité - Continuité du savoir et spécialités.

1. La pédagogie devant être adaptée à chaque âge mental, quelle valeur attribuez-vous au dessein de continuité historique et d'universalité géographique de l'enseignement actuel ?

2. Avez-vous vérifié les capacités d'acquisition de vos élèves et les résultats, non en savoir mais compréhension ; distinguez-vous des niveaux d'assimilation ? Quels sont les moyens efficaces pour situer dans le temps et dans le présent, ou plutôt pour faire comprendre une évolution et les possibilités et retenues des changements économiques et sociaux ?

3. Si l'enseignement devient une approche de la réalité économique et sociale par étude d'exemples, cette orientation n'implique-t-elle

pas impérativement de sortir du cadre français et de la chronologie continue ? N'est-ce pas un encouragement à la conjonction de l'histoire et de la géographie ?

3°) Cloisonnement des disciplines et sciences sociales.

1. Quel intérêt voyez-vous à la séparation entre l'histoire et la géographie, dans le primaire, les petites classes, etc. ? La distinction a-t-elle un sens avant les classes terminales ? Ne pourrait-elle pas être limitée à une initiation méthodologique dans les classes terminales, sur fond commun ?

2. Convient-il de maintenir l'instruction civique distincte, de développer l'enseignement économique pour lui-même, d'élargir la part de la sociologie, à côté de l'histoire et de la géographie ? Un enseignement renouvelé des sciences sociales ne conjugue-t-il pas ces disciplines pour assurer une formation actualisée par retour historique explicatif ? Combien d'heures par semaine, d'enseignement des sciences sociales vous semblent nécessaires ? L'application peut-elle commencer en bloquant les heures consacrées séparément dans l'actuel emploi du temps aux disciplines concernées ?

3. L'enseignement des sciences sociales se situe à la charnière des autres enseignements. Comment réaliser la coordination avec les études littéraires ? Epoque et société certes ; mais une initiation aux lettres étrangères qu'épaulerait une approche comparative des évolutions et situations sociales, ne vous semble-t-elle pas nécessaire ?

La coordination peut-elle s'établir également avec l'étude de sciences abstraites ? N'y a-t-il pas un pont possible en réglant la gradation des apprentissages ? Avec les sciences techniques négligées, certainement par l'explication de l'évolution des techniques et de ses conséquences, par étude comparative du développement matériel ? Quels sont les moyens d'une collaboration entre pratiquants de diverses disciplines ; par classe, par équipe continue, etc. ?

B. Questions par âge scolaire.

Premier âge : CM1, CM2, 6^e et 5^e.

1. Est-il à la fois possible et souhaitable d'enseigner l'histoire à l'école primaire ? Ou faut-il se contenter d'une étude du milieu, ou réduire cet enseignement aux activités d'éveil ? Une initiation de science sociale ne pourrait-elle commencer au CM1 ? En tenant compte de quelles aptitudes ?

2. De quelle manière les enfants du CM1, CM2, 6^e et 5^e, peuvent-ils appréhender les réalités économiques et sociales ? Par des récits dans lesquels les événements et les faits s'ordonnent autour de personnages avec lesquels ils sont tentés de s'identifier ? Est-il possible de corriger

les risques de confusion ou d'irréalité ? Comment aider les enfants à établir une différence fondamentale entre un conte fictif et le conte vrai qui couvre l'histoire, voire la connaissance d'autres pays ? Faut-il suivre leur pouvoir imaginaire ou le freiner, se servir des penchants batailleurs pour expliquer les conflits sociaux ?

3. La découverte peut se faire par étude du milieu : environnement géographique, particularités locales, monuments, etc. Mais ce recours ne développe-t-il pas l'esprit de clocher, suffisance et chauvinisme, et ne favorise-t-il pas un repli sur soi ? Peut-on conduire en parallèle de l'exposition des faits locaux, l'approche d'autres sociétés ? Exemples ?

4. Des expériences s'emploient à traiter l'histoire-géographie par thèmes : « Le paysan à travers les âges... Le marchand à travers les âges et dans le présent ». Comment atteindre par là une certaine cohérence ? Faut-il à ce niveau, privilégier l'étude concrète des faits matériels et des techniques : nourriture — habitation — costume — objets usuels — jeux — outils et machines, etc. ? L'histoire religieuse n'a-t-elle pas toujours trouvé prise sur les enfants de cet âge ; les mythes et les religions peuvent-ils être étudiés sur exemples et par voie comparative ? L'enseignement à cet âge ne pourrait-il être une première ouverture sociale en gravitant sur l'étude des techniques et des croyances, vie matérielle, compensations et recours spirituels ? Une première attention peut-elle aussi être apportée aux différences d'évolution, aux inégalités sociales : problèmes de la faim, du travail, état du développement mondial, sans mépris devant la diversité, sans racisme ?

5. Un enseignement thématique peut-il être regroupé sur plusieurs années par étalement chronologique ? Ou vaut-il mieux se fonder sur le comparatisme ? Combinaison possible ? Pouvez-vous dresser un premier répertoire thématique ? Quel matériel pédagogique vous semble nécessaire ? Quelle méthode de travail aide le mieux les enfants à la réflexion sociale : observation dirigée, petites équipes, étude de documents. L'esprit critique ne peut-il s'exercer déjà sur les informations courantes, les croyances naïves, sur les manuels en usage ? Cette méthode de rectification est-elle généralisable ?

Deuxième âge : 4^e - 3^e.

1. Les deux dernières années du premier cycle, en réduisant la part faite aux croyances et peut-être aux techniques, ne peuvent-elles être consacrées principalement à la compréhension des rapports sociaux et des faits politiques ? Est-il en effet admissible de quitter la troisième sans avoir compris les fondements de la société capitaliste, les types de rapports de production dans le monde contemporain, sans connaître les formes d'organisation de lutte de classes, syndicats patronaux et ouvriers, partis, etc., de lancer des adolescents dans la vie professionnelle sans qu'ils soient éclairés sur le racisme, le fascisme, la démocratie, le socialisme ?

2. L'enseignement ne pourrait-il conserver un caractère concret par l'étude des liaisons collectives : famille, village, tribus, groupements régionaux, nation, groupes professionnels, villes, etc., par approche comparative de l'avancement des formations nationales, des phénomènes de peuplement, des régimes démographiques à travers l'analyse des grands conflits internes : exemples de luttes sociales et extérieures : guerres, rivalités impérialistes ? Cet enseignement ne commande-t-il pas la combinaison complète de la géographie, de la sociologie, de l'histoire ?

3. L'initiation politique peut-elle aussi se fonder sur l'analyse de ces conflits, les différences de systèmes ? Les institutions et les formes de l'action politique ne peuvent-elles être approfondies à travers quelques exemples riches, comme ceux des révolutions, de quelques unités nationales du XIX^e et du XX^e siècle et en référence au présent ?

4. Doit-on envisager des changements fondamentaux dans les méthodes pédagogiques ? En disposant d'une documentation différente ? par étude de textes ; par étude littéraire, celle de textes politiques ? par enquête, exposé, préparation collective ? Comment lier les perspectives géographiques, sociologiques, historiques ? Peut-on entrer dans les débats actuels, avoir recours aux publications de vulgarisation, aux travaux scientifiques ? Comment s'appuyer sur les réactions psychologiques de cet âge, appel à la sensibilité, pouvoir d'illusion, inquiétude de croissance ?

Troisième âge : 2^e, 1^{re}, Terminales.

1. Ne doit-on pas prendre acte de la désaffection profonde des élèves à l'égard du passé traité pour lui-même, et de sociétés et de pays étudiés comme des mondes clos ?

Le champ de toute étude, alors que les élèves sont animés du désir d'intervenir par l'action dans la vie de leur époque, dans les questions qui leur sont présentes par la presse, le cinéma, la télévision, les publications d'actualité, n'est-il pas nécessairement les problèmes contemporains ? Comment choisir dans la dépendance du présent, les exemples pour une explication historique et géographique et l'initiation économique ? Pays, thèmes, étude sérielle ?

2. Une voie d'étude concrète ne se trouve-t-elle pas dans l'analyse sociologique : situation et évolution de la paysannerie, effets de l'industrialisation, classe ouvrière, secteur tertiaire, etc. En liaison avec l'histoire du mouvement ouvrier et des luttes antiimpérialistes ? Comment arriver ensuite à une explication synthétique et une compréhension en profondeur des fondements économiques ? Recours aux modes de production présentés schématiquement ? Peut-on simplement partir de l'étude de quelques grands exemples de pays socialistes — de puissances impérialistes — de pays sous-développés qui sont évidemment des cas de transition dépendant en outre des contraintes historiques,

géographiques et de situation internationale ? Ou faut-il passer à la construction de modèles économiques ? Comment passer du concret à l'abstraction explicative, par combinaison des angles de vue ?

3. L'histoire des idées sociales et politiques de la pensée socialiste ne doit-elle pas être intégrée dans cet enseignement, en liaison avec l'étude littéraire et philosophique ? Etude de textes, du rapport avec les luttes sociales, exposés de doctrines ? Vérification par l'histoire et les contradictions présentes de différentes analyses, et de la capacité opératoire du marxisme ?

4. En ce qui concerne la pédagogie, ne convient-il pas d'élargir la place non seulement des exposés préparés, mais aussi des discussions en prenant appui sur l'actualité ? Les exercices d'initiation aux méthodes scientifiques de géographie physique, histoire économique et sociale, économétrie, enquête sociologique... ne peuvent-ils être développés ? Alors que la convergence des disciplines de science sociale donnerait encore le fond commun, peut-on s'engager dans un premier temps de spécialisation en préparation de l'éventuel passage en faculté ?

N.B. — Tout rapport d'expériences qui systématise si possible les conclusions, constitue un apport de première valeur.

— Toute liberté est laissée pour répondre aux questions. Ce qui nous paraît toutefois le plus commode et le plus utile est de rassembler réflexions et propositions en quelques lignes ou éléments de développement, *en correspondance des paragraphes du questionnaire*, en évitant donc de répondre soit par oui ou par non à toutes les questions, soit de dérouler une longue démonstration ou confession.