

REFLEXIONS SUR UNE EXPERIENCE A REBOURS

But de l'Enseignement de l'Histoire.

Ayant débuté dans la vie active comme Attaché de Préfecture, nous avons eu l'occasion de mettre, dans une assez large mesure, notre formation historique et juridique au banc d'épreuve de l'utilisation pratique. Les réflexions dictées par cette confrontation ont éveillé une vocation tardive mais fervente de professeur d'histoire. Ce sont elles qui inspirent notre jeune expérience pédagogique soucieuse, comme tant d'autres, d'efficacité. Nous n'avons pas eu la chance de passer par un C.P.R.¹ Notre expérience a des lacunes mais son originalité est d'être une expérience à rebours ayant pour point de départ de nombreux contacts dans la vie active et la constatation peu à peu affirmée de la valeur humaniste de l'enseignement de l'histoire pour la formation de l'« honnête homme » français de notre temps. Nous avons dès lors résolu d'avancer dans cette recherche et d'y consacrer notre vie en nous préparant et en nous adonnant à l'enseignement. Nous livrons sans illusion ces réflexions et nos premières expériences d'isolé dans le cadre du magnifique effort pour la rénovation de l'enseignement de l'histoire dont nous sommes les témoins depuis plus d'une dizaine d'années.

Deux remarques ont été à l'origine de notre conversion à l'enseignement de l'histoire :

1° Combien la culture historique et plus encore la formation à la méthode de recherches historiques sont utiles pour étudier et faire face aux questions et aux situations les plus diverses qui se présentent dans l'Administration Générale comme dans la vie : projets techniques d'Urbanisme ou de Travaux Publics à la base desquels il faut toujours tenir compte de l'histoire, de la géographie, de la sociologie, innombrables questions sociales et économiques, problèmes politiques aux conséquences parfois dramatiques où les enseignements de l'histoire peuvent devenir directement pratiques.

2° La qualité diverse des contacts humains innombrables qui se présentent dans un Cabinet Préfectoral. Observatoire privilégié qui met en présence des représentants de toutes les catégories sociales pour

¹ C.P.R. : Centre Pédagogique Régional où sont formés à la pédagogie les futurs professeurs recrutés après les épreuves théoriques du C.A.P.E.S. (certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement secondaire) qui se passent par concours.

des questions très diverses. Ces entrevues permettent vite de juger les interlocuteurs, par delà leur requête. Ce qui frappe, c'est leur aptitude ou leur maladresse à exposer leur problème, à le comprendre. Combien de difficultés ne sont que des malentendus faute d'information, faute de curiosité, faute d'ouverture d'esprit.

Nous avons été surpris de trouver souvent plus de sagesse et de bon sens chez des adultes qui s'étaient ouverts tard aux réalités sociales mais qui restaient perméables à l'information que chez des hauts fonctionnaires ou des personnes de grande instruction qui s'étaient fermés à la curiosité intellectuelle, une fois obtenus leurs diplômes.

Ces deux remarques se rejoignent : l'aptitude à comprendre son époque, à faire un choix fondé en face des différentes sollicitations de la vie dépendent moins de ce qu'on sait que de ce qu'on veut savoir, de ce qu'on s'efforcera d'apprendre. Importance d'une structure d'accueil, d'une méthode d'accueil de l'information pour celui qui se veut éclairé à notre époque ! Or, parmi les disciplines intellectuelles de l'Enseignement Général qui permettent à l'honnête homme du XX^e siècle de comprendre son temps, l'histoire tient avec la géographie et dans une certaine mesure l'instruction civique une place privilégiée pour plusieurs raisons : elle est d'abord pour la plupart des élèves « la déléguée des Sciences Humaines », ensuite elle a l'avantage sur les autres sciences humaines d'instruire par le concret, par l'exemple précis et réel. Mieux que la sociologie, que l'économie politique, que l'ethnologie ou la statistique, elle illustre la vie des hommes telle qu'elle a été, telle qu'elle est encore, dans sa solidarité, dans son « unanimité » s'il est permis de parler comme l'auteur des « Hommes de bonne volonté ». Enfin — et c'est pour la formation de l'honnête homme de notre temps ce qui nous a paru le plus important — l'enseignement de l'histoire peut et doit initier aux techniques d'utilisation de l'information en initiant à l'utilisation des documents. En somme ce n'est pas à notre sens une boutade de dire qu'« ENSEIGNER L'HISTOIRE REVIENT A NOTRE EPOQUE A FORMER DE BONS LECTEURS DE JOURNAUX ». Etendons l'expression à tous les moyens d'information bien sûr. Enseigner l'Histoire suppose donc un double but : la transmission d'une culture historique qui consiste à apporter aux élèves des connaissances qui pourront leur *servir plus tard* et l'initiation à une méthode d'investigation où l'on habitue les élèves à une attitude d'esprit *utilisable dès l'immédiat*, où on leur offre une structure d'accueil pour toutes les connaissances qui se présentent quelle qu'en soit l'origine. Voilà qui est ambitieux et peut paraître irréalisable quand on considère l'ampleur des programmes et la brièveté des heures d'enseignement. S'il fallait faire un choix, nous pensions au début, pour les raisons établies plus haut, devoir accorder la primauté au second de ces buts. L'expérience aidant, nous nous sommes rendu compte avec joie qu'en choisissant de donner aux

élèves un comportement avisé, responsable, ouvert, devant les sollicitations de la vie qui les entoure (faite de morts autant que de vivants) nous obtenions d'eux par surcroît et dans un réel enthousiasme l'acquisition d'une culture historique que nous avons des raisons de croire solide. En cherchant à former l'élève à l'investigation, en l'encourageant à la curiosité d'esprit, en lui donnant l'occasion de découvrir par lui-même pour l'habituer à réfléchir, on le rend conscient de progresser chaque jour, il se prend au jeu, aime cet effort qui fortifie — il le sait — sa vigueur intellectuelle et, ce faisant, il enrichit aussi sa culture historique et cesse de considérer l'histoire comme « matière de pure mémoire ».

Cette méthode n'a rien de révolutionnaire. C'est celle du contact aussi fréquent que possible avec les documents de première main ou celle de l'échange d'opinions avec d'autres esprits qui force à s'analyser d'abord soi-même puis à se projeter et à se dépasser. C'est une méthode de simple bon sens, elle est même — et c'est encourageant — méthode encouragée¹ et pratiquée par beaucoup d'entre nous. Apprenti-sorcier nous avons de la chance de la découvrir après bien d'autres, mais à rebours. C'est pourquoi nous avons voulu dans un enthousiasme de néophyte, dire les joies qu'elle nous procure.

LA CLASSE D'HISTOIRE

Notre expérience est relativement courte, mais il nous a été donné en cinq ans d'enseigner dans toutes les classes du premier et du second cycle des Lycées et devant un auditoire mixte. Notre but principal, ainsi que nous l'avons justifié plus haut, a toujours été de préparer par l'enseignement historique les élèves à s'ouvrir à l'information, à devenir curieux d'esprit par la recherche et l'exploitation des documents. Autant et même plus qu'une culture historique donnée une fois pour toutes, les cours d'histoire devant leur offrir une « structure d'accueil ». Naturellement il n'est pas question de transformer les cours, quels qu'ils soient, en séances de méthodologie, d'autre part le but principal qu'on recherche n'est pas toujours compréhensible des plus jeunes. Mieux vaut les y conduire par l'usage. Cependant — et c'est vrai des élèves de 6^e comme des classes supérieures lorsqu'ils n'ont pas été habitués aux explications de documents ou aux cours dialogués — l'utilisation de cette méthode déroute au début les élèves qui s'y prêtent mal. Il est donc indispensable de les mettre en confiance avant de leur demander une attitude active.

¹ Voir par exemple, pour ne prendre que les cinq dernières années de la revue « *L'Information Historique* » les fervents articles de MM. les Inspecteurs Généraux TROUX et DEZ, de MM. GOTHIER et MERLIER.

— Voir l'*Essai* de Monsieur l'Inspecteur Général CHAULANGES, *Pour une Histoire Vivante*, Delagrave, Editeur, plein d'enseignements immédiatement utilisables.

1. Etablissement d'un sentiment réciproque de confiance.

Il est indispensable au véritable travail « en atelier ou en équipe » que doit constituer le cours actif. Sans confiance réciproque, la tentative est vouée à l'échec ou devient une détestable comédie. Etablie sur la confiance, elle permet au professeur d'atteindre parfois le sentiment de plénitude que doivent connaître les chefs de bons orchestres et elle donne aux élèves le goût d'apprendre.

Nous pensons que les élèves doivent considérer le professeur moins comme un maître écrasant que, comme un aîné expérimenté (quel que soit son âge) venu les aider à s'épanouir. De ce point de vue, nous n'avons d'ailleurs pas, à plusieurs occasions, hésité à faire venir à nos côtés avec l'autorisation de notre proviseur tel ou tel spécialiste de passage susceptible de nous aider (préhistorien, spécialiste de l'archéologie aérienne, Conservateur de Musée, économiste, etc.). Les élèves de la 6^e aux terminales ont conscience de la chance qui leur est ainsi donnée de mieux approcher tel ou tel aspect du cours et souvent de pareils arrangements peuvent aboutir à l'intérieur même de l'établissement entre collègues de disciplines différentes. Nous y gagnons tous, professeurs et élèves.

En vérité il faut que cette confiance s'établisse au plus tôt.

Nous nous imposons de voir dans les élèves les adultes avisés qu'ils devraient devenir et que nous devons essayer d'éveiller à la curiosité de leur temps.

La première heure de l'année se passe à établir une fiche où nous faisons connaissance. Nous demandons en particulier aux élèves s'ils ont songé à leur avenir, s'ils ont déjà voyagé, les langues qui les intéressent, ce qu'ils lisent, leurs moyens d'information, leur intérêt pour l'actualité.

Ceci se fait systématiquement dès la sixième, cependant l'expérience nous a prouvé qu'en Première et terminale il valait mieux laisser aux élèves, très méfiants au départ, un délai d'un mois pour compléter leur fiche. Il semble que ce soient les classes à partir de la quatrième et au-dessus qui apprécient le plus cette entrée en matière. En 5^e et en 6^e, la prise de contact et l'établissement réciproque de la confiance sont aisés mais déjà on note le goût des petits d'être traités en futurs adultes.

Ceci fait, nous tenons à nous présenter à notre tour aux élèves et ne craignons pas de nous soumettre déjà à leur questions — assez rares la première heure —. Nous soulignons à cette occasion qu'il est normal de bien se connaître puisque nous allons travailler sur la base d'un dialogue pour essayer ensemble de mieux comprendre le programme et à travers celui-ci (c'est toujours possible et nous insistons) le monde où nous vivons.

Suit une explication des méthodes de travail, de la manière de noter — large éventail dans toutes les classes — des procédés d'inter-

rogation où l'on n'accordera pas une prime au « par cœur » mais où l'on appréciera la réflexion et l'effort de composition. Les Sixièmes n'en sont avertis qu'au 2^e trimestre. Nous distribuons aux élèves de Première et de Terminales des directives photocopiées sur la manière de composer. Même s'il n'y a plus d'écrits d'histoire au Bac nous tenons à habituer les élèves à exposer.¹ Les conseils valent pour la dissertation comme pour les explications de texte à quelques détails près. Nous simplifions ces directives pour les classes de 4^e, 3^e, 2^e. En 6^e et 5^e nous commençons à formuler quelques exigences quant à la forme réfléchie et composée des réponses à partir du 2^e trimestre, mais sans trop de rigueur. Dès la 4^e, nous avertissons les élèves que nous pratiquerons au maximum les méthodes actives exerçant la réflexion, les sujets de composition et la manière dont nous entendons qu'ils soient traités ne feront pas exception à la règle, l'accent y étant porté surtout sur le plan de la logique des idées; le manuel sera autorisé mais les sujets seront posés de telle manière que son usage ne saurait remplacer le manque de travail pendant le trimestre. (Voir *infra*).

2. Classe active et utilisation des documents.

En principe les élèves de 10 à 18 ans et surtout les plus jeunes ont un goût naturel pour l'histoire. L'important c'est de leur conserver ce goût en leur montrant parallèlement — c'est surtout sensible à partir de la 5^e — les progrès qu'ils font dans leur aptitude à comprendre la vie sociale dans laquelle ils s'intègrent peu à peu. L'utilisation du cours dialogué et de l'explication de documents sont très favorables à cette prise de conscience et c'est pourquoi nous tenons tant à cette méthode active et nous l'employons aussi souvent que possible.

a) Explication de Documents.

Rien de systématique. L'idéal étant, pour une leçon donnée de trouver un ou plusieurs documents (textes, gravures) illustrant ce qui nous semble être le cœur de la leçon, l'essentiel de celle-ci. A partir de ce document, plusieurs centres d'intérêt, repérés par les élèves, se dégageront qui permettront de constituer autant de petits développements. On s'efforce, lorsque c'est possible, par association d'idée ou par démarche logique de retrouver d'autres documents déjà connus. Chaque fois que possible ces documents sont pris dans le manuel. Il arrive qu'on puisse faire toute une leçon avec un document, il arrive plus fréquemment qu'il faille compléter par le cours dialogué.

¹ Ces directives ont été adoptées à partir des livres de MM. :

a) Maurice LAURE, *L'Exposé de Concours*, Paris, P.U.F. ;

b) André LATREILLE, *L'Explication de texte historique* ;

c) R. MOUSNIER et J. DELORME, *La Dissertation historique*, Paris, S.E.D.E.S.

Faire appel au « déjà connu ».

b) *Le cours dialogué.*

Il remplace le document ou le complète. Désireux d'habituer le futur adulte à prendre la parole, à clarifier ses idées, nous nous sommes fait une règle (même et surtout dans les grandes classes) d'éviter autant que possible le cours magistral. Le professeur s'efforce par des questions simples — c'est généralement possible — faisant appel au bon sens, à des principes connus (institutions, lois économiques) de provoquer une réponse des élèves, qui permettra de faire un progrès dans le cours. Dans les grandes classes très chargées (Philosophie) nous avons pensé demander aux élèves de se grouper par affinité et de se spécialiser les uns dans les questions diplomatiques (Département d'Amérique, d'Asie comme dans tous les Ministères des Affaires Etrangères), les autres dans les questions économiques (Economie théorique, politique, économique), d'autres dans les questions de politique générale, guerre, arts, etc., pour servir d'interlocuteurs avisés sur les questions de leur ressort. (Voir *infra*).

De toute manière, explication de document ou dialogue, la règle des règles c'est que le cours fasse *un tout* et laisse aux élèves un souvenir simple, net, logique. Tant pis si en une heure on n'a pas pu terminer ce qui correspond dans le manuel à une leçon. L'essentiel c'est d'avoir bien terminé une des parties de cette leçon qui se suffit à elle-même.

Nous nous efforçons par ailleurs d'appliquer dans ces cours les règles de composition (Introduction — Développement — Conclusion) que nous exigeons des élèves pour la moindre démonstration écrite et orale. Etre clair, c'est d'abord ordonner sa pensée selon des règles simples et éprouvées, de façon à ce que le plus borné comprenne.¹

Actualiser le Passé.

Contrairement aux apparences, l'habitude aidant, ces méthodes actives permettent d'ailleurs souvent de gagner du temps. Les dix minutes traditionnelles d'interrogation de contrôle pouvant à l'occasion se répartir à l'intérieur du cours au hasard des opportunités du dialogue. De même il arrive fréquemment qu'un document bien choisi permette une rapide synthèse plus éloquente qu'une longue démonstration théorique. En 6^e, par exemple, l'étude de quelques pages des « PERSES d'ESCHYLE » permet d'un coup d'évoquer la deuxième guerre médique, d'initier les élèves au théâtre grec (drame et architecture) et de s'assurer qu'ils ont retenu l'essentiel de la civilisation perse et cet exemple est loin d'être isolé !² A l'occasion, surtout en 6^e et 5^e, on a désigné à la fin de la leçon précédente des élèves qui pourront éventuellement préparer et mimer quelques extraits de scènes de théâtre antique. Si en 6^e, les élèves restent surtout sensibles à ce qui frappe l'imagination, on observe dès la 5^e un intérêt marqué pour les

¹ Voir *L'Exposé de Concours*, de M. Maurice LAURE, déjà cité.

² Voir *Pour une histoire vivante*, de M. l'Inspecteur Général CHAULANGES, déjà cité.

relations qu'on peut établir entre passé et présent. ROME éternelle, Moyen Age vivant. La réforme bénédictine devient facile à comprendre par l'évocation de la règle des trois HUIT redécouverte par la législation moderne du travail, l'Art Roman se rapproche de nous ainsi que l'art dit « fonctionnel » et les recherches des bâtisseurs de Cathédrales deviennent compréhensibles aux jeunes du XX^e siècle habitués à cette approche. Les famines de l'An Mil décrites par Raoul GLABER sont expliquées par Josué de CASTRO, Lévy STRAUSS ou René DUMONT. On comprend mieux l'esprit de CLUNY à notre époque vouée à l'esprit « record du monde ». On pourrait citer à l'envi ... Cette « actualisation du passé » pratiquée bien sûr avec mesure et précaution capte l'attention des élèves de 4^e et 3^e, classes souvent difficiles. Ne craignons pas pour les initier à la fois à la difficile « question d'Orient » et à l'une des constantes de la politique étrangère française de mettre rapidement en parallèle l'alliance entre François I^{er} et Soliman le Magnifique et le récent rapprochement franco-chinois : même apparence déconcertante si les raisons du rapprochement diffèrent. On peut, pour des élèves de 3^e et si l'actualité s'y prête, évoquer un relèvement de taux d'escompte à l'appui d'un paragraphe encore sommaire qu'on accordera aux techniques bancaires des années 1850.

Dialogue et grandes classes.

C'est évidemment dans le second cycle que l'étude des documents peut prendre plus d'ampleur, particulièrement depuis la suppression du probatoire. Mais, bien que nous n'ayons pu le tenter aussi pleinement que nous l'aurions voulu l'an dernier où nous avions la responsabilité d'une classe de philosophie, nous sommes persuadé que la classe active est souhaitable même et surtout en Terminales. Nous avons proposé en début d'année aux 47 élèves de constituer des équipes par affinités : spécialistes de politique étrangère, spécialistes d'économie politique, spécialistes des questions stratégiques, culturelles, etc., afin de préparer des classes dialoguées et des commentaires de documents nombreux. La hantise de l'examen les a retenus deux trimestres. Paradoxalement ce fut au troisième trimestre que les meilleurs se dégelèrent. L'expérience nous prouva — et la plupart en convinrent — que nous aurions bien fait de procéder ainsi dès le début. Un programme difficilement assimilable par cours magistral venant se superposer au manuel ou à l'aide-mémoire (!) aurait été bouclé plus facilement et plus intelligemment par la méthode des explications de documents venant éclairer les points principaux des manuels. L'oral du Bac tel que l'ont passé nos meilleurs éléments nous l'a encore confirmé récemment puisque plusieurs ont été interrogés sur des documents.

Méthode de travail graphique et étude.

Les résultats des explications de documents, ou des recherches dialoguées doivent pour être fixés, être transcrits sur feuille. Pour ce faire nous demandons aux élèves d'écrire sur une page de cahier quelques lignes de résumé réduites au minimum. Nous appelons ce résumé « le squelette de la leçon » et il ne saurait être autre chose. A partir de la 4^e nous chargeons, en cours de leçon, plusieurs élèves de le composer et de le dicter au fur et à mesure. Sur la page en regard, nous poussons les élèves à prendre toutes les notes qui les ont frappés au cours de la leçon. Nous insistons pour qu'ils restent sélectifs et ne remplissent pas plus d'une page jusqu'en 3^e. Bien entendu une allusion rapide mais précise doit être faite aux titres des documents utilisés.

Le travail en étude¹, réduit le plus possible, consiste à « habiller le squelette » à l'aide de leurs notes personnelles en s'aidant au besoin du manuel en cas de défaillance ou pour contrôle. Ce travail se faisant alors mentalement.

L'interrogation de contrôle en classe permet de surveiller *l'intelligence* de ce travail.

Les cartes, à partir de fonds de cartes imprimés, sont préparées le plus souvent en classe à l'appui des commentaires. Parfois ce sont elles qui servent de tremplin à la leçon. Il est évident qu'on ne demande pas des chefs-d'œuvre mais des schémas intelligents.

En fin de classe nous donnons quand c'est possible des indications bibliographiques ou filmologiques.

Conséquences :

1) L'élève sachant qu'on attend de lui un effort créateur s'habitue à réfléchir, de plus sa curiosité d'esprit aiguisée par l'étude concrète s'exercera dans tous les domaines.

2) Cette méthode bénéficie à la plupart des professeurs d'une même classe et suppose autant que possible leur collaboration (ce qui est particulièrement vrai en lettres, langues, dessin et musique l'est aussi en sciences). Que de pertes de temps ainsi évitées pour les uns et les autres : par exemple les élèves habitués à la critique de documents interpréteront d'eux-mêmes certains moulages ou certaines reproductions de la salle de dessin et en rendront compte sur « leur page » de cahier.

3) Cette méthode permet d'autoriser l'usage du manuel en composition où les sujets peuvent consister en explications de textes ou de documents graphiques ou bien, dans le 2^e cycle en dissertations géné-

¹ Il s'agit du travail après les heures de cours, soit à la maison, soit dans les études surveillées du Lycée

rales à composer à partir de plusieurs textes (Ex. : le coup d'Etat de Décembre 1851 et ses origines à travers des textes bien différents de Marx au *Moniteur*, voire des caricatures de Ratapoll par Daumier.) Le manuel est d'ailleurs souvent indispensable pour les commentaires d'histoire de l'art et nous l'avons nous même utilisé et vu utiliser avec bonheur en faisant passer les examens oraux. Du coup deviennent caduques les accusations de « bourrage de crâne » proférées contre l'enseignement de l'histoire ainsi que les mauvaises tentations de copiage. De plus nous pouvons juger les élèves non sur leur aptitude à briller au jeu radiophonique de « quitte ou double » mais sur leur aptitude à faire face à un problème donné — quel qu'il soit — dans la vie, grâce à leur bon sens. L'enseignement de l'histoire ne peut qu'en être revalorisé.

4) Le rôle créateur du professeur est préservé : choix des documents, interventions pour guider le commentaire, nécessité de se tenir au courant de la recherche historique comme de l'actualité dans ce qu'elle a de plus général. Sa personnalité et son autorité intellectuelle se dessinent au cours des dialogues. Cette pédagogie est active pour tous, excellente contre le vieillissement et l'esprit de routine : la considération, le « prestige », que d'aucuns regrettent, sont à ce prix !

5) Les élèves étant à la fois occupés et intéressés, le professeur respecté et même aimé, il ne se pose absolument aucun problème de discipline. S'il s'en posait ce serait bien la preuve d'un échec de la méthode.

6) L'élève ne peut qu'être sensible à cette « maïeutique » qui l'éveille et l'aide à comprendre le monde qui l'entoure.

Au cours de ses études secondaires il prend le goût de l'ouverture d'esprit, apprend à se faire une opinion : voir deux documents se contredire à propos d'un seul et même fait est peut-être la meilleure introduction à la notion d'impartialité. On peut et doit parvenir par là à l'enseignement d'une histoire impartiale même et surtout pour l'époque contemporaine où abondent les documents divers.

Dans la vie active cette formation fera toujours de lui un adulte avisé, averti et lui aura ainsi été bénéfique. Nous avons à former des hommes et non des érudits, mais en cas où le goût de l'histoire l'aurait conquis au point qu'il veuille devenir historien, il aura toujours de bonnes bases pour des études spécialisées ultérieures.

M. Alfred SAUVY écrivait d'un livre paru en 1964¹ et consacré à l'information économique qu'il s'agissait peut-être du livre le plus important de l'année. Il nous semble en effet à nous aussi que dans la préparation à l'information réside la clef de l'humanisme du XX^e siècle. Qui ferait grief à des élèves de n'être pas des encyclopédies

1 Robert SALMON, *L'information économique, clé de la prospérité*, Paris, Hachette.

vivantes pour « quitte ou double » à une époque où les livres encyclopédiques sont d'accès facile, si ces élèves deviennent tout simplement des adultes avisés, curieux d'esprit, désireux de continuer à s'instruire et sachant utiliser dans la vie des méthodes d'information apprises en classe d'histoire ?

Jacques SAQUER,
Ancien Attaché de Préfecture,
Licencié en Lettres et Histoire,
Maître Auxiliaire d'Histoire
au Lycée E. Perrier - Tulle.