

FAUT-IL SUPPRIMER LE COURS D'HISTOIRE DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE ? (1)

MM ...,

Je me rends compte que ce titre, communiqué à la hâte à l'ami Bruneel, a l'air bon marché, sonne quelque peu creux. De la part d'un professeur d'histoire, on s'attend évidemment à ce qu'il s'exclame, plein d'indignation : « Non, il ne faut pas supprimer le cours d'histoire, car ce serait commettre le plus perfide des crimes ; bien au contraire ... » etc., le reste à l'appui. Je me souviens d'une conférence donnée il y a quelques années à Bruxelles par Salvador Dali, conférence annoncée tapageusement, avec tambours et trompettes, comme il se doit, sous le titre « Rembrandt était-il aveugle ? » Après avoir parlé pendant 17 minutes 26 secondes de la pluie et du beau temps, le grand homme aboutit à la conclusion ahurissante : « Non, Rembrandt n'était pas aveugle » !

Rassurez-vous (tout en étant déçus), je ne possède pas le génie salvadorien et de ce chef, ma réponse sera plus ambiguë. D'ailleurs, je vous le confie immédiatement : Mais oui, *on peut aisément supprimer* le cours d'histoire dans l'enseignement secondaire, du moment qu'il s'agit du cours démodé et sans utilité aucune du type que je qualifierai provisoirement et abusivement de « cours classique », définition que j'ai en horreur, mais enfin, tout le monde la comprend et ça fait gagner du temps. Second volet de ma réponse : « Que non ! *on ne peut nullement supprimer* le cours d'histoire du moment qu'il soit adapté aux nouvelles et multiples exigences de l'éducation moderne ; pour la formation de la jeunesse d'aujourd'hui un cours d'histoire bien conçu est d'une première nécessité ».

Voilà donc énoncé sans ambages mon point de vue. Et ne voilà-t-il pas en même temps défini un critère simple et absolu : bonne est l'éducation moderne qui est au service de la jeunesse moderne.

L'éducation est à la mode dans les colonnes des journaux et périodiques, dans les programmes radio et télévision, à la tribune des salles

(1) Conférence donnée à Mons au cours du colloque organisé le 23 février 1969 par la *Fédération belge des professeurs d'histoire* et le *Centre européen d'études et d'information*, sur le thème « *Perspective européenne de l'enseignement de l'histoire* », à l'initiative de M. Alfred Bruneel, vice-président de la Fédération, président de la régionale de Mons.

de conférence. Et puis, j'ai affaire à des gens de métier. Je peux donc me borner à schématiser les profonds changements qui ont bouleversé les données du problème éducatif.

1. *L'enseignement n'est plus le seul moyen d'éducation.* L'école a perdu le presque-monopole qui était le sien jusqu'à naguère.

On peut même se demander si elle est demeurée le premier des moyens d'éducation. Il y a la télévision, omniprésente et dévorante, il y a les périodiques et les journaux, il y a les livres, il y a le cinéma et la radio, bref, il y a toute la gamme des moyens d'information. (Par parenthèses, une éducation moderne devrait s'efforcer de donner une initiation aux moyens d'information et d'en faire un usage judicieux, mais ça, comme dirait Kipling, c'est une autre histoire). Il y a la maison, la rue, la ville, les spectacles, les conférences, les rencontres de jeunes, les voyages et *tutti quanti*. Remarquez que tous ces moteurs non scolaires, qui font valoir directement ou indirectement leur puissance éducative, bonne ou mauvaise, positive ou négative, ont pour les jeunes une attraction et possèdent un pouvoir d'infiltration supérieur à l'enseignement scolaire parce que plus faciles, plus dynamiques et, non en moindre lieu, parce que serrant de plus près l'actualité. Avouez que les programmes, les méthodes et peut-être surtout le milieu scolaire ont très peu pour enthousiasmer nos malheureux potaches. Si vous n'en êtes pas persuadés pour l'instant, vous le serez très certainement quand vous aurez des gosses en âge de fréquenter le lycée ou l'athénée !

2. La « clientèle », le public scolaire, *la jeunesse a changé*. Tout d'abord quantitativement : en Europe, de 1950 à 1965, le taux de scolarisation s'est élevé, selon les pays, de 55 à 200% dans les écoles secondaires. Cette démocratisation de l'enseignement, à laquelle bien sûr, nous applaudissons, a son importance, que non ?

Ne nous a-t-elle pas fait assister à l'éclosion d'un nouveau type d'école, de classe ? D'autant plus que cette jeunesse a connu ou est en train de connaître une mutation qualitative. Elle a horreur de l'académisme et de l'inutile ; elle veut voir se rattacher son éducation à la société dont bientôt elle fera ou espère faire partie à part entière. A-t-elle tort, cette jeunesse ?

3. La société, que je viens tout juste de mentionner, mais bon sang, elle aussi *a fait peau neuve*. Pas plus que je ne suis venu ici faire le procès de la jeunesse en tant que phénomène sociologique, je ne suis qualifié pour approfondir *les mutations de la société*.

Mais le fait qu'elle est tout autre, cette société d'aujourd'hui et de demain, de ce fait j'en ai besoin pour mon exposé. Quitte à me faire reprocher le caractère superficiel de mes remarques, je me bornerai à citer ce que je considère comme étant les trois traits dominants et d'ailleurs intimement liés de la société moderne et qui sont : l'épanouisse-

ment de la civilisation technologique, la massification de la civilisation, les dimensions planétaires de la civilisation (qui n'empêchent d'ailleurs nullement l'élargissement dramatique de l'abîme qui sépare les pays dits développés des pays dits en voie de développement).

Mais là évidemment où je désire venir, c'est que cette nouvelle société a besoin d'une éducation repensée et adaptée. Par exemple, puisqu'elle connaît une nouvelle forme de démocratie, elle se doit de réclamer un nouveau type de citoyen et elle se doit d'en exiger de l'école la formation. Comme elle réclame des ingénieurs, des administrateurs, des techniciens, des chercheurs, des économistes, des programmeurs, des planificateurs et j'en passe. C'est l'évidence même que chaque société a l'éducation qu'elle mérite et qu'elle croit apte à préparer le citoyen à s'intégrer harmonieusement dans les cadres de cette société, qu'elle croit et espère surtout apte à faire durer ce type de société. Les structures sociales d'avant-guerre ont éclaté ; alors pourquoi voulez-vous que les systèmes scolaires qui les avaient étayés demeurent ? C'est tout simplement insensé ! Et en contradiction flagrante avec une vérité désormais bien établie et qui veut que « l'avenir est aux nations qui tireront le meilleur parti de l'intelligence de leur jeunesse, de toute leur jeunesse ». Mais pardi, l'éducation c'est incontestablement le meilleur des investissements et la première qualité qu'on a le droit d'exiger d'un investissement, c'est tout de même qu'il soit rentable !

4. L'enseignement scolaire n'est plus que le premier échelon de l'éducation. Il est un fait acquis que pour l'*homo sapiens* du XX^e siècle l'éducation dure toute la vie. La notion de *l'éducation permanente* gagne chaque jour en valeur. Les vérités d'aujourd'hui demain seront très souvent des fausses conceptions, les grandes découvertes seront traitées d'enfantillages, tout au plus de précurseurs. Autre fait notable : les spécialistes attirent de plus en plus notre attention sur la mobilité croissante de la vie professionnelle. Déjà, ils nous préviennent que l'homme moderne devra changer une fois, deux fois, plusieurs fois de profession, de cadre géographique, de milieu socio-économique.

Education permanente et mutabilité de la profession, jointes au dynamisme de la science : mais quelle impertinence de l'école que de vouloir inculquer des vérités absolues et inamovibles, de vouloir communiquer toute la science humaine au lieu d'en revenir au sage adage selon lequel « tête bien faite vaut mieux que tête bien pleine ».

L'école devrait en premier lieu cultiver le goût des études ; elle parvient surtout à en déguster bon nombre d'élèves.

5. Point 5 et qui découle des précédents : la notion de *l'éducation scolaire a changé*, ainsi que le note un ancien Directeur-général de l'Unesco. « La notion d'éducation s'est trouvée profondément transformée. Alors qu'elle avait été essentiellement, jusqu'ici, un facteur de transformation de l'homme et du monde qui l'entoure ; elle s'inscrit

dans cette perspective de progrès accéléré qui la détermine et auquel elle a elle-même tant contribué ».

Dans le même sens abonde Jean Thomas, qui explique : « Il entre sans aucun doute dans la mission de l'éducation de maintenir et de transmettre ce qu'il y a de meilleur dans l'héritage du passé.

Rien ne serait plus funeste que de la voir céder à la pression des modes passagères. Mais à une époque où toute société, pour survivre et pour progresser, doit s'efforcer de prévoir les formes qu'il lui faudra prendre demain, l'enseignement pas plus qu'aucune autre entreprise nationale, ne peut manquer de se préparer à son avenir. L'éducation qu'il faut offrir à la jeunesse n'est pas celle d'hier ; c'est celle d'aujourd'hui et, dans toute la mesure du possible, celle de demain. Tel est le mot d'ordre que se donnent ceux qui, dans tous les pays du monde, attendent une réforme de l'enseignement ».

Notre ancien Secrétaire-général Louis Verniers est d'avis que « l'éducation doit préparer un type d'homme qui pourra s'intégrer harmonieusement dans la société contemporaine et qui pourra s'adapter aux changements que cette société subira vraisemblablement... l'école doit être une préparation à la vie ».

Voilà trois définitions parmi tant d'autres qui expriment ce besoin urgent de repenser l'éducation dans ses buts et dans ses formes, et dont je retiens surtout cette idée de liaison étroite entre l'éducation et la vie active, cette idée de préparation à la vie, à l'avenir (et non seulement à l'université), ce concept de l'éducation en tant que facteur de transformation de l'homme et du monde qui l'entoure ...

... Mais alors, comment pourrait-on continuer de se contenter du cours d'histoire, qui, à une époque révolue et pour une société révolue, peut avoir eu ses mérites, mais qui est typique d'une école, qui, dans le mépris des choses et situations concrètes, dans la sérénité du cloisonnement assurée par les murs épais qui la protègent du vil dehors, s'employait uniquement à transmettre les grandes valeurs traditionnelles ? Avec Alain on pensait que l'éducation devait nécessairement avoir un *retard considérable* sur la vie et la civilisation contemporaines et que cela valait mieux. C'est là le plus cinglant reproche que j'adresse au cours d'histoire du type classique.

Il y en a d'autres, il y en a bien d'autres. Et tout d'abord, *quelle est la valeur* de ces grandes valeurs traditionnelles ? Il convient justement de les mettre en doute ! Je lui reproche en outre son *encyclopédisme* pédant et faux, car tel est bien son dessein : voir toute l'histoire, toute l'histoire politique, toute l'histoire économique, toute l'histoire sociale, toute l'histoire culturelle. Tant pis si l'élève ne s'y retrouve plus, voudrait approfondir, revenir en arrière, marcher de l'avant ; tant pis, car, voyez-vous, le thème de la leçon d'aujourd'hui est la France sous Louis XIV et — murmuré à part — je suis déjà en retard sur le pro-

gramme. Ah ! ce fichu programme que, malgré l'avis contraire de Messieurs les Inspecteurs, on se sent obligé de suivre à la lettre. Et puis, ça facilite les choses !

Il y a bien eu un essai timide d'incorporer la méthode dite active dans l'enseignement de l'histoire, mais celui-ci est demeuré une *énumération* de faits. Les questions posées impliquent généralement une réponse à sens unique et évitent soigneusement les discussions de fond. Il convient d'apprendre par cœur des dates, des événements, des noms. Qu'il est prétentieux, cet encyclopédisme, qu'il est fallacieux, qu'il est ridicule ! Qu'il est surtout inutile, puisque pour 35 francs je me procure le *pocket book* qui énumère impeccablement et dans l'ordre chronologique les grands faits et gestes de l'histoire ou estimés tels. L'exercice de la mémoire, cela a du bon, non ? Je ne dis pas le contraire, mais je me refuse à y voir le but de l'enseignement de l'histoire !

Pourtant ce bourrage de crâne se permet une exception, car il n'est pas que prétentieux, il est hypocrite par-dessus le marché.

Cet enseignement, qui veut tout englober, oublie les trois quarts de l'humanité et sous l'étiquette d'histoire universelle ne traite que de l'Europe et du *monde occidental*. Nous en sommes toujours à quitter l'Inde avec Alexandre le Grand pour y revenir avec Vasco de Gama. En six années d'enseignement secondaire, sur un total de 372 leçons d'histoire, le programme ne prévoit même pas 15 leçons sur l'Orient, tout au plus 5 leçons sur l'histoire de l'Orient après J.C. et strictement aucune sur l'histoire de l'Orient vu de l'Orient.

Est-ce que nous avons vraiment banni le nationalisme de nos manuels et de nos cours ? Si oui — et j'en doute ! — est-ce que nous ne sommes pas en train de remplacer le nationalisme national par un nationalisme européen, tout aussi exacerbant, tout aussi faux, tout aussi dangereux ?

Qu'est-ce que je lui reproche encore, à cet enseignement traditionaliste ? Evidemment l'*éparpillement* de la matière !

Parcourons ces instructions provisoires de 1947, en somme toujours en vigueur. Est-ce que vous trouvez logique de consacrer par exemple une leçon à l'Angleterre pendant la première moitié du 17^e siècle où il est surtout question des relations entre le roi et le parlement, la faire suivre d'un tas de leçons sur d'autres pays et d'autres sujets pour brusquement en venir à l'Angleterre pendant la seconde moitié du 17^e siècle, qu'on abandonne aussitôt installé le régime parlementaire pour ne s'y intéresser de nouveau que deux mois plus tard, au moment d'aborder le 18^e siècle ... etc, et hop ! suite au prochain numéro, « mais il faudra patienter, mes gourmands, il ne sort que l'année prochaine ! » Vlaeur pédagogique égale torture raffinée. Alors qu'il est intéressant et important de consacrer une série de leçons qui s'enchaînent à l'histoire

de l'Angleterre moderne pour expliquer et faire comprendre la naissance et le développement de la démocratie, ses avantages et ses défauts. L'Angleterre du 17^e siècle n'intéresse que médiocrement l'élève, puisqu'il n'y avait pas encore les *Beatles* ni *Manchester United*. Mais on peut éveiller son intérêt pour une enquête sur Albion en tant que prototype de la démocratie moderne parce qu'il y a moyen de lui faire sentir qu'il est personne engagée.

Vide de sens, à peu près inutile, scientifiquement et pédagogiquement indéfendable, n'intéressant que fort peu les élèves ..., mais ne sont-ce pas les pires reproches qu'on peut adresser à un enseignement ? Alors quoi, carrément le supprimer, ce cours d'histoire ? Ah non ! je vous l'ai déjà dit et l'exemple d'une série de leçons bien conçue sur l'Angleterre est preuve du contraire. Je lui reconnais tant de mérites possibles que, loin de le supprimer, je voudrais le voir élargi, tout au moins dans le cycle supérieur de l'enseignement secondaire. Faisons un bref inventaire de ses mérites possibles, voulez-vous, mais en tenant compte d'une remarque préliminaire très importante : cet inventaire, nous le dressons dans le *contexte des structures actuelles*, qui sont loin de rencontrer notre approbation avec, entre autres, l'absence d'un cours de civisme, d'une initiation juridique, économique, sociologique, anthropologique, d'une initiation esthétique, dignes de ce nom. (Toutes ces absences et bien d'autres situations lamentables n'empêchent pas la plupart des responsables de l'enseignement d'avoir la conscience tranquille et de croire que tout va pour le mieux dans le meilleur des mondes scolaires).

Le cours d'histoire bien conçu continue de jouer le rôle d'agent de transmission de l'héritage du passé, je veux bien, mais de façon plus ordonnée, sans le glorifier outre mesure et en le présentant comme le *récit d'une évolution*. « Dans une société extraordinairement mobile, qui réclame les talents les plus divers (et qui commence d'ailleurs à en manquer), où chacun doit conquérir sa place, le jeune se sent beaucoup moins un héritier qu'un concurrent, la génération qui monte est animée beaucoup moins de gratitude que d'un fort sentiment de rivalité à l'égard de la génération parvenue ». Ce phénomène, décrit par Maurice Crubellier, ne doit-il pas être élargi à tout le passé ? La jeunesse ne demande pas qu'on lui impose des héros, faux ou véridiques, dont elle ne saurait que faire ; elle a horreur de la vénération béate du passé, mais elle veut qu'on lui explique, quelle puisse juger, comprendre et en tirer son profit.

Le cours d'histoire bien conçu aide puissamment à former la *personnalité individuelle* de chaque élève, lui permet de développer non tellement ses connaissances mais surtout son esprit, ses facultés de compréhension et de raisonnement, de critique et de synthèse, son goût des études et de la recherche. Il lui permet de faire sien un humanisme véridique et positif.

Le cours d'histoire a pour tâche primordiale de préparer l'élève à *comprendre la société* dont il fait partie afin de lui permettre de s'y intégrer ou de s'y opposer raisonnablement. Il fournit les données nécessaires, ce recul dans le passé, qui rendent possibles la compréhension et l'appréciation des situations politiques, sociales, économiques, culturelles. Il permet de juger d'une situation, de rattacher un événement à ses causes. Formulé depuis longtemps, nous ne sommes pas encore parvenus à réaliser le vœu que les jeunes soient capables de s'intéresser à la première page d'un journal, de comprendre et de juger les articles qui s'y trouvent. Être social par excellence, l'homme de surcroît est le seul des animaux à s'intéresser à son passé et à se rendre compte du phénomène de l'évolution. Il ambitionne la sagacité de Janus et fixe le regard aussi bien sur le passé que sur l'avenir.

Le cours d'histoire doit être un *cours de civisme*. Civisme équivaut à prise de conscience, prise de conscience qui doit faciliter la prise de position et aboutir à la prise de résolutions. Civisme national veut dire prise de conscience du fait belge, des doctrines et programmes politiques, des problèmes communautaires et autres, du fonctionnement de nos institutions, de la politique étrangère, de l'organisation de la vie en commun, etc. Il faut à nos élèves une formation politique ; le cours d'histoire est le plus apte à la leur fournir. Je trouve profondément regrettable que la plupart de nos rhétoriciens semblent ignorer qu'une loi scolaire, qu'un traité économique, que l'alignement du tracé d'une autoroute sont des actes politiques. Encore moins semblent-ils capables de vous dire comment s'ébauche une loi, comment s'opère une révision de la constitution, ce que signifie l'autonomie culturelle (pour l'obtention de laquelle ils sont par ailleurs tout disposés à descendre dans la rue).

Dès qu'on leur propose des mots tels que « loi » ou « légalité » ou « ordre juridique », ils voient en pensée l'image du juge condamnant le meurtrier. Un code civil, c'est quoi ? Il est ahurissant de constater et il est impardonnable de devoir le constater, que les élèves des classes terminales hésitent très souvent et semblent perdus dès qu'on prononce devant eux le mot « social ». Vous allez peut-être me demander si je suis d'avis que nos élèves devraient connaître les programmes de nos partis politiques pour en avoir entendu parler à l'école ? Eh bien oui, je suis de cet avis. Evidemment je condamne la propagande politique en classe, mais je suis partisan d'un essai de vulgarisation de la politicologie théorique et pratique.

Civisme encore et, encore, le cours d'histoire, voici mes doléances sur le peu d'enthousiasme dont nous témoignons pour l'amélioration du *civisme international* au moyen de l'enseignement. Puisqu'il paraît que certains de mes collègues et amis flamands m'appellent « Monsieur Unesco », je me dois de rester fidèle à ma réputation. Seulement je risque de vous faire rater la conférence de Madame Maes⁽¹⁾, le lunch et votre dernier train. Aussi je vais me taire sur ce sujet et laisser parler des gens beaucoup plus avertis et beaucoup plus autorisés. Tels que

(1) Seconde conférencière de la matinée : Madame Marcelle Maes-Collard, professeur expérimentateur.

Sarvepali Rhadakrishnan, ancien président de l'Inde et philosophe réputé : « L'historien de l'avenir auquel on demandera quelle a été la caractéristique dominante de notre époque parlera non des bouleversements sociaux et économiques, ni des guerres et des catastrophes qui figurent en manchette dans nos journaux, mais de l'unification progressive de l'humanité. Que cela nous plaise ou non, nous vivons tous dans un même monde et il nous faut acquérir une conception commune des fins et de la destinée de l'homme ».

Vu sous cet angle — et pour honnêtement voir l'homme il faut le voir sous cet angle ! — je dirai que l'enseignement actuel de l'histoire, que l'enseignement tout court, c'est surtout la somme des occasions ratées ! Encore que certains font de louables efforts pour créer un civisme européen et pour cela font appel aux enseignants.

Comme moi, vous êtes membres de l'*Association européenne des enseignants*. Comme moi, vous avez applaudi à la mise sur pied par le *Centre européen de la culture*, animé par Denis de Rougemont, de la *Campagne d'éducation civique européenne*, comme moi vous consultez les documents et informations pour l'enseignement qui sont publiés dans les cahiers de « Civisme européen ». Comme moi, vous vous êtes réjouis de l'inauguration à Bruxelles d'un *Service d'information des Communautés européennes*, dont le directeur, le dynamique Jean Poorterman, m'a confié tout l'intérêt qu'il porte aux écoles et aux enseignants. Comme moi, vous regrettez que tous ces efforts et beaucoup d'autres n'aient pas encore été couronnés de succès marquants et durables dans l'enseignement secondaire et normal, c'est-à-dire en premier lieu par l'infiltration dans les programmes et méthodes.

Léo Moulin, après avoir averti qu'« il faut repenser tout le problème des méthodes, des moyens et des fins de l'enseignement, et le faire en fonction des proches perspectives du XXI^e siècle », car, fait-il remarquer judicieusement, « nos enfants vivront l'an 2000 », Léo Moulin propose : « Il faudra enseigner l'histoire de l'Europe, la géographie de l'Europe, les institutions de l'Europe, l'économie de l'Europe, comme seules réalités, dans lesquelles s'insèrent et au sein desquelles se sont développées les réalités nationales. Pour atteindre cet objet, il ne suffira pas d'additionner les diverses histoires nationales des Etats d'Occident ; car celles-ci, loin de représenter des fragments dispersés peut-être mais authentiques, d'une histoire de l'Europe, n'en sont que de vénéneuses excroissances sorties des fièvres du nationalisme ».

Enchaînant sur ces vues, qui sont tout de même partagées par pas mal de gens avertis, Wolfgang Mickel propose l'*europologie* comme matière à enseigner. Evidemment, ce serait rendre un très mauvais service à la cause et à la conscience européennes que de présenter l'intégration européenne comme l'aboutissement logique (!) d'une histoire millénaire. Ah, ce sacré Charlemagne ! De grâce, chers collègues, ne vous prêtez pas à pareil ... sacrilège. Pour vous en prémunir, je m'empresse

de citer Abd-ul-Hak, historien syrien : « J'ai vécu pendant longtemps en Occident ... J'aime beaucoup ces pays ... et j'ai une grande sympathie et amitié pour leurs habitants. Mais je vous avoue que c'est avec beaucoup de peine que je lis les propos choquants sur l'Islam et les Arabes dans les livres d'histoire et dans les manuels scolaires de ces pays qui me sont si chers ... et sur lesquels le moins qu'on puisse dire est qu'ils sont extravagants, qu'ils faussent les idées de la jeunesse et des masses occidentales en leur donnant des conceptions erronées sur l'Orient ».

Roger Gal, éminent pédagogue français : « Dans notre monde moderne, l'indépendance a pour corollaire l'interdépendance et la solidarité. Ce serait tourner le dos à l'histoire que de ne pas voir que la technique, la science et la fraternité tissent des liens entre les hommes et que la morale des peuples est, hélas ! en retard sur les possibilités que le monde nous offre. La connaissance et la compréhension mutuelles, et mieux encore la solidarité dans la création de conditions de vie et d'épanouissement meilleures pour tous les hommes est condition de survie pour l'humanité et de paix ... Et cela complique et élève singulièrement la responsabilité de l'enseignement du second degré dans l'avenir de l'humanité ». La responsabilité de l'enseignement ... évidemment, mais avant tout et surtout de l'enseignement de l'histoire !

Au risque de me répéter, je vous dirai qu'il va de soi qu'en matière de civisme international comme en toute autre matière d'enseignement, il ne s'agit pas, il ne peut pas s'agir de vile propagande, mais il doit s'agir de persuasion par les preuves et par le raisonnement. Comme s'exclamait le délégué français à une conférence internationale d'enseignants : « S'il faut choisir entre la vérité et le civisme international, je suis pour la vérité ! »

Entretemps nous n'avons pas encore parcouru beaucoup de chemin dans la bonne direction et Monsieur Unesco continue à se désoler. Cependant il ne perd pas courage. La 39^e *Conférence internationale de l'instruction publique*, organisée à Genève du 1^{er} au 10 juillet 1968, s'est achevée sur l'approbation d'une recommandation aux *Ministères de l'Instruction publique* concernant l'éducation pour la compréhension internationale en tant que partie intégrante des études et de la vie scolaire. Fonctionnaires de l'éducation et enseignants, puis-je vous conseiller de prendre connaissance de cette recommandation, puis-je vous exhorter à l'appliquer !

Cet enseignement de l'histoire a encore une autre tâche à accomplir, celle de procurer une *initiation esthétique*. Une enquête du *Bureau international de l'éducation* a révélé qu'en général moins d'un quart de l'enseignement donné au second degré a pour objet l'initiation esthétique. Et encore, dans ce moins d'un quart sont compris les cours de dessin et de musique qui n'ont pas que l'initiation esthétique comme objet. En révélant les œuvres représentatives des différentes époques, le cours

d'histoire prendra à charge une partie importante de l'initiation esthétique, à condition toutefois d'étudier ces œuvres et non pas simplement de les mentionner. Dans l'ère technocratique qui est la nôtre, l'initiation esthétique répond plus que jamais à un besoin réel. Inutile, je crois, d'insister sur les possibilités de synthèse auxquelles nous sommes invités et que le cours de littérature par exemple ne peut pas égaler. Remarquez que l'enseignement de l'histoire de l'art sert admirablement l'amélioration du civisme international et la formation de la personnalité individuelle auxquelles nous avons fait allusion. Ecoutez les propos d'un grand spécialiste en la matière, D'Arcy Hayman : « Les formes de l'art comptent parmi les symboles auxquels l'homme peut recourir le plus efficacement pour exprimer ses idées et ses sentiments et communiquer avec ses semblables. A notre époque où le développement, voire peut-être le salut de l'humanité, dépendent d'une communication totale et réussie entre individus, pays, religions, idéologies, nous ne pouvons nous permettre de négliger aucun domaine qui favorise les échanges humains. L'importance des arts dans l'éducation paraît évidente. Mais si nous pensons à l'art comme à une « langue naturelle », c'est peut-être que nous devons l'enseigner comme une langue vivante et tout faire pour éveiller l'être humain à l'amour de l'art, en le lui rendant familier, et pour encourager la liberté d'expression. Nous devons ne pas laisser ignorer les innombrables manières dont d'autres personnes et d'autres groupes ont usé du langage artistique et ouvrir ainsi notre vie à de nouvelles expériences, de nouvelles visions, de nouvelles réalisations ».

Transmettre l'héritage du passé, développer la personnalité individuelle, aider à comprendre la société et les situations contemporaines, développer le sens d'un civisme national bien compris, servir la compréhension et la coopération internationales, procurer une initiation esthétique, si tels sont, Mesdames, Messieurs, les buts primordiaux d'un enseignement de l'histoire qui se veut utile et efficace au profit du jeune de l'homme, de la société, si tels sont les buts, il faut avouer que l'enseignement dit du type classique ne les sert que médiocrement ou pas du tout. Pour y remédier il faut partir de quelques principes pédagogiques bien simples, tels que :

- 1° l'enseignement de l'histoire est un service à rendre *non à l'histoire mais aux élèves* ;
- 2° le cours d'histoire n'est pas un cours à mémoriser mais à *assimiler par le raisonnement* ;
- 3° il faut limiter l'enseignement de l'histoire politico-militaire au profit de *l'histoire sociale, économique et culturelle* ;
- 4° il faut *déseuropéaniser* l'enseignement de l'histoire ;
- 5° il faut *actualiser* la matière à enseigner, d'abord en attachant une plus grande importance à l'époque contemporaine, c'est-à-dire le XX^e siècle, ensuite en faisant des rapprochements intelligents et justifiés avec le présent quand on traite du passé ;

6° le cours d'histoire se doit de servir le *civisme international*, mondial et européen.

Toutes ces considérations et probablement bien d'autres ont inspiré la réforme de l'enseignement de l'histoire dont on s'occupe un peu partout dans le monde et qui a pris corps dans la partie flamande du pays où elle a eu pour résultat le plus concret l'introduction de l'enseignement de l'histoire par la *méthode thématique*, qui, elle, permet d'atteindre les buts proposés. L'expérience jusqu'ici acquise nous invite à persévérer. J'ose même affirmer que bon nombre de nous ont dépassé le stade expérimental et que le retour aux anciennes conceptions nous semble totalement exclu. Herman Corijn('), qui est, comme vous ne l'ignorez pas, notre inspecteur et auquel je tiens à rendre l'hommage qu'il mérite, après avoir fait judicieusement remarquer « que, en ce qui concerne l'histoire, c'est l'enseignement secondaire qui en jette les bases. Pour les autres matières l'initiation a lieu à l'école primaire », s'exprime comme suit: « Nous nous prononçons pour l'intégration des multiples faits isolés dans des séries pleines de sens, pour l'intégration des différents aspects d'une époque dans un tout. Voilà ce que nous appelons faire du travail synthétique et voilà ce qui équivaut à toujours fournir des explications ... La didactique moderne de l'histoire tend à la globalisation et au traitement concentrique de la matière. Elle éveille l'intérêt en se servant de problèmes concrets et contemporains en guise de comparaison ou de point de contact pour expliquer des problèmes abstraits du passé similaires (non pas identiques) ou totalement différents. Elle se sert de textes et de leur interprétation pour stimuler la lecture intelligente. Elle emploie la technique socratique pour aiguïser l'esprit critique et pour armer l'enfant contre les dangers de la propagande de toute sorte qui sont l'apanage de notre époque et pour l'aider à émettre un jugement indépendant et rationnel ».

Herman Corijn défend surtout la méthode *active* qui est trop souvent caricaturée, c'est justement l'enseignement par thèmes qui rend justice à une méthode vraiment active. Car enfin, voilà un enseignement qui permet d'approfondir un problème et de le présenter dans sa globalité. Enfin, il nous semble avoir découvert le moyen de situer les faits et les événements dans un cadre chronologique perceptible aux jeunes esprits ce qui, comme vous ne l'ignorez point, est une des grandes difficultés du cours d'histoire. C'est un des pires vandalismes de l'enseignement traditionnel que de vouloir grouper les faits et gestes par petites portions et de vouloir les entasser coûte que coûte dans des siècles, demi-siècles, quarts de siècle ou, pire encore, dans des règnes. Comme si par exemple les luttes sociales, les rivalités politiques, les différends linguistiques, le problème scolaire avaient brusquement changé de visage le jour qu'on a enterré Léopold I et inauguré Léopold II ! Contrairement à ce qu'on prétend, la méthode thématique permet bel et bien la synchronisation des événements et des problèmes soulevés. En outre elle autorise l'intégration didactique de tous les auxiliaires pédagogi-

(1) Inspecteur d'histoire pour l'Enseignement secondaire et supérieur non universitaire, professeur au Centre Universitaire de l'Etat à Anvers.

ques : cartes murales, atlas, manuels, livres d'histoire, moyens audiovisuels. Atout majeur, surtout dans les premières classes : on peut prendre comme point de départ la vie concrète de tous les jours pour en arriver graduellement aux généralisations. Dans les classes supérieures elle active la discussion et le dialogue, elle pousse à la réflexion et à la recherche. La méthode thématique se prête à merveille au travail scolaire en groupe auquel on commence enfin à s'intéresser sérieusement. Et j'ose proclamer que la connaissance du passé et de son importance s'accroît. Il faut se rendre à l'évidence qu'au lieu d'un système *ne varietur* nous avons introduit un système dynamique, qui, en somme, répond au dynamisme de la vie d'aujourd'hui et au dynamisme souhaité par les jeunes.

Comme le disait le professeur Meylan : « L'enseignement doit être comme la poésie, c'est-à-dire l'art de choisir ». Choisissons opportunément des thèmes à enseigner ! Je n'ai pas la prétention d'avoir été complet et d'avoir sorti des arguments irréfutables, mais j'espère au moins vous avoir fourni des éléments de réflexion sur cette *méthode thématique* dont vous me voyez chaud partisan.

Figurez-vous mon étonnement d'apprendre ce matin même de la bouche d'un des participants à notre colloque que certains collègues montreraient de la répugnance envers l'emploi de la méthode thématique ... parce qu'elle serait d'inspiration flamande ! Mon interlocuteur m'a certifié la chose avec tout le dédain que mérite pareille niaiserie, me faisant remarquer à juste titre que peu importe l'origine de l'amélioration du moment qu'il y ait amélioration.

En tout cas je peux rassurer ces quelques superchatouilleux, car je dois à la vérité de dire que l'idée de l'enseignement thématique m'a été révélée bien avant que la réforme ait pris corps en Flandre.

En 1953, l'Unesco a fait démarrer son système d'écoles associées, c'est-à-dire un réseau international d'établissements scolaires auxquels on demande de faire un effort spécial afin d'améliorer par l'enseignement le civisme international. Pour lancer l'affaire, l'Unesco a proposé trois thèmes à étudier qui sont les *Droits de l'homme*, l'*Etude d'un pays étranger*, les *Nations Unies et les institutions spécialisées*. Les responsables n'ont pas manqué d'ajouter qu'on pouvait facilement trouver d'autres thèmes aptes à servir les buts proposés. J'ignore si Monsieur Van Santbergen(*) a déniché là ou ailleurs l'idée de l'enseignement thématique dont je le crois défenseur convaincu, mais en tout cas je me rappelle qu'il a été chargé de superviser les activités des écoles associées belges.

C'est précisément sur quelques extraits d'un article écrit pour le compte de l'Unesco et signé par E. H. Dance que je voudrais terminer cet exposé, ne fût-ce que pour vous démontrer que *l'enseignement de l'histoire est actuellement repensé un peu partout dans le monde* et, avec des nuances bien compréhensibles, un peu partout dans le même

(1) Inspecteur de l'Enseignement secondaire et supérieur non universitaire, directeur du Centre de la Pédagogie de l'Histoire.

sens. Parmi les « quelques suggestions destinées aux professeurs d'histoire », je relève : « En tant que professeurs d'histoire, nous avons pour devoir, non pas de former des historiens, mais d'apporter notre contribution, parmi beaucoup d'autres, au développement de personnalités intégrées à la société ... Il est naturel que nous préférions traiter des périodes de l'histoire qui nous sont les plus familières, mais nos élèves peuvent avoir besoin de connaître des périodes toutes différentes — peut-être même cette période « contemporaine » qui s'est écoulée depuis que nous avons appris l'histoire à l'école ou à l'université. Les problèmes de l'avenir auxquels nos élèves devront faire face lorsqu'ils seront devenus adultes, ne sont pas ceux de telle ou telle période du passé ».

Comme nous ne pouvons pas savoir ce que seront ces problèmes, nous devons nous efforcer de leur dispenser des connaissances qui leur seront utiles plus tard, quoi que leur réserve l'avenir. Nous-mêmes, nous ne pouvons savoir ni enseigner tout ce qui concerne le passé, ou même une courte période de ce passé. Nous devons choisir parmi tous les faits historiques ceux que nos élèves semblent avoir le plus d'intérêt à connaître. Et si nous ne les connaissons pas nous-mêmes, il faut que nous les apprenions pour donner à nos élèves l'enseignement dont ils ont besoin. L'enseignement de l'histoire et les professeurs d'histoire doivent constamment s'adapter à l'évolution du monde et, à mesure que de nouveaux peuples ou de nouvelles idées prennent de l'importance, leur histoire doit trouver place dans les programmes scolaires.

... En examinant avec soin nos programmes, nous y trouverons de nombreux faits que nous avons toujours eu l'habitude d'enseigner, mais dont nous devons reconnaître, si nous en jugeons impartialement, qu'ils ont tellement perdu de leur signification et de leur importance que nous pourrions désormais ne plus en tenir compte. En les éliminant impitoyablement, nous trouverons la place nécessaire pour d'autres éléments dont la portée et la signification s'accroissent à l'époque moderne ... L'une des choses les plus utiles que nous puissions leur enseigner, c'est à penser — à penser d'une manière que l'on pourrait appeler « historique », à prendre l'habitude d'examiner chaque problème à la lumière de ses origines historiques, à chercher pourquoi les choses sont ce qu'elles sont, car la solution d'un problème se trouve souvent facilitée par la connaissance de son évolution. Si l'élève contracte cette habitude à l'école, les problèmes qu'il aura à régler une fois devenu adulte lui paraîtront moins difficiles. En outre, comme l'a dit Bertrand Russell, « l'un des aspects les plus importants de l'éducation, et l'un des plus négligés, c'est d'apprendre à tirer des conclusions de données insuffisantes ». Nous qui avons étudié l'histoire, nous savons qu'elle fournit toujours des données insuffisantes. L'exposé historique d'un événement quelconque présente toujours de nombreuses lacunes. A cet égard, les problèmes d'histoire sont comparables à ceux de la vie ordinaire, à propos desquels nous devons toujours prendre des décisions fondées sur des « données insuffisantes ».

... La leçon magistrale du type traditionnel prend trop de temps et elle est trop académique ; elle risque de ne laisser aucune trace dans l'esprit des élèves les moins attentifs. Il est incontestable que l'essentiel de la leçon d'histoire doit être l'échange de questions et de réponses, au cours duquel le maître, par des interrogations habiles, amène les élèves à réfléchir ... Les jeunes élèves doivent apprendre à utiliser efficacement le manuel, à en dégager l'essentiel, à se servir de l'index, à tirer tout le profit possible des illustrations et de la lecture des textes originaux. Lorsqu'il y a des élèves attentifs, le maître, après leur avoir donné quelques indications générales, peut parfois les autoriser à travailler seuls en copiant des cartes, des graphiques ou des images, en faisant des modèles, ou même en lisant des livres, meilleurs que le manuel, qu'ils n'auraient autrement jamais l'occasion de lire.

Mesdames, Messieurs, mes chers collègues, Paul Valéry a défini l'histoire comme étant l'invention la plus dangereuse du cerveau humain, négligeant cependant une invention beaucoup plus dangereuse encore : celle de l'enseignement de l'histoire. Bien conçu, cet enseignement devient un bienfait et répond à une nécessité. Comme le faisait déjà remarquer Alexandre Pope, « l'objet d'étude par excellence pour l'homme, c'est l'homme ». C'est inouï, cette façon où dans un enseignement qu'on ose qualifier d'humanités, il est maltraité et omis, l'homme. Ah ! qu'on en parle peu, mal ou pas du tout ! *Heureusement il y a le cours d'histoire*, incontestablement le plus « humain » de tous les cours de l'enseignement secondaire. Vu sous cet angle-là, quelle force s'en dégage, mais aussi quelle responsabilité lui incombe ! Ce cours se doit d'être le meilleur possible, il se doit de s'inspirer de la vérité évidente que proclame Roger Gal quand il s'exclame : « Il n'est plus suffisant, dans un monde en évolution accélérée, de se contenter de former les hommes de demain aux solutions du passé ! »

Paul MORREN.