

POUR UNE METHODE THEMATIQUE D'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE ?

Histoire thématique ? Soit ! L'expression vient à la mode dans les pays de langue française. D'aucuns l'opposent par un étrange raccourci à l'histoire dite « traditionnelle » paradoxalement identifiée avec l'*histoire chronologique*. Empruntée à un projet de réforme de l'enseignement de l'histoire expérimenté en Belgique depuis 1967 (1), la notion, souvent détournée de son sens, fait fortune dans la confusion. Tantôt on la brandit comme une valeureuse enseignante, tantôt on la cloue au banc d'infamie. Aucun terme n'est alors assez sévère pour flétrir les intentions prêtées à ses partisans. L'affaire serait risible si la violence des oppositions ne révélait la gravité d'un malaise dont l'histoire n'est ici qu'un des aspects, mais dont le principal concerne l'éducation publique tout entière.

La place n'est pas ici de traiter de la réforme générale de l'éducation. La plupart des Etats se débattent aujourd'hui dans les mêmes problèmes. Le Parlement belge, malgré les vives critiques de certains milieux académiques, vient d'adopter un projet de loi de *Rénovation de l'Enseignement secondaire* dont la mise en place prendra plusieurs années encore. Mis à l'épreuve depuis deux ans déjà dans plus d'une centaine d'établissements de tous les réseaux nationaux, il répond pour bonne part aux critiques formulées contre l'enseignement dit « traditionnel ». Parmi les initiés, l'opinion est très nettement favorable, quoique l'on souligne toutes les conditions nécessaires à une réussite plus complète et non encore réunies. De nombreux reproches formulés dans la presse de « grande information » relèvent de la polémique. Celle-ci est souvent alimentée par des rumeurs mal contrôlées, des nostalgies et des appréhensions excessives.

En ce qui concerne l'histoire, l'état de crise n'est pas nouveau. Depuis près d'un siècle, la science historique a été agitée par plus d'une querelle. L'histoire est une matière si vaste, si complexe si nébuleuse encore dans son contenu, une « science » si récente dans ses méthodes les plus utiles, que le contraire eût été surprenant. Limitées jusqu'ici au niveau de la recherche et de l'enseignement supérieur, voici que ces secousses affligent l'enseignement secondaire, voire l'enseignement primaire, en quête l'un et l'autre d'un nouvel équilibre. Le professeur d'histoire doit ainsi assumer son propre drame dans la crise générale de l'enseignement.

(1) « Histoire thématique ou diachronique » cfr VAN SANTBERGEN René, *L'histoire en procès dans l'enseignement secondaire*, dans *Cahiers de Clio, carrefour des historiens et des enseignants*, t. 15, p. 87-101, Bruxelles, Labor (342, rue Royale), 1968.

Souvent sceptique à l'égard des conseils de la psycho-pédagogie ou de l'apport des sciences de l'éducation, le monde des historiens, souverain au XIX^e siècle, supporte mal de se sentir bousculé aujourd'hui par les sciences sociales, ces « parvenues » du XX^e siècle. Il brocarde leur vocabulaire, stigmatise leurs « prétentions », refuse même de se « commettre ». Il a évidemment tort. Il a tout à y perdre, il n'empêche rien. Les sciences sociales se portent bien, de mieux en mieux même. Quant à l'histoire, mise en question, elle risque de se priver d'une précieuse complémentarité ⁽¹⁾. Elle risquait plutôt, car depuis Marc BLOCH, depuis Lucien FEBVRE, depuis les *Annales*, un nombre croissant d'historiens l'ont comprise. Voici peu Georges DUBY le rappelait encore au Collège de France dans son discours inaugural de la chaire d'*Histoire des sociétés médiévales*, parlant de « ces combats pour une histoire renouvelée (nous soulignons) que nous suivions avec enthousiasme » ⁽²⁾.

La science historique, alors, a pris son virage dans la conscience de l'immensité de son champ d'exploration. *Histoire vivante, histoire totale, histoire globale, histoire synthèse, géo-histoire, holo-histoire*, j'en oublie, autant d'affirmations de cette dimension nouvelle. Nombreux parmi les historiens ceux qui s'attachent au plus haut niveau à en établir les modèles et à en forger les instruments. Les rapports des *Congrès internationaux des sciences historiques* sont là pour l'attester. Le fait n'est pas assez connu des profanes. Ceux-ci jugent souvent de l'histoire à travers son substitut commercial ou sur la base d'une initiation scolaire déjà ancienne considérée comme nettement dépassée, inutile donc, à travers le prisme de leurs spécialités respectives. Ils cèdent davantage à la jeune séduction plus immédiatement rentable des « sciences humaines ».

A cette nouvelle histoire, il reste à se faire reconnaître de toutes les disciplines et à se faire admettre des nouveaux venus fort prompts à crier à l'impérialisme des historiens sans s'interroger sur le mutuel et fructueux support que les sciences sociales pourraient s'apporter les unes aux autres dans le cadre d'une *anthropologie fondamentale* ⁽³⁾. Question de temps, question de mesure, question de relations sans doute, car, plus que jamais l'histoire s'avère être la maison où se rencontrent toutes les disciplines. A l'historien d'en conserver la qualité d'hôte. Lourde mais exaltante responsabilité, elle implique une large ouverture d'esprit, une constante adaptation au progrès. Mais, le mouvement n'est-il pas le propre de l'histoire ? Le réajustement n'est-il pas le devoir constant de l'historien ? Tout au long des siècles, la vision historique a-t-elle jamais cessé de se modifier ?

(2) PAPADOPOULLOS Théodore, *La méthode des sciences sociales dans la recherche historique*, dans *Cahiers de Clio, sciences de l'homme et de son environnement*, t. 25, p. 85-111, Bruxelles, Labor (342, rue Royale) 1971. - Sur le problème de la contestation de l'histoire, cf. LEBEVRE Henri, *La fin de l'histoire*, Paris, Minuit, 1970. cf. VEYNE P. *Comment on écrit l'histoire, essai d'épistémologie*, p. 190, Paris, Seuil, 1971.

(3) DUBY Georges, *Les sociétés médiévales ; une approche d'ensemble*, dans *Annales*, t. 26, p. 1, Paris, A. Colin, 1971.

(4) Rapport rédigé pour l'U.N.E.S.C.O. en 1961 par GUSDORF Georges, *Projet de recherche interdisciplinaire dans les sciences humaines*, dans *Les sciences de l'homme sont-elles des sciences humaines ?* p. 34-63, Paris, Publications de la Faculté des Lettres de l'Université de Strasbourg, 1967.

Est-il besoin de revenir sur le caractère engagé de l'historiographie, plus engagé encore de l'histoire enseignée (5) ? L'une et l'autre, au départ sont trop liées aux intérêts en place pour qu'il en soit autrement. En imposant, malgré les réactions, un programme d'histoire dans la plus belle tradition nationale du XIX^e siècle, le gouvernement canadien vient tout récemment d'en donner un bel exemple (6).

La malédiction de Paul VALÉRY : « L'histoire est le produit le plus dangereux... » (7) n'a point encore épuisé tous ses effets. Malgré les précautions de méthode, trop de programmes scolaires se réfèrent à une histoire factuelle, encyclopédique, cumulation de faits, de dates, de personnes dont l'objectivité individuelle se trouve singulièrement compromise par les groupements dus au choix imposé par l'énormité de la matière mais dominé par des conditionnements conscients ou subconscients. On s'interroge de plus en plus sérieusement sur les stéréotypes colportés par les manuels d'histoire (8) sur leur caractère nocif.

Autant de problèmes à résoudre : problème de contenu, problème de conception, problème de méthode, autant de problèmes à penser en fonction non de l'adulte fait, moins encore du savant, mais en fonction de l'enfant, de l'adolescent, de l'adulte en devenir ; problème à traiter non en fonction d'un présent fugitif, voire d'un passé récent, mais en fonction d'un avenir en constante mutation.

Connaître ? Apprendre à connaître ? Double attitude de l'être ; fixité d'une part, mouvement de l'autre, éternel lieu de clivage des révolutions culturelles. Car c'est bien de cela qu'il s'agit aujourd'hui ; d'une de ces *révolutions culturelles*, d'une de ces *Renaissances*, d'un de ces *rattrapages*, appelez cela comme vous l'entendez, dont le passé nous a donné maints exemples. De là, la violence passionnelle des oppositions (9).

La prodigieuse explosion de savoir, résultat d'un siècle de progrès, en multipliant les sciences, a parcellisé, cloisonné toutes les disciplines. Mais voici que celles-ci se croisent, qu'elles se retrouvent à la recherche d'unité, et se découvrent solidaires. Il leur apparaît nécessaire à cette heure, de faire ensemble le point. Comment ne pas voir ici la chance de l'histoire, ce lieu de rencontre obligé, par excellence science de synthèse. Mais quelle histoire : L'histoire toute faite, imposée, coercitive, l'histoire con-

(5) LEFEBVRE Georges, *La naissance de l'historiographie moderne*, Paris, Flammarion, Nouvelle Bibliothèque scientifique, dirigée par F. BRAUDEL, 1970. VAN SANTBERGEN René, *L'histoire dans l'enseignement. Aperçu historique dans Cahiers de Clio, carrefour des historiens et des enseignants*, t. 7, p. 33-46, Bruxelles, Esco (rue des Comédiens, 20), 1966 ; T. 9, p. 25-44, Bruxelles, Labor, (rue Royale, 342), 1967.

(6) Programme d'histoire du Canada (doc. 625, année 1970) ; cfr *Bulletins de la Société des professeurs d'histoire du Québec*, Québec-Montréal, 1970-1971.

(7) *Regards sur le monde d'aujourd'hui*.

(8) Colloques de Sèvres en 1970 et de Bruges-Gand en 1971. MAES L.-T., c. a., *Onderzoek naar de Vooroordelen in de Nederland talige Geschiedenis handboeken bestemd voor het Secundair Onderwijs in België* Pedagogischcentrum voor het vernieuwd geschiedenis onderwijs, Vilvorde, R.T.O., 1971. Voir aussi FREYSSINET-DOMINJON Jacqueline, *Les manuels d'histoire de l'Ecole libre (1882-1958)*. Coll. *Travaux et recherches de science politique*, Paris, Colin 1969.

(9) cfr REVEL Jean-François, *Histoire de la philosophie occidentale*, t. 2, p. 44 sv., Paris, Stock, 1970.

naissance ? L'histoire à faire, libérale, l'histoire *méthode* ? L'option est claire si l'histoire se donne bien comme but la recherche critique, la découverte sympathique de l'homme, la compréhension du relatif, l'approche de la connaissance universelle.

Problème de **CONTENU** donc ! Trop axée sur la politique en raison même de ses origines, l'histoire scolaire a trop négligé les ressources si riches du social, de l'économique, du mental. Il importe d'en user largement si l'on désire bien connaître l'homme. En notre siècle pénétré de sciences et de techniques, ni les sciences ni les techniques n'avaient de place sérieuse dans nos programmes d'histoire, d'où la tendance de chaque spécialiste à sécréter sa propre histoire ^(9 bis). Le professeur d'histoire se bornait dès lors à fournir la trame chronologique. Mais quelle trame chronologique ? Etablie sur une périodisation à base politique consacrée par l'historiographie européenne, occidentale et chrétienne, quel gage donne-t-elle encore à un monde en expansion, épris d'œcuménisme, où se révèlent constamment de nouvelles civilisations, vivants vestiges du passé ou fruits hybrides de rencontres modernes ⁽¹⁰⁾. Sinon de droit, l'homme moderne n'est-il pas déjà de fait le citoyen du Monde ? Peut-il ignorer ses concitoyens ? A quoi bon cette trame dès lors, le calendrier suffit, disent les réalistes, à quoi bon un cours d'histoire ? Ainsi donc le cours d'histoire ne se justifie, et ne se justifiera plus en dehors d'une histoire totale, car c'est bien d'une histoire complète qu'il importe de traiter, vers une histoire globale qu'il convient de mener les élèves, cette histoire « à part entière » annoncée par Lucien FEBVRE.

Problème de **CONCEPTION** par conséquent ! La voie de l'histoire totale passe par l'analyse des faits historiques, elle exige la compréhension des relations entre les diverses forces en action, pour arriver à saisir la complexité de la vie. Tel était déjà le vœu de Michelet ⁽¹¹⁾. Tel doit être le rôle du professeur d'histoire chargé d'aider ses élèves à atteindre ce but par les cheminements les plus favorables éclairés par les constatations de la psycho-pédagogie mais dominés par les impératifs très stricts d'une histoire qui se veut scientifique. Nous voici arrivé à ce fameux *thématisme* bien injustement critiqué. De dignes historiens belges, dans un appel au Ministre de l'Education Nationale ⁽¹²⁾, le dénoncent comme « antiscientifique », « antidémocratique », « antipédagogique » parce qu'il recourt à une méthode *diachronique*.

(9 bis) cf. DANCE E.H., *La place de l'histoire dans les Etablissements secondaires*, p. 52-54. Paris, Colin, 1969.

(10) « Ce qui est en cause ici, c'est d'abord l'ensemble des repères chronologiques auxquels notre système d'enseignement, par le soin religieux qu'il met à en perpétuer l'usage, de l'école primaire à l'université, confère une valeur quasi transcendante » ; cf. BRUGIERE André, *Histoire et structure*, dans *Annales*, t. 26, n° 3-4, p. 111, Par. A. Colin, 1971. - cf. DANCE E.H., o.c. p. 42-43.

(11) « Pour retrouver la vie historique, il faudrait patiemment la suivre dans toutes ses voies, toutes ses formes, tous ses éléments. Mais il faudrait aussi, avec une passion plus grande encore, refaire, rétablir le jeu de tout cela, l'action réciproque de ces forces diverses dans un puissant mouvement qui deviendrait la vie même » ; cf. DUBY Georges, *Les sociétés médiévales : une approche d'ensemble*, dans op. cit.

(12) cf. le quotidien belge *LE SOIR*, 10 décembre 1970, p. 12.

Problème de METHODE dès lors ! L'histoire dite « traditionnelle » ne traite-t-elle pas aussi de thèmes, celui des *Grandes invasions*, celui des *Croisades*, celui des *Explorations* et des *Découvertes*, de bien d'autres ? Ils s'inscrivent dans des perspectives de temps moyen, entre le temps court de l'événement et le temps long de l'institution pour parler comme Michel COURNOT. Voilà pour les programmes scolaires d'histoire. Ces thèmes sont relativement statiques. Ils n'en sont pas moins *diachroniques*. A-t-on songé à le leur reprocher ? Et cependant, que dit le factum mentionné ci-dessus ? Je cite : « *La méthode diachronique dénature l'histoire : elle découpe le passé en ses composantes qu'elle isole et elle le rend par là incompréhensible. Elle ramène les exposés à des schémas élémentaires et masque la complexité du réel, alors qu'une des missions essentielles de l'enseignement de notre discipline est de rendre les adolescents sensibles à cette complexité...* » ⁽¹³⁾.

Mais passons maintenant aux travaux plus érudits. Sont-ils étrangers à la notion de thème ? *Histoire politique, histoire bataille, histoire diplomatique, histoire économique, histoire du droit, histoires des sciences, histoire des religions, histoire de la philosophie, histoire de l'art, histoire nationale, histoire locale*, les autres, renoncent-elles à une approche *diachronique* ? Chacune de ces structures ne représente pourtant qu'un aspect de l'histoire universelle ! Est-il d'autre part vraiment certain que tous les savants qui ont traité de ces thèmes, avaient tous à l'esprit la vision de leur interdépendance ? N'ont-ils pas tous contribué cependant à avancer le tableau que l'on commence à se faire aujourd'hui de ce si complexe passé ? Allons ! Soyons de bon sens !

Sous peine d'imposer de l'histoire une vision figée, réduite à des stéréotypes successifs, il est impossible de se priver d'une approche *diachronique*. Elle seule rend compte du prodigieux dynamisme de l'évolution et des interactions réciproques de ses éléments. Elle ne représente toutefois pas une fin en soi, mais seulement un moyen de compréhension ^(13 bis).

Les partisans de la *méthode thématique* n'ont aucune intention d'isoler les composantes de l'histoire, ils n'ont pas comme but de schématiser et de masquer la complexité du réel, PROCLAMONS-LE HAUT ET CLAIR. Ils aspirent au contraire à initier les élèves à une vraie histoire générale et à une réelle histoire universelle. Ils élargissent pour cela le champ de leurs investigations en restituant à l'histoire tous les éléments nécessaires à sa cohérence. Conscients du risque d'encyclopédisme, ils visent, non à imposer une information, mais à sensibiliser en usant de la *méthode inductive* appuyée sur les faits les plus directement perceptibles du concret, en pratiquant la critique comparative et le raisonnement par analogie. Par une stimulation constante du potentiel affec-

(13) *Ibidem*.

(13 bis) DANCE E.H., o.c., p. 48-50.

tivo-intellectuel de chaque individu, ils tendent à développer le plus rapidement possible, les savoir-faire et, par-delà, les connaissances que l'étude de l'histoire peut développer. Ils tendent à *former* par conséquent.

Sans prétendre créer l'intelligence, ils essaient du moins de ne la point brider. Ils usent pour cela des données fournies par les sciences de l'éducation. Du concret ils visent à l'abstrait, du simple ils tendent au composé, de la vision sommaire ils atteignent à une vision plus fine. A chaque survol de la matière historique la perception des choses se précise, les articulations se dégagent, les rouages manifestent leur multiplicité dans une compréhension de plus en plus vive, appuyée sur des connaissances d'autant mieux garanties, qu'elles résultent d'une appréhension personnelle, toujours sujette à révision donc, et non d'un schéma dogmatique.

Chaque niveau d'âge apporte ainsi son degré complémentaire de compréhension. Chaque individu, par l'acquisition d'une méthode de travail, détient la possibilité de perfectionner ensuite son bagage. Libérée de son schématisation figée, l'histoire retrouve à l'école sa vocation dynamique. Nous voici en pleine *méthode active*.

Mais revenons à l'expérience belge et voyons maintenant de plus près le choix des *thèmes* et leur justification au premier degré de l'Enseignement secondaire. Il concerne ici des élèves de 11-12 à 13-14 ans. Ce choix s'appuie sur la distinction entre *phénomène de temps long*, *phénomène de temps moyen*, *phénomène de temps court*, autant d'éléments dont les articulations composent la subtile trame de l'histoire. Providentiellement, les *phénomènes de temps long* relèvent des préoccupations culturelles élémentaires : se nourrir, se vêtir, se loger, se soigner. Ils rencontrent les intérêts des enfants de cet âge, ils fournissent une matière à leur portée, concrète. Conduisant du passé le plus lointain au présent le plus proche, ils facilitent l'actualisation et permettent d'intégrer l'apport des moyens d'information de masse.

Ces *phénomènes de temps long* représenteront donc, dans cette méthode, le bord d'attaque de l'approche historique. Les comparaisons dans l'espace entre cultures différentes aideront à saisir progressivement les composantes de l'évolution culturelle des civilisations les plus évoluées. Les exercices de localisation dans le temps, de localisation dans l'espace apparaissent dès lors comme les outils indispensables de la compréhension et non plus comme une corvée inutile. Le contact avec les sources dûment adapté au niveau de compréhension, la familiarité dans les techniques de représentation des faits historiques, le contrôle de l'information, la recherche de la précision, la découverte des connexions, apparaissent de suite comme la condition même de la connaissance exacte et non plus comme un privilège périlleux réservé aux grands initiés.

Préoccupé de sa subsistance, l'homme travaille pour préserver son existence. Autres *thèmes* donc, il crée, il fabrique, il entre en relation avec d'autres hommes. Le problème est universel, les réponses reçues varient de lieu à pays, de contrée à continent, d'époque à période. C'est le moment de découvrir des *phénomènes de temps moyen*.

Dans le contexte humain, l'homme vit en société, il apprend à s'organiser, il se donne des règles, il subit des institutions, il souffre de dominations, il s'épanouit dans la liberté. On débouche ainsi sur le *phénomène de temps court*, celui notamment du fait politique.

Chacun des exemples traités s'appuie ainsi sur une assise fortement charpentée dont les liens sont de mieux en mieux mis en lumière, tant sur le plan de la permanence que sur le plan du mouvement historique. En bref, sont proposés les *thèmes* suivants :

1. L'homme assure sa subsistance.
2. L'homme fabrique.
3. L'homme commerce.
4. L'homme s'instruit.
5. L'homme en société : rurale - urbaine.
6. L'homme et l'Etat.
7. L'homme, ses devoirs et ses droits.
8. L'homme et le loisir.

Voilà pour la première *Initiation et formation historique*. Elle s'adresse à des enfants issus de milieux socio-culturels très variés, d'écoles primaires de caractères hétérogènes dont il faut réaliser l'amalgame. La matière, sous-tendue par l'éducation civique, repose sur les connaissances de l'homme. Elle répond aux recommandations pédagogiques citées ci-dessus (pages 52 et 53). Elle permet de collaborer aisément avec les spécialités connexes de la géographie, de la biologie, de la socio-économie. Les expériences générales de rénovation scolaire menées en Belgique le confirment, indépendamment des expériences séparées de rénovation de l'histoire (14).

Les rapports individuels des professeurs d'histoire belges réellement appliqués à ces expériences soulignent dans leur écrasante majorité que le cours expérimental d'histoire rénovée, fondé sur la *méthode d'enseignement thématique*, présente beaucoup d'attrait pour les élèves, car

(14) cfr Etat belge, Ministère de l'Education nationale et de la culture française, Administration des Etudes, Structures, programmes et méthodes, doc. N° 7/992/1/8, du 14 juillet 1970. - Voir aussi DIGNEFFE M.L. et J.P., Dans le secondaire rénové : Initiation à la vie familiale, économique, sociale, civique et politique, dans Education Tribune libre d'information et de discussion pédagogiques, n° 128, p. 43-78, Huy, Imprimerie coopérative, 1971.

il fait appel à des notions familières. La plupart d'entre eux sont même très enthousiastes. Ils se sentent, en effet, concernés. Ils participent activement aux leçons, discutent, interrogent, fournissent des documents ou des témoignages. De fréquents aspects du monde actuel sont abordés ce qui d'une part, oblige les enfants à élargir leurs horizons et, d'autre part, les aide à classer l'apport important de l'école parallèle. Ils peuvent ainsi, selon le vœu de l'*UNESCO* apprendre à mieux comprendre des modes de vie différents du leur. La méthode utilisée exige un minimum de mémorisation, elle entraîne au fonctionnement des mécanismes du raisonnement, elle facilite l'acquisition durable de connaissances. Professeurs et élèves y puisent bien des motifs de satisfaction spécialement sur les points suivants :

- 1° l'acquisition d'une méthode d'approche et d'analyse d'un document quelconque, même non étudié en classe.
- 2° L'aptitude à s'adapter à la nouveauté, au changement.
- 3° La promptitude et l'exactitude de la localisation dans l'espace.
- 4° L'amélioration de l'emploi du vocabulaire, de sa précision.
- 5° La prise de conscience de la notion de durée.
- 6° La capacité d'envisager un problème dans son ensemble.
- 7° L'acquisition de la notion de relativité.
- 8° Le développement du travail personnel et du travail en équipe basés sur l'intérêt et sur l'actualisation, compte tenu d'une progressivité rigoureuse mais adaptée à l'évolution des élèves.
- 9° Le pouvoir de structurer et d'intégrer ce qui est appris hors de l'école.
- 10° La meilleure assimilation de la matière dont témoigne une nette diminution des échecs.

Dans une seconde étape, l'expérience belge en cours s'attache à opérer des synthèses par sujet selon les suggestions que voici :

1. Sociétés de ramasseurs-chasseurs.
2. Sociétés pastoro-agricoles.
 - civilisations de sédentaires.
 - civilisations de nomades.
3. Sociétés féodales.
4. Sociétés urbaines.
5. Sociétés industrielles.
6. Sociétés actuelles.

Ces thèmes spatio-temporels s'appuient sur les matériaux et les méthodes mises en œuvre au cours des deux premières années du secondaire. Ils s'adressent à des élèves de 13-14 à 15-16 ans. Ils visent à brosser ou à faire brosser de vastes tableaux d'ensemble axés davantage sur des périodes données, variables d'ailleurs selon les lieux, les intérêts et les circonstances. Le présent et le passé proche n'en sont jamais absents en raison des éléments de comparaison fournis par les cultures-vestiges et les peuples témoins des genres de vie révolus. Les aspects politiques n'en sont évidemment pas écartés, quoique ceux-ci n'apparaissent plus comme cadre nécessaire de l'étude. Un meilleur équilibre peut être ainsi ménagé entre les divers aspects de l'évolution historique dans leur action et dans leur interaction réciproque.

Notons que, si les premières expériences, très limitées encore, permettent de bien augurer du futur, des obstacles se sont révélés. De l'aveu même des expérimentateurs, ils procèdent d'abord, de la persistance des tendances encyclopédiques dues à l'intense conditionnement de leur propre carrière traditionnelle. Ils résultent ensuite du peu de goût manifesté par les élèves envers des faits historiques trop détachés des problèmes actuels. Ces écueils pourront s'éliminer lorsque, par recyclage, la formation des maîtres leur fera voir d'un œil neuf leur rôle d'enseignant et la matière qu'ils enseignent. Combien neufs, combien modernes, peuvent apparaître l'Antiquité et le Moyen Age aux yeux des historiens des *Annales* par exemple.

Les méthodes employées doivent aider à développer le travail en équipe, de même que la capacité de mener à bien un travail personnel. La formation sera plus poussée sur le plan critique, des matières plus ardues seront abordées à l'aide d'instruments de travail plus délicats.

Ainsi se justifie le dernier stade, préoccupé des élèves de 15-16 à 17-18 ans. Ceux-ci choisiront en les traitant dans leurs antécédents, des matières limitées aux XIX^e et XX^e siècles, parmi les thèmes suivants :

1. Evolution de la population.
2. Evolution économique et sociale.
 - les structures agraires ;
 - les structures industrielles ;
 - les structures commerciales et financières ;
 - les structures sociales.
3. Evolution politique et sociale.
 - Ancien régime politique ;
 - Révolutions libérales ;
 - Révolutions sociales.

4. Origines du Monde contemporain.

- évolution des sciences et des techniques ;
- évolution des esprits et des arts ;
- conflits mondiaux et institutions de paix ;
- évolution économique et conflits sociaux ;
- conflits politiques et idéologiques.

5. Connaissance du Monde culturel.

- Diffusion de la pensée ;
- Information, clé de la liberté ;
- Création artistique.

Le choix des travaux à mener par les élèves, soit seuls, soit en communauté, devra respecter un soigneux équilibre donnant à chacun des aspects évoqués ci-dessus une place en rapport avec son importance. Ces matières pourront être abordées à partir d'exemples particuliers aptes toutefois à fournir une vision représentative du Monde d'aujourd'hui. Chaque travail particulier apparaîtra comme une participation à un ensemble dont la synthèse sera réalisée sous la conduite du maître et dont témoigneront des documents collectifs mis en main de chaque élève. Celui-ci sera jugé sur son travail personnel autant que sur la compréhension dont il saura attester de l'ensemble de la matière traitée, en y ajoutant les prolongements éventuellement dictés par ses intentions personnelles futures.

Très larges, ces suggestions doivent concourir à élever le niveau de connaissance, tout en augmentant les aptitudes au travail des élèves sur des bases plus personnalisées régies par les impératifs d'une formation générale commune complétée par une spécialisation inspirée par les études supérieures.

Les classes belges qui ont entamé le programme expérimental complet, voici quatre ans seulement — depuis deux ans même, de façon plus massive — ne permettent pas encore de juger des résultats. Depuis trois ans cependant un programme d'histoire analogue a été expérimenté avec les élèves inscrits dans les *sections de sciences humaines* du cycle supérieur de l'enseignement secondaire ⁽¹⁾. Pour la première fois ces élèves viennent de présenter l'examen d'aptitude à l'enseignement supérieur, (*examen de maturité*) concurremment avec les élèves des sections dites « traditionnelles ». Dans l'ensemble, en dépit d'un recrutement très médiocre au départ sur le plan socio-culturel, ces élèves ont très heureusement surpris les membres des jurys par la souplesse de leur raisonnement, la pertinence de leur jugement, leur capacité de travail personnel, la solidité de leur sens critique.

(1) Il s'agit de l'enseignement officiel belge (Etat, Provinces, Communes), régime français.

Voilà des prémices favorables. En effet, et contrairement à ce que d'aucuns répandent, ces suggestions de réforme n'ont rien de laxiste, elles ne fournissent pas « une culture au rabais ». Simplement, elles souhaitent rendre plus agréable une approche de l'histoire dont la rigueur, tant dans le chef des élèves que dans celui des professeurs, est en fait bien plus grande. Elles espèrent remettre l'histoire dans sa pleine valeur parmi les diverses branches scolaires. Elles postulent que la vérité se trouve dans l'homme, que lui seul est capable de la trouver, que l'éducateur emploie son art, sa psychologie à créer des situations hors de tout jugement de valeur, que l'éduqué voit augmenter sa propre responsabilité à mesure qu'il avance en âge.

Conçue de la sorte, non ! la *méthode d'enseignement thématique de l'histoire* ne peut être un facteur d'ignorance, elle ne peut que favoriser le progrès scientifique dans une parfaite conception de la démocratie par la meilleure application de la pédagogie. En aidant à rapprocher les hommes de tous pays, de toute condition, dans la commune compréhension de leur passé, elle ne peut que servir l'HISTOIRE et la civilisation.

René VAN SANTBERGEN.