

HISTOIRE ET ECOLIERS.

SCIENCE ET PEDAGOGIE.

« Une des premières tâches qui s'impose au professeur
» au seuil de chaque classe est de prendre la mesure
» de ses élèves ... » (1).

L'enseignement de l'histoire n'est pas chose facile. La contestation n'est pas neuve (2). Il est nécessaire, toutefois d'y revenir souvent. A l'intention des praticiens du primaire et du secondaire, certes ! Mais davantage peut-être encore à l'intention de leurs censeurs.

Certains historiens dont les mérites scientifiques scintillent, portent en effet sur l'enseignement de l'histoire et sur les expériences pédagogiques qui y sont liées des jugements mal ou insuffisamment fondés. Du primaire et du secondaire ils ne conservent que les impressions de leur propre enfance ou de leur propre adolescence, de leur expérience de parents d'élèves, et, pour quelques-uns, d'un fugitif passage dans les classes litigieuses comme professeur.

Pour juger ici sainement, il faut être à la fois homme de son temps et historien de qualité, mais il faut être aussi praticien de longue date, bénéficiaire d'expériences multiples et variées dans le domaine scolaire comme dans le domaine scientifique.

Traitant de la préparation du futur étudiant en histoire à l'Université de Liège, mon très estimé maître Paul Harsin écrivait en 1956 : « Quant au programme spécifiquement historique de l'enseignement moyen... il permet aux professeurs de Faculté de s'y référer et d'y renvoyer sans cesse les étudiants qui n'auront jamais plus l'occasion de prendre une vue complète de la perspective historique pendant leurs études supérieures » (3). Remarque parfaitement pertinente si l'on se place, com-

(1) PETERS A. & F., *Le professeur d'enseignement moyen*, p. 48, Liège, Dessain, 1955.

(2) GOOCH M.G.P., *L'enseignement supérieur de l'histoire*, dans *Esprit international et enseignement de l'histoire*, p. 120, Paris, 1922. - Voir aussi VINCENT Marc, *Difficultés de l'enseignement de l'histoire*, dans *Cahiers pédagogiques*, t. XII, n° 6, p. 21, Paris, 1957. Voir aussi REINHARD M., *L'enseignement de l'histoire*, p. 134-135, Paris P.U.F., 1957.

(3) *Au sujet de l'orientation du futur historien*, dans *Contacts*, Bulletin de l'Association des Anciens Elèves de l'A.R. de Liège, t. III, n° 2, p. 7, Liège, 1956. - cf DANCE E.H., *La place de l'histoire dans les établissements secondaires*, p. 15, 102, Paris, Bourrellet, 1969.

me son auteur, sur le plan de la formation de futurs historiens professionnels, voire d'universitaires distingués ^(3 bis). Mais combien parmi nos élèves de l'enseignement moyen arpenteront ces voies privilégiées ?

Faut-il dès lors les soumettre aux mêmes exigences ? Cela ne paraît pas être l'avis de mon ancien et excellent professeur d'Athénée, Arnould Clause, depuis lors professeur de pédagogie réputé à l'Université de Liège : « Enseigner l'histoire, c'est s'intéresser beaucoup plus à l'adolescent qu'à l'histoire » ⁽⁴⁾. Plus que la matière, facteur d'*encyclopédisme* scolaire, le futur adulte est ici mis en cause, comme objet de *formation*. Pour choquante qu'elle paraisse à certains, la formule ci-dessus souligne les périls avec lesquels sont confrontés les enseignants de l'histoire coincés entre leurs ambitions scientifiques et leurs devoirs d'éducateurs. Le péril est d'autant plus redoutable assurément qu'on s'adresse à de plus jeunes élèves. Il faudrait, en effet, ruiner cette opinion fautive mais bien ancrée selon laquelle il est plus difficile d'enseigner dans les « grandes » que dans les « petites » classes ⁽⁵⁾.

Une pédagogie de l'histoire doit répondre à la fois à une pédagogie générale basée sur la psychologie de l'élève et à une « certaine conception de l'histoire elle-même » ⁽⁶⁾. Sur les conceptions pédagogiques de l'histoire dans le passé ⁽⁷⁾, sur l'objet ⁽⁸⁾, sur les buts ⁽⁹⁾ de l'enseignement de l'histoire, nous renverrons le lecteur à nos articles antérieurs.

Ainsi, l'histoire, comme « science », est écrasante pour l'adulte, pour le savant même ! Et pour l'enfant, et pour l'adolescent, alors y réfléchit-on assez ?

Alain, le philosophe pédagogue y songeait lui, lorsqu'il constatait : « Tout l'art est à graduer les épreuves et à mesurer les efforts, car la grande affaire, c'est de donner à l'enfant une haute idée de sa personne et de la soutenir par des victoires » ⁽¹⁰⁾. Par cette voie, le cours d'histoire

(3 bis) Il n'empêche que dans beaucoup d'universités règne un profond malaise en ce qui touche leur propre attitude à l'égard de l'histoire et de son enseignement, cfr DANCE E.H., *La place de l'histoire dans les établissements secondaires*, p. 102, 103, Paris, Bourrellier, 1969.

(4) CLAUSE A., *La connaissance de l'adolescent, base de la réforme, dans Journées pédagogiques de Nivelles*, 1952, p. 124, Bruxelles, Min. Ed. Nat., s.d. - DANCE E.H., o.c., p. 85.

(5) cfr MEYLAN L., *Humanités et personne*, p. 241, Neufchâtel, 1944.

(6) cfr LEUILLOT P., *L'enseignement de l'histoire*, p. 95, dans COUSINET R., *Leçons de pédagogie*, Paris, P.U.F., 1950. VAN SANTBERGEN R., *Connaître et enseigner l'histoire*, dans *Education*, Tribune libre, n° 90, p. 57-70, Bruxelles 1965.

(7) VAN SANTBERGEN R., *L'histoire dans l'enseignement, aperçu historique*, dans *Cahiers de Clio*, t. 7, p. 33-46, 1966, t. 9, p. 25-44, 1967, Bruxelles.

(8) VAN SANTBERGEN R., *Objet de l'histoire*, dans *Cahiers de Clio*, t. 5, p. 8-17. Bruxelles, Labor. - IDEM, *La matière historique à l'école, essai de typologie*, dans *Ibidem*, t. 8, p. 16-35, Bruxelles, Labor, 1966, t. 10, p. 25-44, 1967.

(9) VAN SANTBERGEN R., *L'Histoire et ses buts dans l'enseignement*, dans *Cahiers de Clio*, t. 12, p. 61-78, t. 13, p. 55-70. Bruxelles, Labor, 1968.

(10) Voir GAL R., *Les caricatures de l'éducation nouvelle*, dans *Education nationale*, n° 23, 23 juin 1960, p. 2. Paris, I.P.N., 1960. Alain formule ainsi une des lois fondamentales de la psychologie behavioriste moderne. Pour qu'un apprentissage se produise, il faut que l'élève résolve avec succès un problème qui l'intéresse, c'est-à-dire lui lance un défi à sa mesure; voir les ouvrages de SKINNER B.C., *The technology of education*, New York, Appleton..., 1968. Traduit en français sous le titre *La révolution scientifique de*

préparera à « la mûre étude de l'histoire » dans la conscience que l'histoire est « accessible seulement à ceux qui sont assez âgés que pour faire l'histoire » (11).

L'enseignement dans les premiers degrés comportera donc de larges sacrifices aux dépens de la discipline historique. Ceci implique la haute compétence et, à la fois, la haute conscience des éducateurs chargés de tailler et d'ajuster la matière (12). « Rien ne serait plus néfaste que d'en hausser prématurément le niveau : la moyenne des élèves ne peut suivre et renonce, les meilleurs s'accoutument à parler de ce qu'ils ne comprennent pas, ils commettent de lourdes erreurs auxquelles il est très malaisé de remédier dans la suite. Le danger le plus immédiat à ce niveau (1^{er} degré), ce n'est pas l'histoire événementielle, mais bien une histoire intégrale ». Ainsi insiste Marcel Reinhard, professeur honoraire à la Sorbonne (13). Il n'est pas le seul (14). Je ne puis que d'expérience partager cet avis.

Dans la sélection de son sujet historique, le professeur tiendra donc compte et avant tout du type d'élève auquel il le destine. Toute l'adresse du maître consistera à sentir quand parmi toutes les erreurs et les anachronismes des œuvres de la jeunesse, il faut opérer les rectifications, ajouter aux connaissances des élèves, les clarifier (15).

Certes, « l'enfant sait beaucoup plus de choses qu'on ne feint de le croire, et, lorsqu'il ne les sait pas, il imagine spontanément des explications multiples et diverses qui sont, dans un grand nombre de cas, pleines de bon sens. C'est sur ce terrain primitif, riche d'humus, de germes et de racines que s'exerce le travail du maître. Et non sur un sol vierge » (16). Il y avancera avec la plus grande prudence, car pour faire comprendre les faits historiques, il faut les choisir à portée des élèves, user du langage

l'enseignement, Bruxelles, Dessart, 1969 ; IDEM, *L'analyse expérimentale du comportement, un essai théorique*, Bruxelles, Dessart, 1971. - Voir aussi RUSSEL Ivan L., *Development of aptitudes, interests and values*, dans *Education psychology*, publié sous la direction de SKINNER Charles E., p. 335-336, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, New Jersey, 1959.

(11) cfr *Teaching history*, fasc. n° 23, p. 79, Londres, 1952, Her Majesty's Stationery Office. - Voir l'avis de J.-J. Rousseau dans *Emile*. - DANCE E.H., o.c., p. 88-89.

(12) L'influence des maîtres sur l'éducation des élèves est fondamentale, on ne le soulignera jamais assez, cfr PETERS A & F., *Le professeur d'Enseignement moyen*, p. 84, Liège, Dessart, 1955.

(13) *L'enseignement de l'histoire*, p. 39 sv., Paris, P.U.F., 1957.

(14) « Une chose apparaît absolument certaine, c'est que l'étude de l'histoire commence trop tôt... », cfr VERNIERS L., *Le milieu local au service de l'enseignement de l'histoire*, dans *Documents pèdo-techniques*, 15^e année, n° 1, p. 32, Bruxelles, Lamertin, 1946. - Léon Tolstoï conclut aussi à l'impossibilité d'enseigner l'histoire à des élèves trop jeunes sans les déformer ; cfr *Œuvres complètes*, t. XII, p. 446, Paris, Stock, 1905.

Monseigneur Dupanloup, dès 1851, mettait en doute que l'histoire puisse aiguïser l'esprit des jeunes gens ; cfr *De l'Éducation*.

(15) cfr *Teaching history*, fasc. n° 23, p. 22, Londres, Her Majesty's Stationery Office, 1952. - JONHSON H., *Teaching of history*, p. 99, New York, 1952.

(16) cfr HENRIOT J., *L'enfant devant l'histoire*, p. 185, Saint-Cloud, 1959.

qui leur est familier et se satisfaire d'approximations successives (16 bis), sans cependant tomber dans ce travers qu'évite rarement le cours d'histoire : « cette tradition simplifiée que l'on a coutume d'appeler histoire » comme disait C.V. Wedgwood (17).

PEDAGOGIE D'ABORD.

S'il y a donc de la vérité dans ce mot de Dostoïevski : « On peut tout dire à un enfant, tout ! Ce qui m'a toujours étonné, c'est l'idée fausse que les adultes se font des enfants » (18). Il faut ajouter : « Tout, certes ! à condition d'avoir la manière » (19) et d'être capable, comme le faisait Ernest Lavisse, de faire son auto-critique d'historien et d'enseignant : « Bien souvent, j'ai découvert en enseignant l'histoire que les notions les plus simples étaient inconnues aux enfants et que j'avais tort de les prendre pour point de départ d'une explication ; je n'étais pas compris, par ma faute » (20). Car quelque important que soit le sujet, s'il est au-delà du niveau mental momentané de l'élève, son apport sera de peu de poids dans son éducation (21). Ne nous faisons pas d'illusion, beaucoup d'élèves suivent les cours inspirés par un pragmatisme à courte vue (22), prédisposés à toutes les palinodies. Alors, faute de comprendre, ils apprennent « par cœur » (23 bis). Certains d'ailleurs donneront bien le change, même s'ils doivent plus tard nous reprocher avec Hippolyte Taine : « Par votre éducation, vous nous avez induits à croire que le monde est fait d'une certaine façon : vous nous avez trompés... C'est pourquoi nous rejetons vos prétendues vérités » (23).

Les vraies *humanités* consistent à « amener les élèves à comprendre qu'on ne peut être sage que de sa propre sagesse » (24). Dans ce processus, l'histoire convenablement enseignée aiguise le sens critique, affûte le

(16 bis) « Retenir c'est d'abord comprendre. Les substitutions qu'il (l'élève) effectue, si nombreuses, si variées, mais presque toujours légitimes, montrent bien que ce qui compte pour lui, c'est l'idée directrice, le fil conducteur de l'histoire, beaucoup plus que tel détail d'importance secondaire », HENRIOT J., *o.c.*, p. 103. - Lorsque l'essentiel est éclipsé par le détail, haussé parfois jusqu'à la caricature, le maître peut s'interroger sur la manière dont il s'est fait comprendre.

(17) DANCE E.H., *La place de l'histoire...*, p. 15.

(18) Cité par MEYLAN L., *Humanités et personne*, p. 245, Neuchâtel, 1944.

(19) « ... il ne faut pas mépriser des jeunes élèves des écoles moyennes, ils sont plus sensibles qu'on ne croit aux raisonnements bien conduits ; il suffit de choisir ceux qui sont à leur portée et cela c'est une affaire de psychologie », cfr MICHEL G., *Considérations sur la méthodologie de l'histoire, dans Journées pédagogiques de Nivelles*, 1952, p. 97, Bruxelles, s.d. - Ce même auteur professeur estimable, insistait sur l'ennui distillé par son propre professeur d'histoire lorsqu'il était aux études. Même opinion dans *Teaching history*, fasc. 23, p. 22-23, Londres, 1952, ainsi que dans JOHNSON H., *The teaching of history*, p. 126-127. - « Bien des sujets abstraits au premier abord deviennent très abordables par le biais de la vie » ; cfr FONTAINIER A., *L'histoire vivante et utile*, p. 45, dans *Education populaire*, Braine, 1953.

(20) A propos de nos écoles, discours d'octobre 1893, cfr LEIF J., et RUSTIN G., *Pédagogie pratique*... p. 31, Paris, 1957.

(21) Voir sur ce point *, *The scope and aims of history teaching*, dans *History*, t. XI, p. 220, Londres, 1926.

(22) Pour la France voir BOURGADE G., *Un professeur d'histoire*, dans *Cahiers pédagogiques*, t. XII, n° 6, p. 20, Paris, 1957.

(22 bis) A propos du caractère indispensable d'une bonne compréhension dans l'acte de mémorisation, cfr OSTERRIETH Paul, *Faire des adultes*, p. 125-140, Bruxelles, Dessart, 1964.

(23) *Régime moderne*, in fine, cité par MEYLAN L., *Humanités et personne*, p. 185, Neuchâtel, 1944.

(24) MEYLAN L., *o.c.*, p. 186. - A propos de l'étude du milieu R. COUSINET note : « L'étude du milieu devient utile aux élèves parce qu'ils en ont eux-mêmes découvert l'utilité et même la nécessité, parce qu'ils savent exactement pourquoi ils la font » ; cfr *Leçons de pédagogie*, p. 137, Paris, 1950.

jugement, exerce à la réflexion, développe la notion de changement, celle de relatif, elle rend plus humain ; mal enseignée, elle fait « des bigots et des fanatiques », elle cultive le verbalisme, l'esprit de système étroit, entraîne à l'abus stérile de connaissances livresques ⁽²⁵⁾.

Les notions fondamentales qu'implique la connaissance du passé : celle de durée, celle de continuité, celle d'évolution, celle de simultanéité, celle de réversibilité, non seulement ne s'acquièrent que par la plus lente et la plus décevante des maturations ⁽²⁶⁾, mais ne résultent aussi que d'une construction active progressive dont Jean Piaget nous fait entrevoir le cheminement ^(26 bis). Vraies au primaire, ces considérations le sont encore, même nuancées, au secondaire ⁽²⁷⁾. Il importe donc de conduire les élèves à découvrir les raisons de leurs études, celle de l'histoire en l'occurrence. Le cheminement sera conduit par étapes intégrées dans l'enseignement. On saisira l'occasion d'entamer une discussion sur les fins de l'étude historique. Cela peut amener une méditation à domicile, une concertation par équipe, un libre débat, la rédaction de rapports individuels dressés en classe de manière à renseigner l'enseignant sur les perplexités, les désillusions, les aspirations. L'opération peut être répétée à intervalle de manière à juger de l'évolution des opinions et de l'incidence de l'enseignement.

L'étude de l'histoire, nous l'avons déjà souligné, exige un pouvoir de compréhension que possèdent seuls les esprits déjà mûrs ⁽²⁸⁾. S'adressant à des adolescents avides d'absolu, elle doit les amener à découvrir la relativité des termes historiques et à acquérir le sens de la réalité à travers la multiplicité des détails et la pluralité des interprétations ⁽²⁹⁾. A en juger par l'emprise de la publicité trompeuse, les ravages de la propagande, la persistance du racisme et de l'intolérance, le poids des préjugés en général, on peut douter que ces buts soient souvent atteints. L'histoire, l'enseignement de l'histoire, en assument une part de responsabilité.

Certes la place de l'histoire dans l'édition est importante, surtout à l'intention des adultes. Mais ceux-ci y cherchent-ils toujours autre chose qu'un dépaysement, une évasion vers le passé ? Ce succès de librairie

(25) DEBESSE Maurice, *Les problèmes pédagogiques de l'adolescence dans Leçons de pédagogie*, p. 139-146, Paris, 1950. - PETER HILL C., *L'enseignement de l'histoire*, p. 11-12, Paris, Unesco, 1953. cfr DANCE E.H., *La place de l'histoire...*, p. 16 sv.

(26) MONLAU B. et PLANTÉ R., *Méthodologie de l'histoire dans l'enseignement primaire*, p. 28. - cfr GESELL A., e.a., *L'adolescent de dix à seize ans*, p. 531 sv., Paris, P.U.F., 1965. - Voir aussi LALLEMAND José et PINFURNIAUX Paule, *L'enseignement de l'histoire aux adolescents des 3 premières années du secondaire*, Institut des sciences psycho-pédagogiques de l'Université de l'Etat à Mons, année 1970-1971, (numéro ronéotypé).

(26 bis) PIAGET Jean, *La psychologie de l'intelligence*, Paris, Colin, 1947.

(27) cfr JEUNEHOMME L., *Introduction pédagogique, dans MONSEUR J.R., l'étude mon village*, p. XVIII-XIX, Liège, Desoer, s.d. - REINHARD M., *L'enseignement de l'histoire*, p. 42, 100, Paris, 1957. - CORIJN H., *Enkele aspecten van het geschiedenis onderwijs*, p. 18-19, Anvers, 1963.

(28) Voir ci-dessus, p. 60 sv. - cfr aussi PETER HILL G., *L'enseignement de l'histoire*, p. 82. - « L'histoire, connaissance des hommes, n'est pas de l'expérience de l'enfant... » cfr SAINT VITEUX J., dans *Cahiers de pédagogie*, t. XIV, p. 138. - Voir aussi DELCHAMBRE L., *L'histoire et l'enfant*, dans *Nouvelle revue pédagogique* t. X, p. 94-95.

(29) cfr *Teaching history*, fasc. n° 23, p. 76-77. - DUYKAERTS F., *L'école, facteur d'équilibre, dans L'hygiène mentale dans l'enseignement moyen*, Tournai, 1962.

pourrait fort bien avoir des causes contraires aux objectifs proclamés de l'enseignement de l'histoire à l'école. Cela peut expliquer que dans l'enseignement l'histoire se trouve sur la défensive ^(29 bis). Comme tous les êtres humains, les élèves ont du goût pour le passé ⁽³⁰⁾, un passé un peu flou évidemment, mais il est fréquent qu'ils n'aiment pas le cours d'histoire parce qu'on le leur présente d'une manière peu en rapport avec leurs aptitudes et leurs motivations ⁽³¹⁾.

APTITUDES DES ELEVES.

Les aptitudes des élèves devraient préoccuper hautement chaque enseignant. Les résultats qu'il obtiendra, les progrès réalisés dépendront largement de la manière dont il aura su y adapter ses cours. Ces aptitudes devront être continuellement mesurées en raison des mutations de plus en plus visibles de la société des jeunes dans notre monde en évolution rapide.

Un tableau sommaire aidera à reconnaître dans l'évolution psychologique de l'homme les étapes suivantes :

1° PREMIERE ENFANCE :

intelligence préverbale et sensori-motrice, pensée symbolique et préconçue.

jusqu'à 2 ans :

sensorialité tactile	intérêts sensoriels réceptifs
----------------------	-------------------------------

jusqu'à 4 ans :

sensorialité musculaire	intérêts moteurs
-------------------------	------------------

2° DEUXIEME ENFANCE :

intelligence sensori-motrice, pensée intuitive

jusqu'à 6 ans :

sensorialité imitative	intérêts glossiques
------------------------	---------------------

jusqu'à 8 ans :

imitation sensorielle	intérêts subjectifs
-----------------------	---------------------

3° TROISIEME ENFANCE :

intelligence concrète,	pensée opératoire
------------------------	-------------------

(29 bis) Voir *L'histoire sur la défensive*, dans DANCE E.H., o.c., p. 99-100.

(30) *The teaching of history*, p. 3, Cambridge. 1952.

(31) cfr BENDISLIOLI M. et BERARDI R., *L'insegnamento della storia*, p. 110-111, Florence 1963. La majorité des élèves sont indifférents à l'histoire. cfr STREIFF R., dans *Cahiers pédagogiques*, t. XII, n° 6, p. 22.

jusqu'à 10 ans :

imitation pure

intérêts concrets

jusqu'à 12 ans :

imitation intuitive

intérêts objectifs et spéciaux

4° ADOLESCENCE :

intelligence réflexive,

pensée formelle

jusqu'à 14 ans :

intuition imitative

intérêts pour les valeurs

jusqu'à 16 ans :

intuition pure

idem

jusqu'à 18 ans :

intuition rationnelle

idem

Il s'agit ici d'une progression et d'un ordre de grandeur relatifs en raison des variations individuelles et des différences entre les sexes. Nous nous sommes basés sur les avis de psychologues dont les opinions divergentes rendent compte de la complexité de ces appréciations ^(31 bis).

Les adolescents, objets de notre préoccupation principale, se caractérisent notamment par les traits suivants :

- le désintéressement ;
- l'idéalisme (le monde les fera devenir sceptiques, voire cyniques) ;
- la richesse d'imagination ;
- une curiosité protéiforme ;
- un dynamisme ouvert, incapable de mesurer la consommation d'énergie à la possibilité d'un avantage futur ⁽³²⁾.

(31 bis) cfr *La psychologie de l'intelligence*, Paris, Colin, 1947. - HAVIGHURST Robert, *Human development and education*, Londres, Longmans, 1953. - GARISSON K. C., *Growth and development*, N.Y., Longmans, 1953. - C. W. ALLPORT, *Structure et développement de la personnalité*, Neuchâtel, Delachaux, 1970. Les phénomènes pubertaires ont aujourd'hui tendance à se produire plus tôt : 13 ans pour les filles, 15 ans pour les garçons ; il en résulte des décalages dans l'échelle des acquisitions mentales et des comportements. Jean PIAGET avec d'autres reconnaît 4 étapes dans l'évolution de l'intelligence : une période sensor-motrice (0-18 mois), une période de la pensée pré-opératoire (2-7 ans) ; une période des opérations concrètes (7-12 ans) ; une période des opérations formelles (à partir de 12 ans). Il faut cependant tenir compte que ces limites sont en fait des zones de transition durant lesquelles les caractères de la période précédente coexistent de manière décroissante avec des caractères nouveaux en croissance ; cfr PIAGET Jean et INHELDER Barbel, *La psychologie de l'enfant*, p. 118 et autres, Paris, P.U.F., 1966 ; LAFON Robert, *Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant*, sub. v° *Intelligence*, Paris, P.U.F., 1969. Sur le développement de l'enfant et de l'adolescent, voir GESELL Arnold, ILG Frances L. et BATES-AMES Louise, *L'adolescent de dix à seize ans*, Paris, P.U.F. 1965, Edition anglaise : *Youth : the years from ten to sixteen*, N.Y. 1956.

(32) cfr BENDISCIOLI M. & BERARDI R., *L'insegnamento della storia*, p. 99.

Ces dispositions se retrouvent parfois encore chez les adultes qui à cet égard restent des adolescents. Certains traits dominent :

- le goût de l'aventure ;
- la communion avec les grands mythes ;
- la créativité manuelle ;
- la première curiosité scientifique ;
- la recherche de soi, facteur d'individualisme, d'opposition (33).

Connaître ces tendances doit aider le pédagogue à stimuler les dispositions favorables et à remédier aux défauts.

De 12 à 15 ans, l'enfant est généralement

- réceptif ;
- émotif, instable ;
- subjectif, narcissique ;
- actif, curieux, collectionneur ;
- porté à l'admiration, à l'imitation ;
- porté à communiquer ses idées à ses égaux, à se grouper.

Dans ces conditions, il sera recommandé

- des méthodes actives, telles que visites de sites, de monuments, recours aux documents, usage des moyens d'expression graphiques, gestuels, etc.
- l'organisation de travaux d'équipe ;
- la réalisation de collections documentaires ;
- l'information biographique dégagée de ses tendances panégyriques ou hagiographiques (34).

Pour les élèves les plus avancés des besoins impératifs se manifestent :

- besoin de compréhension ;
- besoin d'indépendance ;
- besoin de modèles librement choisis ;
- besoin de responsabilité.

Il conviendra donc d'éviter :

- le dressage, générateur d'automatismes ;
- la propagande, destructrice des individus ;
- la monotonie de la méthode, somnifère intellectuel ;
- le bachotage, cause de nausée.

(33) cfr BRUNET S., *Les classes nouvelles du second degré*, dans COUSINET O., *Leçons de pédagogie*, p. 168-169, Paris, 1950. - DEBESSE A., *La crise d'originalité juvénile*, Paris, P.U.F., 1941.

(34) Recommandations de la Commission française de l'UNESCO. cfr GOSSET & BRUNOT F., *De l'enseignement du 1er degré*, p. 130.

Bien plus qu'un « enseigneur », le professeur doit être un *éveilleur* ⁽³⁵⁾. Certains élèves sont réceptifs, d'autres le sont moins. Le rythme de travail devrait donc être variable, il devrait impliquer des critères d'appréciation souples, adaptables au maximum de situations.

L'enseignement doit éviter de se référer à un élève idéal, univoque, défini comme l'élève moyen, mais qui pour chaque professeur ne sera que trop souvent la projection d'une image, d'un archétype, engendré par ce même professeur.

DIFFICULTES ET OBSTACLES.

En toute circonstance donc, il devrait être tenu compte des difficultés et des obstacles qui encombrant les voies de l'éducation ^(35 bis).

1° *Les obstacles d'origine scolaire* : certains sont objectifs,

- classes surpeuplées ;
- locaux inadéquats, malsains, déprimants ;
- absence ou lacunes du matériel didactique usuel ;
- horaires mal conçus, cours mal coordonnés ;
- vacances et congés mal utilisés ;
- etc. ;

d'autres sont psychiques,

- changement d'institution ;
- changement d'enseignant, non seulement d'année en année, mais aussi en cours d'année ;
- savoir-faire et savoir-être du professeur, des dispositions d'ouverture sur autrui ;
- etc. ⁽³⁶⁾.

2° *Les obstacles d'origine familiale* : ils procèdent de causes diverses de caractère matériel ou de caractère culturel ; sans être exhaustif je citerai notamment :

- la foi aveugle ou le scepticisme irraisonné du milieu familial à l'égard de l'éducation scolaire ;
- l'arrivisme, résultat de la lutte pour l'emploi et des privilèges de la fortune. Il stimule l'amour du diplôme plus que le goût

(35) DEBESSE Maurice, *Les problèmes de l'adolescence*, dans COUSINET R., *Leçons de pédagogie*, p. 155.

(35 bis) Sur les influences multiples agissant sur le développement de l'enfant, de l'adolescent, de l'adulte, voir les appréciations portées par le psychologue américain HAVIGHURST Robert, *Development tasks and education*, N.Y., Longman, Green and Co, 1954. - Voir aussi BASTIN Georges, *L'hécatombe scolaire*, Bruxelles, Dessart, 1966.

(36) cfr PETER HILL C., *L'enseignement de l'histoire*, p. 82.

de la connaissance ou de la formation. On peut aller dans cette voie jusqu'à encourager ou du moins approuver ou ne pas condamner la fraude scolaire sous ses multiples formes ;

- les séquelles des subordinations sociales peuvent entretenir envers le professeur, soit un sentiment de supériorité, soit un sentiment d'infériorité, obstacles aux contacts francs, directs, loyaux entre maître et disciple, condition nécessaire à un labeur éducatif positif.
- les déplacements prolongés dus à l'implantation du domicile ou à l'égoïsme des parents préoccupés davantage de leurs plaisirs que de l'intérêt des enfants (*week-end* prolongé) ;
- les blocages psychiques dus à la sévérité excessive des parents, à leur désunion conjugale ;
- le nonchaloir dû à une éducation laxiste ;
- les conditions de travail à domicile ;
- les handicaps cognitifs (spécialement verbaux) et affectifs produits du milieu socio-culturellement défavorisé (^{36 bis}).

3° *Les obstacles de nature sociale* : découlent du modèle que chaque société se donne, de l'image qu'elle se forme d'elle-même, des usages et des coutumes qui lui sont propres, ils s'ajoutent bien souvent à l'influence néfaste ou contrarient ses aspects favorables d'où l'importance de :

- l'influence du genre de vie sociale, spécialement durant les premières années de la vie ; maintes infériorités apparentes n'ont d'autre origine que l'indigence des premiers contacts avec autrui et non l'inintelligence ni l'inaptitude congénitale (³⁷) ;
- la qualité de l'accueil scolaire, la nature du milieu enseignant ; le changement de celui-ci peut produire des effets soit favorables soit défavorables selon les circonstances ;
- etc.

4° *Les obstacles de nature physique* : sur la prégnance desquels il est bon d'attirer l'attention tout en conservant un bon équilibre dans l'appréciation, dans les domaines suivants par exemple :

- la maladie, l'infirmité, la débilité organique, la tare individuelle ou congénitale ; le handicap qu'elles engendrent peuvent s'aggraver d'une crise morale due à la sanction scolaire ; sans réduire le sérieux des études, ni la sévérité des appréciations, il faut laisser son cours à l'humanité, à la courtoisie, à la compréhension ;

(36 bis) Recherches du laboratoire de Pédagogie expérimentale de l'Université de Liège (Professeur Gilbert De Landsheere).

(37) cfr CHAUCHARD, *Traité de psychologie de la prime enfance*, Bruxelles, 1963.

- le sexe et les particularités de l'évolution sexuelle respective des filles et des garçons ; ils impliquent une attention soutenue dans un enseignement de plus en plus axé sur la mixité. Citons à cet égard les différences remarquables décelées dans les attitudes à l'égard des mots. Les garçons, avec une sensibilité très vive pour les idées forces d'indépendance et de liberté, expriment des tendances souvent violentes qui vont dans le sens d'une agressivité plus ou moins systématiquement oppositionnelle. Les filles, par contre, semblent beaucoup plus attirées par les notions ou les périodes calmes et pacifiques. Les batailles ne les intéressent pas, ou les effrayent, et c'est en termes parfois touchants qu'on les voit déplorer les horreurs de la guerre civile. On a l'impression, conclut un rapport d'expériences menées à l'Ecole normale de Saint-Cloud ⁽³⁸⁾, que, négligeant les hauts faits militaires, elles préfèrent aborder l'histoire par son côté anecdotique et romanesque (la vie de la famille royale) peut-être aussi, dans certains cas, sous l'angle sociologique et culturel (civilisations et techniques).

5° *Les obstacles issus de la forme d'intelligence et de l'évolution de celle-ci* : l'intelligence constitue une des composantes de la personnalité, donc du caractère.

La psychologie nous propose de nombreux types de classification des formes d'intelligence ^(38 bis). Sans en mésestimer aucune, retenons le modèle ci-après à titre indicatif :

- a/ l'intelligence *concrète-intuitive* ;
- b/ l'intelligence *imaginative* ;
- c/ l'intelligence *théorique*
 - à prédominance *verbale* ;
 - à prédominance *conceptuelle*.

Dans l'absolu, tous les jeunes gens connaissent une évolution psychologique caractérisée par trois phases successives :

- a/ la phase *concrète-intuitive* caractéristique de la tranche d'âge de 10-11 à 13-14 ans ;
- b/ la phase *imaginative* caractéristique de la tranche d'âge de 13-14 ans à 15-16 ans ;
- c/ la phase *verbo-conceptuelle* à partir de 15-16 ans ⁽³⁹⁾.

(38) cfr HENRIOT J., *L'enfant devant l'histoire*, p. 125, Saint-Cloud, 1959.

(38 bis) Voir le modèle tridimensionnel de l'intellect de J. P. GUILFORD, la taxonomie des objectifs cognitifs de l'éducation de B. BLOOM, dans DE LANDSHEERE Gilbert, *Evaluation continue et examens, précis de docimologie*, Paris, Nathan, Bruxelles, Labor, 1971, p. 56-66 ; IDEM, *Introduction à la recherche en éducation*, p. 284-291, Liège, Thône, 1970.

(39) Dans cet ordre d'idées, J.-J. Rousseau et son disciple J.H. Pestalozzi décelaient trois stades de maturité chez l'enfant, celui de la vision proche, celui de la vision moyenne, celui de la vision lointaine. En 1841, le plan d'étude de l'histoire proposé par HAUPT, en Allemagne, s'en inspire. Il envisage successivement : la vie d'intérieur, la vie sociale, la vie politique et les grands politiques, la vie religieuse et les grands penseurs religieux, les arts et les sciences avec leurs représentants les plus illustres, la synthèse générale de l'ensemble. cfr JOHNSON H., *Teaching history*, p. 190, N.Y., 1953. - cfr DANCE E. H., *La place de l'histoire...*, p. 48-50, Paris Bourrelier, 1969.

Pour chaque individu, ces étapes peuvent être de plus ou moins longue durée et, par conséquent, plus ou moins décalées dans le temps.

La manière d'enseigner l'histoire variera donc avec l'âge des enfants et des adolescents.

Jusqu'à 14 ans, ceux-ci se soustraient difficilement au concret, ils s'attachent aux choses et aux personnes. Ils aiment voir, toucher, manipuler, collectionner, imiter, jouer. Pour une bonne moitié d'entre eux le mécanisme mémoriel prévaut encore sur la réflexion pure et simple. Pour les stimuler et pour maintenir l'attention s'imposeront donc les techniques concrètes-intuitives aptes à lier leur intérêt aux choses vues, manipulées, entendues. En se fondant dès 12-13 ans sur un enseignement verbal et dès 14-15 ans sur un enseignement conceptuel, les méthodes traditionnelles n'entraînent pour la majorité que perte de temps. Par contre, la plasticité de la mémoire sera mise à profit pour fixer un certain nombre de dates et de faits destinés à servir de repères. De même le goût pour la vie des grands hommes résultant du développement affectif à composante émotionnelle entre 13 et 16 ans, incline à camper des types de héros de la pensée, du travail et de l'action aventureuse dans leur époque et dans leur cadre de vie propres, à condition de prendre toutes les précautions souhaitables (40).

Après 14 ans, la raison s'épanouit, le pouvoir de réflexion sur les choses et sur les gens, celui de coordination, d'abstraction et de généralisation se déploient. La mémoire continue à se développer, en particulier entre 13 et 16 ans, à la fin de la 14^e année, les garçons semblent retenir plus facilement que les filles. Mais vers les 14-15 ans, la pensée augmente graduellement son pouvoir d'abstraction. Les filles aiment la discussion et les débats, les garçons un peu moins. Ils usent plutôt des procédés de la logique affective. Progressivement, les adolescents surmontent leur égocentrisme, deviennent plus sociables, les activités de groupe les entraînent (40 bis).

Vers 16-17 ans, les jeunes gens se rapprochent à nouveau du réel. Ils s'intéressent aux causes, s'essayent à comprendre les problèmes. Ils sont de plus en plus attirés par les résonances de l'actualité sociale, économique, politique, artistique, religieuse. C'est le moment de mettre à l'épreuve leur esprit critique par l'analyse des témoignages et leur esprit de synthèse en opérant des coupes pour observer les traits caractéristiques de l'organisation de la société, de l'économie, les forces politiques, le mouvement des idées, l'enracinement des institutions, les causes profondes des mutations dans leur interaction réciproque et dans leur cohé-

(40) cfr DUYKABRTS, *L'école facteur d'équilibre ?*, dans *Hygiène mentale dans l'enseignement moyen*. Tournai, 1962. - SPECTHLIN R., *L'histoire et les intérêts des élèves*, dans *Cahiers pédagogiques*, t. XII, n° 6, p. 53 - JONGES J. & VAN MOURIK, *Geschiedenis*, dans *Naar een nieuwe didactiek in de lagere school*, fasc. n° 7, p. 57-58, Groningue, Wolters, 1948. - REINHARD M., *L'enseignement de l'histoire*, p. 109. - VERNIERS L., *L'enseignement de l'histoire*, Bruxelles, Lamartin, 1933.

(40 bis) cfr GESELL A., c.a., *L'adolescent...*, p. 48 s.v., Paris PUF. 1965.

rence (41). L'histoire apparaît ainsi dans cette complexité qu'un esprit adulte peut seul saisir, mais avec laquelle, par une préparation méthodique, l'élève qui termine ses classes secondaires doit se sentir familier.

Certains réformateurs tendent de nos jours à renoncer à l'enseignement de l'histoire dans les classes supérieures. Ils méconnaissent grossièrement les conditions dans lesquelles l'enseignement de l'histoire peut apporter le plus à l'éducation. Ils la suppriment, en effet, au moment où l'élève possède assez de maturité pour en tirer le plus de profit. N'est-il pas étrange de refuser aujourd'hui cette science jadis réservée aux monarques, aux acteurs de la démocratie moderne ? (42).

6° Les obstacles dus au caractère ou à la personnalité :

parmi les nombreux systèmes proposés par les psychologues, la caractérologie basée sur les travaux de Heymans, Wiersma, complétée par René Le Senne et Gaston Berger, se fonde sur les propriétés suivantes : émotivité, activité, retentissement, ce qui permet de définir huit types.

1/ E.A.S., c'est-à-dire émotif, actif, secondaire ou *passionné* : doué d'une intelligence verbo-conceptuelle, il réussit généralement bien dans toutes les branches y compris en histoire. Il partage avec le E.n.A.S. (cfr ci-dessous) les meilleurs résultats scolaires.

2/ E.A.P., c'est-à-dire émotif, actif, primaire ou *colérique* : doué d'une intelligence concrète d'allure technique, attiré par les problèmes pratiques de la vie, — économiques et sociaux, par exemple —, et par tout ce qui est positif, il éprouve peu d'attrait pour les études abstraites ou de portée limitée. L'histoire révoque ne l'intéresse pas, car il ne saisit pas les liens entre les faits lointains du temps et l'actuel qui le passionne. Pour ce futur homme d'action, l'enseignement de l'histoire doit avoir le caractère le plus concret : manipuler, observer est ici impératif ; cela impose l'usage de documents, d'auxiliaires audio-visuels à défaut d'un contact direct, toujours préférable.

Verbalisme et abstraction seront bannis et l'actualisation poussée sous forme de comparaisons constantes ou de rapprochements entre le présent et le passé.

3/ E.n.A.S., c'est-à-dire émotif, non actif, secondaire ou *sentimental* : doué d'imagination, il est attiré par l'histoire narrative, l'évocation historique vue comme tranche de vie vécue, la bio-

(41) cfr GESELL A., e.a., *L'adolescent...*, p. 491-493. - cfr BENDISCIOLI M. & BERARDI R., o.c., p. 117-120. - CHAULANGES, *L'enseignement de l'histoire et le document d'histoire locale*, p. 225. - VERNIERS L., *L'enseignement de l'histoire*, p. 50-52. - PETER HILL C., *L'enseignement de l'histoire*, p. 101-104. - REINHARD M., *L'enseignement de l'histoire*, p. 42-43. - *Teaching history*, fasc. 23, p. 61-62.

(42) cfr PETER HILL C., *L'enseignement de l'histoire*, p. 100-101.

graphie le séduit à condition d'être présentée dans ses aspects les plus brillants. Dans l'enseignement secondaire, ce type de caractère manifeste une inadaptation croissante envers les matières sociales et politiques dans leurs aspects positifs et envers les sciences mathématiques, les sciences expérimentales ou techniques, soit par manque d'intérêt, soit par l'effet d'une intelligence trop concrète, tournée vers les objets et principalement vers les êtres vivants pris dans leur individualité. L'histoire revêt à ses yeux un intérêt d'autant moindre qu'elle recourt davantage à l'abstraction, à la synthèse ou à des problèmes complexes. Ces traits se compliquent souvent d'un état dépressif. Il faudra donc lui consacrer beaucoup de temps. Son intérêt sera soutenu par l'usage de procédés concrets-intuitifs et imaginatifs.

- 4/ E.n.A.P., c'est-à-dire émotif, non actif, primaire ou *nerveux* : doué d'une intelligence de forme imaginative, il est esclave du moment. Mobile, instable, il se laisse vite séduire. Il ne travaille que stimulé par son intérêt affectif d'où son indifférence apparente. Les disciplines rationnelles ou abstraites ne le séduisent pas. L'histoire ne présentera pour lui d'intérêt que sous sa forme émotive : histoire poétique, histoire sentimentale, celle qui dominait dans les classes jadis. Considérée comme chantier de matériaux à analyser et de problèmes à débrouiller par la réflexion critique l'histoire le voit réticent. Peu apte à réprimer ses impulsions, il est porté à colorer ses recherches sentimentalement et à altérer, par conséquent, l'histoire étudiée. Le recours bien dosé à son intelligence imaginative et sensorielle, à ses tendances émotives permettra de redresser cette inclination et de lui inspirer du respect pour une histoire ni poétique, ni sentimentale. Extraverti, il participe volontiers au travail de groupe. Celui-ci peut constituer un facteur d'équilibre pour sa formation historique.

- 5/ E.n.A.S., c'est-à-dire non émotif, actif, secondaire ou *flegmatique* : doué d'une intelligence spécifiquement scolaire, il manifeste un bon contrôle personnel, un sens aigu du devoir, une vive curiosité. S'il possède un esprit ouvert, son intelligence se révélera systématique et systématisante. Elle apparaîtra comme la plus pure expression de l'intelligence verbo-conceptuelle. En histoire, comme ailleurs, les résultats seront favorables. Si, par contre, son esprit se montre étroit, il aura tendance à se perdre dans le détail, handicap majeur pour une histoire de synthèse.

Les démarches de la méthode historique auxquelles il sacrifiera volontiers, contribueront à modifier cette attitude, mais la spécialisation restera néanmoins son domaine.

- 6/ n.E.A.P., c'est-à-dire non émotif, actif, primaire ou *sanguin* : doué d'un caractère ouvert, il n'offre aucune résistance à l'action éducative. Toutes les branches lui sont ouvertes. Selon le type d'intelligence, on décèle la rapidité d'esprit, l'abondance des idées, le sens logique, la capacité d'abstraction, la concision, la précision, l'esprit d'observation, l'objectivité.

Attiré par le réel, le concret, il préfère y rester accroché malgré son aptitude au raisonnement abstrait. L'aspect négatif de cette riche nature procède de la primarité qui le pousse à la dispersion et l'incline à la nouveauté. Ce type d'élève requiert une discipline sévère. Celle-ci ne présente que peu de risque en raison de la disponibilité de ce personnage plus disposé à céder qu'à résister, en quoi il s'oppose à l'*émotif*.

- 7/ n.E.n.A.P., c'est-à-dire non émotif, non actif, primaire ou *amorphe* ; plié à la docilité dans le présent, il reste indifférent tant envers le passé qu'envers l'avenir.

Abandonné à lui-même, l'échec scolaire le guette ; convenablement suivi et encouragé, il pourra atteindre une activité satisfaisante. Pour le psychologue, l'amorphe apparaît comme le cas typique des déficients caractériels. Son intelligence est normale, parfois supérieure à la moyenne, mais le caractère est faible et mérite des soins. Le travail de groupe, les activités pratiques dûment dosées, axées sur l'actualisation peuvent donner de bons résultats.

- 8/ n.E.n.A.S., c'est-à-dire non émotif, non actif, secondaire ou *apathique* : voué souvent à l'insuccès scolaire comme le précédent, il présente cependant des dispositions pour l'histoire à condition qu'elle demeure dans le domaine du concret. Il ne s'agit pas d'un défaut d'intelligence, mais d'une absence générale d'intérêt justiciable davantage de la médecine que de remontrances ou de sanctions (").

Faut-il encore, après ces échantillons, démontrer l'effrayante complexité d'une population scolaire même homogène en apparence sur le plan social ou sur le plan culturel. Dans ce chaudron de sorcière se font et se défont des combinaisons et des dosages dans un bouillonnement continu. Il est rare, en effet, qu'un type totalement pur se dégage de l'ensemble. Tout est donc en nuances, en subtilités. Ceci impose au program-

(43) Sur tous ces problèmes, il conviendra de se référer aux ouvrages suivants : LE SENNE René, *Traité de caractérologie*, Paris, P.U.F., 1945. - BERGER Gaston, *Traité pratique d'analyse du caractère*, Paris, P.U.F., 1950. GAILLAT Roger, *Analyse caractérielle des élèves d'une classe par leur maître*, Paris, P.U.F., 1952. - GRIEGER Paul, *L'intelligence et l'éducation intellectuelle*, Paris, P.U.F., 1950. - ROBIN G., *Les difficultés scolaires chez l'enfant et leur traitement*, Paris, P.U.F., 1953. - TEINDAS G. & THIREAU Y., *La jeunesse dans la famille et la société moderne*, Paris, Ed. sociales, 1961, 2 vol. LE GALL A., *Les insuccès scolaires*, Paris, P.U.F., 1959. - NUTTIN J., *La structure de la personnalité*, Paris, P.U.F., 1965. Voir aussi BENDISCIOLI M. & BERARDI R., *L'insegnamento della storia*, p. 111-116. - Pour une étude fouillée, on consultera SHELTON W. H., *Les variétés de la constitution physique de l'homme*, Paris, P.U.F., 1950. - IDEM, *Les variétés du tempérament*, Paris, P.U.F.

mateur dans la définition des cadres d'enseignement, au professeur dans l'élaboration de ses choix, la plus grande souplesse dans l'approche des matières et dans l'application des méthodes ("), sans rompre toutefois avec la nécessaire cohésion des unes et des autres. La perspective désagréable de ne contenter personne restera dominante jusqu'à ce qu'on ait atteint à l'idéal de l'enseignement individualisé auquel il faut tendre.

PRECAUTIONS POUR UN PROGRAMME.

Ce qui précède nous amène à constater, et toute observation attentive le confirme, que l'histoire ne peut être enseignée fructueusement dans sa continuité qu'après une période d'initiation au cours de laquelle l'enfant aura été amené à prendre conscience de la réalité du passé, de son épaisseur et des changements que l'écoulement du temps a apportés au monde qui lui est commun. Cette initiation doit se faire en partant des réalités proches de l'enfant, concrètes, actuelles, familières en quelque sorte, dans le temps comme dans l'espace (").

Ce n'est que plus tard, qu'avec prudence, on abordera les notions plus diffuses de nation, d'Etat, de régime politique, de relations étrangères. Plus tard encore, on accordera à l'histoire des idées, à celles des sciences, à celle des religions et des institutions, à celle de l'économie et des finances, une attention qui suppose plus de maturité ("). Tout se passe, en effet, comme si l'apprentissage de l'histoire était une œuvre de nature par laquelle petit à petit se découvre l'Histoire. Bien plus que de suivre un plan d'action pareil à celui de l'historien professionnel, il s'agit d'abord de s'initier à l'intelligence de l'Histoire sans objet préconçu. L'enfant, l'adolescent apprend l'histoire davantage en mûrissant qu'en voulant ("). L'acte de volonté doit venir du pédagogue et se manifester par l'adaptation de ses choix et de ses méthodes.

Si bizarre que cela paraisse, toutes ces constatations ne sont pas neuves (48). Pionnier de l'*Education nouvelle*, Roger Cousinet estime que la prise de conscience de l'enfant affecte le processus suivant :

Première étape :

- besoin de se loger, l'histoire de l'habitation,
(maison, mobilier, chauffage, éclairage) ;

(44) PETER HILL C., *L'enseignement de l'histoire*, p. 79-80.

(45) PETER HILL C., *L'enseignement de l'histoire, conseils et suggestions*, p. 51, Paris, Unesco, 1953. - « L'histoire locale conçue comme motivation basée sur la paroisse (commune), le régime seigneurial, la toponymie, l'anthropologie culturelle, l'histoire des familles éveillent depuis longtemps un vif intérêt », cfr WILLIAMS A., *The teaching of history*, dans *History*, t. XVI, p. 234-235 - Voir aussi BERARDI Roberto, *L'histoire locale dans le contexte européen*, dans *Cahiers de Clio*, t. 23, Bruxelles, Labor, 1970.

(46) cfr REINHARD Marcel, *L'enseignement de l'histoire et ses problèmes*, p. 34-35, Paris, P.U.F., 1957.

(47) DELCHAMBRE L., *L'enfant et l'histoire dans Nouvelle revue pédagogique*, t. 10, p. 89-90, Tournai 1954. - Voir aussi à ce propos LALLEMAND José et PINPURNIAUX Paule o.c. Mons, 1971.

(48) cfr L'HOPITAL M., *L'enseignement de l'histoire dans les lycées et les Collèges de l'Académie de Montpellier*, dans *L'enseignement secondaire*, année 1909, p. 91.

- besoin de se vêtir, l'histoire du costume,
(masculin, féminin, enfantin, uniformes) ;
- besoin de transport, histoire des moyens et des voies de communication,
(terre, eau, air, poste, cosmos) ;
- besoin de s'instruire, histoire des écoles,
(installations scolaires, programmes enseignés) ;

Deuxième étape :

- besoin d'obtenir des produits du sol, histoire de l'agriculture,
(locale, lointaine, procédés, instruments, produits importés, produits exportés) ;
- besoin de produire des objets fabriqués, histoire du travail,
(industries, techniques, productions, travailleurs) ;
- besoin d'échanger, histoire du commerce,
(achats, ventes, organisations monétaires, relations économiques internes).

Troisième étape :

- besoins sociaux, histoire sociale et politique,
(ordonner les relations : administration ;
assurer les relations : justice, droit ;
développer les relations : politique).
- besoin de profiter des découvertes, histoire des inventions,
(inventeurs, figures de proue, conducteurs d'hommes, savants).

La prise de conscience se manifeste par une curiosité que l'on peut aider à apparaître, mais qu'il n'est utile de satisfaire que quand elle existe. Jusqu'alors, il vaut mieux s'abstenir ⁽⁴⁹⁾.

Par sa richesse, l'histoire fournit une multitude de centres d'intérêt, En raison notamment de cette curiosité envers le passé caractéristique de la race humaine, un enseignement historique méthodiquement mené en fonction du niveau de compréhension, des aptitudes, des goûts des élèves, ainsi que du but éducatif poursuivi, a toute chance de réussir. Or, que doivent connaître du passé les élèves pour comprendre le présent, vivre en homme conscient et libre, au sein d'une collectivité harmonieuse, se former un esprit international ?

(49) cfr COUSINET R., *L'enseignement de l'histoire et l'éducation nouvelle*, p. 89-94. Nous avons adapté en nous inspirant d'Ovide DECROLY et des 4 besoins fondamentaux définis dans son livre *Vers l'école renouvelée*, Bruxelles, Office de publicité 1921. Ce n'est pas d'hier !

Le tableau ci-dessous nous donne quelques suggestions qui rejoignent les données précédentes :

1° *comme individu* :

- a- connaissances à acquérir : l'évolution des besoins divers,
 - se nourrir, se vêtir, circuler ;
 - se défendre, communiquer ;
 - travailler, gagner sa vie élever sa famille.
- b- où acquérir ces connaissances :
 - histoire régionale (centres d'intérêt) ;
 - histoire des civilisations (centres d'intérêt).

2° *comme être social* :

- a- connaissances à acquérir : les notions d'administration de justice, de classes sociales, de professions, de droits et de devoirs réciproques.
- b- où acquérir ces connaissances ?
 - histoire sociale ;
 - histoire politique ;
 - histoire économique.

3° *comme citoyen* :

- a- connaissances à acquérir : les efforts consentis pour atteindre ou pour conserver la dignité de citoyen, l'intégrité nationale, les relations avec l'extérieur.
- b- où acquérir ces connaissances ?
 - histoire nationale et internationale ;
 - histoire bataille et diplomatique ⁽⁵⁰⁾.

Les deux grilles ci-dessus reposent sur une progression dont les degrés s'accordent avec les étapes du développement psycho-pédagogique. Elles s'appliquent à la tranche d'âge allant d'environ 10 ans à environ 15 ans.

Au départ, les enfants ne s'intéressent point aux idées, elles leur sont étrangères. Ils s'intéressent aux choses qu'ils ont besoin de connaître pour en tirer les idées qui formeront leur esprit. Du point de vue

(50) Adapté d'après SAINT VITEUX J., *L'histoire nationale à l'école primaire*, dans *Cahier de pédagogie et d'orientation professionnelle*, t. 14, p. 139.

de l'enfant, l'histoire pourrait donc se définir : « L'étude de l'action du temps sur les choses » ⁽⁵¹⁾. Ceci explique peut-être le succès des « *Etudes sociales* », combinaison d'histoire, de géographie, d'économie, de civisme, dont se prévalent aujourd'hui les programmes de nombreux pays. Le procédé ne constitue pas une fin en soi mais résulte d'un principe de méthode. Celle du thème topique est bien ajustée à la croissance de l'intelligence ⁽⁵²⁾. C'est l'avis de pédagogues japonais aussi qui, assurent-ils, préfèrent les *Etudes sociales* à « l'enseignement chronologique et systématique de l'histoire ». Ils justifient leur opinion par la nécessité de compréhension par les élèves. Ils opposent culture générale et encyclopédisme, car « il est difficile de fixer la quantité de culture générale, cette quantité ne pourrait être fixée sans relation avec la qualité de la culture générale, or celle-ci dépend de la manière dont on est capable d'en user » ⁽⁵³⁾. L'aspect éducatif l'emporte évidemment. Qui ne saisit combien l'*histoire des choses*, par exemple, vue comme l'une des bases de la vie des peuples peut apporter au développement de l'esprit international. Sans rien abdiquer de l'histoire dans son ensemble, il convient ici de montrer en quoi se rejoignent tous les hommes et sauvegarder ainsi la dignité, même des plus humbles ; les distinctions, les oppositions viendront plus tard. Par cela même qu'elle est nécessairement internationale, par cela seul, l'histoire des choses enseigne la solidarité, « comme l'histoire politique enseigne le nationalisme » ⁽⁵⁴⁾.

Depuis quatre ans des expériences ont été menées dans un grand nombre d'écoles belges pour vérifier l'efficacité d'un programme d'enseignement thématique inspiré de ce qui précède ⁽⁵⁵⁾. Elles en ont pour bonne part démontré le bien fondé, en dépit des oppositions généralement issues de milieux très mal informés. L'intérêt manifesté par les élèves est vif, les résultats sont positifs en ce qui concerne l'acquisition d'un savoir-faire, les connaissances restent fixées et sont utilisées judicieusement par les élèves eux-mêmes ⁽⁵⁶⁾.

(51) COUSINET R., *L'enseignement de l'histoire et l'éducation nouvelle*, p. 82, Paris, 1950. - De même, voir les principes du travail historique à l'école primaire, dans *Esprit international et enseignement de l'histoire*, p. 104, Paris, 1922. - Voir aussi DELCHAMBRE L., *L'enfant et l'histoire*, dans *Nouvelle revue pédagogique* t. X, p. 94-95, Tournai, 1955. - Voir SAINT VITEUX J., *L'histoire nationale à l'école primaire*, dans *Cahiers pédagogiques*, t. 14, p. 138. - Voir SPECHLIN R., *L'histoire et les intérêts des élèves*, dans *Cahiers de pédagogie*, t. XII, n° 6, p. 54-55. - *Teaching history*, fasc. 23, p. 51, Londres, 1952. - VERNIERS L., *L'enseignement de l'histoire à l'école primaire et à l'école normale*, p. 50-52, Bruxelles, 1933.

(52) *The teaching of history*, p. 21, Cambridge, 1952.

(53) SHIGEMATSU T. et UEDA K., dans *Internationale Jahrbuch für Geschichtsunterricht*, t. III, p. 79-81, Braunschweig, 1954.

(54) COUSINET R., *Les principes du travail historique*, ..., p. 104-105.

(55) cfr VAN SANTBERGEN R., *L'histoire en procès dans l'enseignement secondaire*, dans *Cahiers de Clio*, t. XV, p. 87-101, Bruxelles, 1968.

(56) cfr LAMBRETTE D., *Considérations relatives à une expérience*, dans *Cahiers de Clio*, tome 25, p. 130-136, Bruxelles, 1971. - DIGNEFEE M.L. & J.P., *Initiation à la vie familiale, sociale, économique, civique et politique*, dans *Education*, n° 128, p. 43-78, Bruxelles, 1971. - GHODSI-JOSSE S., *Essai d'initiation progressive au travail en équipe en première renoué*, dans *Information liaison, Enseignement secondaire renoué*, n° 15, p. 14-29, Bruxelles, Min. Ed. Nat.; Administration des Etudes, 1971. - VAN SANTBERGEN R., *Pour une méthode thématique d'enseignement de l'histoire*, dans *Education et culture*, n° spécial Histoire, Strasbourg, 1971. Voir aussi ici même p. 50-60.

ET L'HISTOIRE ?

A juste titre et de bonne foi, certains historiens ont pu s'inquiéter et s'inquiètent encore de ce que devient l'Histoire dans cette affaire; d'autres se sont insurgés au nom de l'histoire « chronologique ». Aux premiers nous dirons qu'il n'est rien de changé à l'histoire considérée dans son ensemble. Celle-ci demeure. Pourrait-il y avoir d'histoire autre que globale ? Il n'est question ici que d'une autre manière de l'aborder. Quant aux autres, il importe de dissiper une illusion dont ils pourraient être eux-mêmes les victimes. S'ils font allusion au caractère évolutif, donc chronologique de l'histoire, qu'ils se rassurent. Il n'y est pas touché. Pourrait-il y avoir d'histoire sans chronologie ? S'ils s'attachent par contre à une méthode strictement chronologique d'enseignement de l'histoire globale, alors nous refusons de les suivre.

Certes, cette méthode apparaît aux yeux de beaucoup d'historiens comme la seule ligne scolaire orthodoxe d'approche de l'histoire. Elle tire surtout ses vertus de son ancienneté, car aux yeux d'un nombre croissant d'historiens pédagogues elle présente de grands inconvénients (« bis »).

Les principaux arguments avancés pour la défendre, c'est qu'il ne faut pas trahir l'histoire qui ne peut être que totale, c'est que aussi, suivant l'ordre naturel des événements, cette histoire « chronologique » rendrait l'élève apte à saisir aisément le sens du temps. Ce sont là des déclarations parfaitement contestables. Elles reposent soit sur une certaine inertie due à la formation des maîtres d'histoire où l'accent est mis essentiellement, sinon exclusivement sur la spécialité scientifique, de qualité d'ailleurs indiscutable, et très accessoirement sur l'aspect pédagogique, soit sur l'absence de manuel ou de matériel didactique approprié aux besoins nouveaux.

Pour ce qui est du sens du temps, cette méthode dite « chronologique » le favorise très peu, car si elle suit le cours méthodique de l'histoire, elle néglige de suivre la croissance de l'esprit de l'élève à qui on l'applique. Les artifices utilisés sur le plan didactique depuis de longues années pour pallier ses défauts (57) n'ont que mieux souligné ses inconvénients. Il est difficile de former lorsque la matière reste encyclopédique, il est difficile de fortifier le raisonnement lorsque l'inaptitude à comprendre certains faits entraîne à une mémorisation stérile. Il est difficile de donner le sens de la durée lorsque l'on ne saisit pas la dimension des intervalles séparant des dates, même parfaitement restituées. Cette notion de durée et, surtout, la notion de l'écoulement du temps historique n'apparaît que relativement tard chez les êtres humains moyens. L'élève voit le plus sou-

(56 bis) DANCE E.H., *La place de l'histoire...*, p. 42-44, Paris, Bourrellier, 1979.

(57) Voir les instructions méthodologiques annexées au programme d'histoire belge en 1948; *Instructions concernant la réforme de l'enseignement moyen. Histoire*, 3^e éd., Bruxelles, Min. Ed. Nationale, Administration des Etudes, 1960.

vent l'histoire comme un panorama sans relief ni perspective où les relations de cause à effet ne lui sont pas sensibles et où l'ordre de succession est davantage celui des chapitres du manuel que celui du calendrier ⁽⁵⁸⁾. La méthode dite « chronologique » ne favorise pas spécialement les exercices relatifs au temps, à la durée, aux notions de succession, de simultanéité, d'antériorité ou de postériorité. Or, la pratique constitue de fait le seul stimulant pour développer et fixer la connaissance des catégories temporelles ⁽⁵⁹⁾.

Aussi, le sens du temps est-il bien plus nettement perçu grâce à une méthode d'approche thématique diachronique, encore que les expériences en cours mettent en évidence les difficultés tout en multipliant les réussites. Pour le reste, s'il se produit au départ des anachronismes, ils sont progressivement éliminés par un retour continu sur soi-même et sans que soit contrarié l'éveil de l'humanité latente dans l'enfant. « Il ne faut pas brûler les étapes, et trop d'explications risqueraient fort d'empêcher le charme d'opérer. Or, il faut avant tout, ne l'oublions pas, que même dans les heures réservées à la « discipline » de l'histoire, l'histoire soit un charme (*carmen*) » ⁽⁶⁰⁾. L'enthousiasme constaté parmi les élèves de la plupart des classes expérimentales belges n'en serait-il pas une expression ?

Pour ce qui est de l'histoire totale, insistons encore sur le devoir impérieux que s'imposent les partisans de cette méthode thématique de mettre en place une charpente historique cohérente, grâce à des matériaux de mieux en mieux ajustés, figués même ⁽⁶¹⁾. Point de cloison donc entre les diverses étapes du processus, moins d'hiatus donc entre les divers points de vue auxquels cette méthode place successivement et complémentirement l'enseignement. Toutes les données, toutes les activités doivent former un ensemble cohérent. Les réactions des événements les uns sur les autres, l'interaction des influences historiques et géographiques sont découvertes par les élèves eux-mêmes guidés par le professeur. Celui-ci engage l'élève à trouver les liens entre les idées dégagées par l'école et le monde où l'homme est appelé à vivre.

Cette tâche est, certes, l'une des plus dangereuses, l'une des plus difficiles, mais aussi l'une des plus exaltantes du métier scolaire ⁽⁶²⁾. Elle vise à révéler l'homme dans l'homme. Elle répond au regret de Maurice

(58) PETER HILL C., *L'enseignement...*, p. 27. - *The teaching of history*, p. 20, - cfr opinion de Piaget.

(59) L'âge de douze ans apparaît comme la charnière à partir de laquelle des progrès sont réalisables à condition d'y apporter sous forme d'exercices constants, une attention soutenue; cfr HENRIOT J., *L'enfant devant l'histoire*, p. 204, Saint-Cloud, 1959. - Voir aussi GESELL A., c.a. *L'adolescent de dix à seize ans*, p. 523-524, Paris, P.U.F., 1965.

(60) MEYLAN L., *Humanités et personne*, p. 132, Neuchâtel, 1944.

(61) Voir à ce propos CORIJN H., *Enkele aspecten van het geschiedenis onderwijs*, p. 23, Anvers, 1963. - Les instructions concernant la Rénovation de l'enseignement secondaire en Belgique, circulaire du 14 juillet 1970, n° 7/992/1/8, de l'Administration des études, Bruxelles, Min. Ed. Nationale.

Milhaud constatant chez les jeunes gens de dix-huit ans « une personnalité moins accusée... qu'à douze ans, ils sont comme s'ils avaient passé sous le rouleau du laminoir... » (62). Elle implique chez le maître une intégrité dont devra répondre sa formation scientifique et professionnelle.

Ajoutons pour terminer que cette façon d'aborder l'histoire aide à mettre en évidence les rapports de l'histoire avec les autres matières des programmes. L'histoire n'est-elle pas, en effet, moins une science qu'une façon d'aborder l'étude des autres sciences (63). Pour l'unité de l'enseignement voilà un fait qu'il est bon de ne jamais oublier.

René VAN SANTBERGEN.

(62) cf. *The scope and aims of history teaching*, dans *History*, t. IX, p. 220, Londres, 1926.

(63) *La réforme de l'enseignement secondaire*, p. 67.

(64) PETER HILL C., *L'enseignement de l'histoire...*, p. 18, Paris Unesco, 1953. Voir VEYNE P., *Comment on écrit l'histoire, essai d'épistémologie*, Paris, Seuil, 1971.