

L'UTILISATION DES TEXTES

Texte de l'exposé fait par Monsieur Martinal CHAULANGES, inspecteur général de l'enseignement secondaire français, lors de la journée pédagogique du 30 septembre 1965 à l'Athénée Royal de Saint-Gilles.

Je me placerai sur un plan tout à fait pratique et terre à terre peut-être : examiner avec vous diverses techniques susceptibles de nous apporter lumière et efficacité nouvelles. (Je dis « technique » quelque peu à regret, car je n'oublie pas que si la pédagogie est affaire de technique, elle est peut-être plus encore affaire de culture, de réflexion profonde sur la dialectique de la discipline enseignée ; affaire de don et d'enthousiasme personnels. Gardons cependant le terme commode de technique.) J'en examinerai seulement une ou plutôt, je vous livrerai quelques réflexions sur un de ces problèmes de méthodes : celui de l'emploi du document.

Problème majeur à mon sens de notre enseignement, car non seulement il intéresse la méthode et l'esprit propres à la recherche historique, mais il permet seul vraiment cette activité de l'esprit qui me paraît la condition nécessaire de toute pédagogie digne de ce nom.

Je ne m'occuperai pas des documents figurés. Seulement des documents écrits, des textes. Mais il va de soi que la plupart des remarques relatives à leur emploi demeurent valables pour les documents figurés, pour tous les documents.

I. Pourquoi faire appel aux documents, aux textes ?

La question peut sembler superflue, car l'histoire se fait avec des documents. Mais l'enseignement, à ce niveau, si assoupli qu'il soit, n'apporte-t-il pas en fait, à nos élèves de l'Histoire toute faite, des résultats, une traduction opérée par d'autres, traduction simplifiée, résumée, comprimée à l'extrême.

Je ne suis pas certain que beaucoup de jeunes élèves ne s'imaginent l'histoire comme quelque chose qu'on trouve tout fait quelque part, dans de gros livres sans doute, sorte de livres sacrés dont le professeur a l'accès, et où tout est consigné et rapporté une fois pour toutes, on ne sait par qui, on ne sait pourquoi, on ne sait comment.

Leur enseigner l'histoire sans qu'ils sachent ce qu'elle est, cela revient à parler, à gloser à propos de l'histoire et non pas à enseigner véritablement l'histoire. Le professeur d'histoire ne risque-t-il pas de se trouver un peu alors dans la situation du physicien qui apporterait résultats et formules sans réaliser d'expériences, ou du naturaliste qui étudierait la botanique sans faire observer les choses dont il parle, ou encore du littéraire qui livrerait des commentaires sur un auteur, sans rien lire et faire lire de cet auteur ? Ne convient-il donc pas en

partant du document, de quelques documents accessibles et bien choisis, d'approcher d'une méthode moins dogmatique, plus inductive, plus active et de donner, si modestement que ce soit, un aperçu de la façon dont se fait l'histoire ?

Dissipons tous malentendus. Il ne saurait être question de faire redécouvrir l'histoire, de transformer nos élèves en apprentis historiens, d'autant plus que l'arbitraire, voire le dogmatisme ne sont pas exclus complètement, même de séances consacrées à l'exploitation de textes, puisque c'est le professeur qui a choisi à l'avance les documents en tout petit nombre, et en fonction de conclusions prévues. Il s'agit beaucoup plus simplement, par un recours aux sources, par le contact avec quelques sources, par la pratique modeste mais bien conduite du document de vivifier notre enseignement et de lui assurer toute sa valeur de formation. C'est dire du même coup que l'exposé magistral conserve une part, parfois très importante, pour donner et ordonner les vues d'ensemble, dégager les liaisons, effectuer la mise en place d'une trame de faits, de rapports et d'idées sans lesquelles tout ne serait que pointillisme et confusion.

Est-il nécessaire d'insister longuement devant vous sur les divers avantages culturels de ce contact avec les documents ?

C'est d'abord une attitude d'esprit, des habitudes qu'ils permet de former. Il s'agit de donner le sens du témoignage, de l'authentique ; de former très tôt — dès l'école primaire dirai-je volontiers — l'habitude de distinguer entre un récit composé après coup, un récit de seconde ou de n-ième main, une glose en somme sur l'événement, et le témoignage direct contemporain, original.

On rencontre trop souvent, encore même dans nos classes d'enseignement secondaire, cette involontaire mais si regrettable confusion. J'assistais un jour à une leçon sur Philippe Auguste, roi de France ; la leçon achevée, le professeur annonce une *lecture*. « Nous allons faire une lecture. » Et la classe de se détendre, soulagée, rassurée, à l'abri désormais de toute interrogation indiscrète, attendant dans l'euphorie la sonnerie libératrice... Et le professeur saisit un gros livre tout neuf posé sur la table. Et il lit une page sur Philippe Auguste, une page bien écrite certes, qui s'inspirait de très près, de trop très, d'un passage d'un chroniqueur contemporain (du XIII^e siècle), Guillaume le Breton. C'était une page de l'histoire de France d'André Maurois...

Mais, sur toutes les tables et sur le bureau du professeur, il y avait le vieux manuel des élèves où se trouve le texte même de Guillaume le Breton, adapté en français moderne. Pourquoi ne pas lire le témoignage contemporain lui-même ? Et si on n'avait pas eu ce texte, pourquoi ne pas dire ce qu'on lisait ? (Oh, bien sûr sous une forme très simple avec de jeunes élèves.)

De grâce, par respect pour nos élèves, par respect pour l'histoire, par respect pour nous-mêmes aussi, allons toujours de préférence au document authentique, au témoignage direct et faisons la différence avec l'interprétation, avec la glose postérieure. Charles Péguy fait dire à Clio : *Je ne bois que de l'eau filtrée et qui a passé dans combien de filtres !* Ajoutons que la boisson ordinaire de nos élèves c'est de l'eau surfiltrée, surdistillée, dénaturée à force. Alors donnons-leur de temps en temps au moins l'occasion de boire à la source un peu d'eau fraîche et vivante, qui court sur les cailloux et qui reflète les arbres et le ciel.

Apprenons-leur à se méfier des déformations et des gangues scholastiques,

à s'affranchir de la superstition de ce qui est imprimé... Apprenons-leur, mais oui, au fond, à savoir lire leur journal plus tard.

Entraînons-les aussi — autre attitude d'esprit à former — à sentir la fragilité des témoignages eux-mêmes, la difficulté de savoir la vérité, en présence de récits ou de jugements divergents. Que de temps à autre, au cours de l'année, on leur donne occasion de prendre conscience de ce problème de la critique. Sous une forme simple peut-être, mais combien féconde, par exemple le rapprochement précis de deux documents ; les textes accessibles ne manquent pas : ainsi les deux versions de la bataille de Salamine, celle d'Hérodote et celle d'Eschyle, deux contemporains ; ou bien deux portraits de Robespierre, celui du Girondin Pétion et celui de Levasseur ; ou encore deux récits des journées de la révolution parisienne de juillet 1830, l'un par la duchesse D'Agoult, l'autre par le médecin Poumiès de la Siboutie.

Mais voici peut-être la plus grande difficulté de l'enseignement historique : apprendre à juger du passé non pas en fonction de nous-mêmes et de nos manières modernes de penser et de sentir, mais en fonction des conditions et des mentalités propres à chaque époque. C'est-à-dire donner le sens de la relativité. La pire déformation de l'histoire mal comprise ou mal enseignée (parce que mal comprise), c'est peut-être la tendance au jugement absolu, sans perspective, la projection brutale du présent dans le passé. Eh bien, la fréquentation même épisodique du document, l'écoute des voix et des réactions authentiques des hommes d'autrefois, avec leurs harmoniques sensibles, ce contact, cette plongée dans un monde différent, développe à coup sûr ce sens du relatif et l'aptitude à la compréhension humaine, limite le risque d'anachronisme et de fausseté de jugement ; l'enseignement historique par les textes n'aurait-il que cette vertu, cela suffirait, à mon sens, à le justifier et à le promouvoir.

Mais il possède un autre avantage incomparable : celui de former, autant que l'esprit, l'imagination et la sensibilité.

« *L'intelligence pure, écrit Sainte-Beuve, est une lune morte. C'est elle qui désole les paysages qu'elle éclaire.* » Je n'arrive pas, pour ma part, à considérer comme entièrement valable un enseignement historique purement intellectuel qui ne ferait pas appel à l'imagination et à la sympathie. A cet égard, le choc affectif du document est irremplaçable. Irremplaçable, cette voix authentique et humaine qui monte au fond des âges. Si on sait la faire écouter bien entendu, créer l'atmosphère d'abord, très bien lire, commenter sobrement, faire de la présentation d'un texte un des moments solennels, un de ces instants de silence et de communion, un des sommets inoubliables de la leçon. Si on sait faire cela, l'histoire sera ce qu'elle devrait être d'abord, pour des enfants et des adolescents, la plus belle des invitations au voyage. Voyage dans le temps comme la géographie devrait être une invitation au voyage dans l'espace.

L'histoire ancienne d'abord ouvre cette porte du merveilleux. Cette histoire de l'enfance de l'humanité intéresse l'enfance tout court. Quelques beaux passages de l'Illiade et de l'Odyssée auront certainement plus de puissance évocatrice qu'un exposé sur la civilisation homérique. Nous ferons visiter Babylone avec Hérodote. Nous suivrons la chevauchée d'Alexandre avec Plutarque. Nous lirons des passages d'Hésiode et d'Aristophane au lieu de parler du paysan grec en résumant ou en développant un paragraphe du manuel. On le verra alors

ce paysan de l'Attique avec son bœuf, son esclave et sa femme, dans son logis étroit qui sent la fumée, les moutons et le marc d'olives. On évoquera son existence laborieuse et frugale avec ses outils, ses travaux, son menu de pain d'orge, de figues et de laitage. Nous ferons partager sa peine après les guerres, après celle du Péloponnèse surtout, quand les Spartiates coupèrent ses oliviers, quand il mourait de la famine et de la peste, sous les tentes, derrière les Longs Murs.

Ecoutez Aristophane, dans la « Paix ». Un accent tout moderne et humain ; on croirait entendre Cyrano haranguant ses Gascons attendris au siège d'Arras.

« Souvenez-vous, mes amis, de cette heureuse vie que la paix vous donnait autrefois. Souvenez-vous de ces beaux paniers de figues sèches ou fraîches, des myrtes, du vin doux, et des olives que nous avons tant pleurées. »

A d'autres époques, à toutes les époques, il ne manque pas de textes où trouver ce parfum de vécu, ces traits pittoresques suggestifs ou poétiques qui lancent l'imagination. Que de savoureuses notations relatives aux mœurs, aux habitants, au langage ! A côté de l'intérêt intrinsèque du document, du renseignement qu'il nous apporte, ne négligeons pas toujours l'expression, l'atmosphère, ces harmoniques frémissantes de vie concrète et de poésie.

Allons plus loin. Par sa puissance de suggestion, le document authentique permet de sensibiliser les élèves sur un aspect trop négligé de l'histoire, la vie profonde des masses, le travail et la peine des humbles.

Sur les grands personnages, sur les premiers rôles, sur les grands événements, l'histoire nous renseigne à peu près. Mais le peuple, cet acteur essentiel magnifié par Michelet, le peuple dans sa texture, dans le tissu de sa quotidienne existence, nous le connaissons peu ; la tradition scolaire du moins lui accorde une attention bien restreinte. A vrai dire, l'ombre des pyramides et du Parthénon, la rumeur des guerres du Péloponnèse nous cachent trop la vie des simples mortels, les foules suantes sous le soleil d'Orient, les gestes des gouvernements laissent peu de place aux humbles vies de peine et de misère. Certes, ces humbles vies ne donnent guère lieu à relations écrites. Mais voici des inventaires après décès, des contrats de mariages, des livres de raison, des tableaux de salaires, des actes de rémission, des registres de baptêmes, de décès.

Autant de documents passionnants à commenter, même brièvement, associés par exemple à des gravures du temps représentant des scènes du travail ou des divertissements. Ils éclairent vivement l'existence journalière d'une époque... Bref, si nous voulons rompre parfois avec l'histoire officielle, avec l'histoire empanachée et endimanchée, si nous voulons présenter un peu aussi l'histoire de tous les jours de la semaine, celle des travaux, des joies et des peines des humbles, une fois de plus allons aux documents, aux textes.

II. Comment utiliser pratiquement les textes ?

Voici sous une forme bien dogmatique dont je vous prie de m'excuser, simplement quelques règles d'expérience, — je serais tenté de dire quelques règles d'or... que j'ai l'habitude, ou la manie, de proposer.

D'abord des *textes peu nombreux par séance* ; des textes courts, vraiment significatifs et accessibles. Il vaut mieux deux ou trois textes bien choisis et

exploités, un seul même, et concentrer l'effort sur l'essentiel d'une question, plutôt que de nourrir l'ambition vaine d'être complet et exhaustif.

Ensuite, le *texte sous les yeux de chaque élève*.

Trop souvent, le document demeure l'apanage exclusif du professeur. Extrait solennellement de sa serviette, pour une divulgation rapide, il y rentre aussitôt, tel un objet sacré produit pour le rituel des grands jours, c'est-à-dire une fois l'an, mais sur lequel des yeux profanes ne doivent se poser. Dans ces conditions, toute compréhension, tout commentaire, tout souvenir même demeurent impossibles. Aura-t-on seulement retenu l'origine du document et son auteur ? Bref, autant en emporte le vent.

En principe, il convient que le texte soit présenté, puis lu, puis brièvement exploité en ses passages importants, chacun l'ayant sous les yeux. Certes, parfois, tel texte très court, d'intérêt surtout pittoresque, peut-il être simplement lu par le professeur. Mais, en règle générale, les textes d'histoire, soit sous forme d'exemplaires ronéotés, soit sous la forme de fascicules imprimés très maniables, me semblent devoir faire partie du matériel collectif de la classe au même titre que les gravures, les cartes de géographie, les collections de sciences naturelles. Mieux encore, il est souhaitable que les textes les plus importants, ronéotés ou analysés avec indications précises des références, restent dans le cahier de l'élève.

Autre malentendu à dissiper, je crois : l'emploi des documents exige, dit-on, beaucoup de temps et on ne peut y recourir que très rarement si on veut mener jusqu'à son terme l'étude du programme.

Une telle opinion me paraît reposer sur une conception peu correcte de l'emploi des textes au niveau de l'enseignement moyen.

On se sert volontiers de l'expression : explication de textes, qui me semble révélatrice et génératrice de malentendus. Il y a là un rapprochement erroné avec l'explication de texte littéraire. Les deux exercices sont très différents. A la différence de l'explication de texte littéraire, l'explication de texte historique ne s'intéresse pratiquement pas à ce qui relève de l'art d'écrire. Recherchant essentiellement une information, elle peut négliger à peu près tout ce qui ne concourt pas à la donner. L'exploration, fonction du renseignement cherché, se trouve ainsi souvent limitée à quelques points du texte. Si, en classe de lettres, l'explication d'un texte occupe en principe une séance entière, en classe d'histoire il est souvent possible et normal, à l'occasion même d'une partie de la leçon, d'extraire de deux ou trois documents bien choisis toute leur substance utile.

Autre confusion : l'expression explication de textes historiques est essentiellement valable pour l'enseignement supérieur. Mais au niveau de notre enseignement secondaire, l'explication historique ne saurait constituer une discipline particulière. Le document demeure pour nous un moyen d'information et son utilisation doit s'intégrer dans la conduite de la leçon qu'elle vivifie. C'est dire que, même dans le cas de séances spéciales délibérément consacrées à cet objet, l'exploration des textes sera menée assez vivement, allant droit à l'essentiel, résistant à la tentation de tout élucider et au souci louable, mais bien ambitieux de faire tout découvrir par les élèves.

Si en même temps, le professeur sait renoncer au cours magistral, intégral,

que les élèves s'appliquent à prendre en notes ; s'il sait exploiter plus largement le manuel (cet outil si fréquemment et délibérément ignoré), en utiliser les ressources si souvent négligées, les associer de manière souple et intelligente à son apport personnel ; s'il sait faire cela, il gagnera un temps très précieux, qu'il pourra avantageusement consacrer à l'examen et à l'exploration de documents.

Enfin, dernière suggestion ; le *document doit être en principe un point de départ* et non pas une récréation finale ou une confirmation a posteriori.

Trop souvent la lecture (non pas l'exploitation, la simple lecture) du texte est considérée comme une sorte de bouquet final de la leçon, un morceau de bravoure pour la bonne bouche, un supplément récréatif qu'on écoute pendant quelques minutes très mesurées après l'exposé magistral. Et fastes les jours où la sonnerie fatidique ne vient pas brutalement interrompre ce sacrifice tardif, cette douce concession aux exigences des recommandations officielles. Je n'ai pas besoin de souligner l'inefficacité et le non sens d'une telle méthode (ou absence de méthode).

Il arrive heureusement qu'on lise des textes en cours de séance mais ils apparaissent alors souvent comme des illustrations après coup, des sortes de confirmations de ce qu'on vient d'affirmer, d'exposer. Ainsi j'entends une leçon sur le mouvement urbain et les chartes urbaines au Moyen Age. On explique, on définit les divers types de charte, on analyse leurs dispositions les plus communes. Puis on lit deux extraits de chartes...

Est-il besoin d'insister ? Une telle lecture dont l'intérêt se trouve d'ailleurs défloré, ne peut donner lieu à un effort véritable de recherche et de réflexion, (tout au plus à un exercice de reconnaissance) ; elle n'est pas à sa place, elle aurait dû précéder et nourrir le commentaire, aboutir aux définitions...

Un enseignement historique vraiment formateur, une pédagogie vraiment active doivent en principe procéder d'une méthode d'allure inverse, c'est-à-dire inductive, — la conduite de la classe partant de l'exploration et du commentaire dirigé pour parvenir à une analyse ordonnée, à des conclusions, à une synthèse et à des perspectives élargies.

Mais peut-être le schéma, même rapide, de quelques types de séances, permettra-t-il d'éclairer un peu mieux ces divers aspects de mon propos.

Pour simplifier, je distinguerai quatre sortes de formules pédagogiques, quatre modalités de séances avec des textes : 1. La leçon construite à partir de documents ; 2. La leçon avec utilisation partielle de documents ; 3. La séance spéciale de travaux pratiques ; 4. Les séances de contrôle.

1. D'ABORD LA LEÇON CONSTRUITE A PARTIR DE DOCUMENTS

Les « Cahiers de Clio » en publient d'excellents exemples. Je me bornerai (sans entrer dans le détail de l'exploration des possibilités de motivation et de structuration) de suggérer quelques autres thèmes, d'en schématiser deux, donnant lieu à une méthode d'exploitation très différente.

Ainsi une leçon sur les Phéniciens. Le manuel fournit presque toujours une carte sur la Phénicie et la colonisation phénicienne, des reproductions de dessins, de bateaux. Il convient de prévoir en outre trois fonds de carte : 1. Le vieux monde : Europe, Afrique, Asie antérieure ; 2. Bassin méditerranéen et

Asie antérieure ; 3. Site de Tyr, et enfin une échelle chronologique très simple. Echelle du temps et fonds de carte seront garnis à mesure que se déroulera l'entretien. Celui-ci peut-être centré alors, pratiquement, sur le très beau texte du prophète d'Ezéchiel relatif à la richesse de Tyr, document contemporain, très souvent publié dans les manuels d'ailleurs. (*Tyr, courtier des peuples auprès des îles sans nombre, Tyr navire merveilleux de beauté, Tyr, riche et glorieuse au sein des mers.*) L'exploration de ce document peut fournir les éléments essentiels de la leçon ; le pays phénicien, le site de Tyr, sa richesse, son activité commerciale ; les principales relations d'échanges, la nature du trafic, etc.

Autre thème : les transformations économiques au XVI^e siècle après les grands voyages maritimes.

Il s'agit d'établir d'une part un fait : la montée générale des prix en cours du siècle, particulièrement dans la seconde moitié ; d'autre part, de tenter une analyse des causes du phénomène et de marquer ses conséquences essentielles.

Deux documents : d'abord une série de prix de denrées diverses et de taux de salaires qu'on peut trouver assez souvent dans les archives locales. A défaut, se servir d'un document plus élaboré, un tableau de prix et salaires établis à partir de documents originaux dans LEVASSEUR, *Histoire des classes ouvrières en France* ou dans l'étude récente de Boulant et Meuvret pour le blé à Paris). Ensuite, un extrait du discours attribué au Seigneur du Haillan, disciple de Jean Bodin, historiographe de Charles IX sur « les causes de l'extrême cherté qui est aujourd'hui en France ». Discours daté de 1574.

Le tableau des prix permet, si nécessaire, de fixer quelques notions simples sur les monnaies en usage, les mesures de capacité. A partir de ces données, on peut dresser rapidement une courbe arithmétique, faire une confrontation avec son ampleur et ses nuances essentielles.

Deuxième temps : l'explication. Le texte contemporain de du Haillan fournit les éléments de l'analyse de ces causes de cherté qu'il convient de dégager, de classer et de hiérarchiser (exercice intéressant et formateur).

Troisième temps : Un retour au premier document, mais sur le plan des salaires, permet d'établir une courbe dont le rapprochement avec celle des prix est particulièrement suggestif. On aborde ainsi le problème de la répartition de cet afflux de richesse, qui est bien évoqué dans le texte du Haillan, et on débouche sur les conséquences sociales et même politiques de cette évolution économique.

Bien d'autres leçons peuvent ainsi être construites, ou du moins centrées pour l'essentiel sur un ou plusieurs documents. J'en propose et en cite un certain nombre dans mon « Essai sur l'Histoire vivante » :

- a) La politique de Louis XIV à l'égard des Protestants ;
- b) Le despotisme éclairé au XVIII^e siècle ;
- c) Les routes et les transports au XVIII^e siècle ;
- d) Les Etats généraux de 1789 en France (trois extraits de cahiers de doléances, la relation de la journée du 5 mai par Gautier de BIAUZAT, une gravure d'époque) ;
- e) La condition ouvrière vers 1840 (avec les extraits de WUILLERM, *Enquête sur les manufactures* d'Adolphe BLANQUI, de MICHELET).

2. LA LEÇON AVEC UTILISATION PARTIELLE DES TEXTES :

C'est peut-être le cas le plus fréquent. Il est pratiquement toujours possible. Il s'agit de préciser un aspect, un fait, une notion particulière.

Une offrande expiatoire chez les Grecs ? Ouvrons l'*Œdipe à Colone* de Sophocle, écoutons le chœur dicter à Œdipe les modalités précises à respecter pour apaiser les Dieux.

Un triomphe romain ? Le voici magnifiquement décrit par Polybe quand il présente le triomphe de Paul Emile après Pydna (168 av. J.C.).

La légion romaine et la phalange macédonienne. Lisons l'analyse de Polybe qui compare les avantages tactiques des deux formations à propos des batailles de Cynocéphales et de Pydna.

La coutume des épices ? (les gratifications perçues par les magistrats et des détenteurs d'offices sous l'Ancien Régime ?). Voici un texte de 1507 (*Histoire de l'Auvergne*) qui nous donne la liste des épices offerts à l'écu Bayard à Montferrand.

Les notions de plébiscite et de candidature officielle sous Napoléon III ? Voici le texte de divers plébiscites. Voici la lettre d'un Préfet au maire d'une petite commune de Savoie recommandant au suffrage le candidat du gouvernement.

La politique étrangère allemande entre 1871 et 1914 et le tournant qui vers 1890 a marqué cette politique (l'abandon de la politique bismarckienne) prendra relief et vie par la lecture et l'analyse d'une page des mémoires de Von Bulow. La politique économique de la Russie stalinienne entre 1929 et 1939 s'éclaire certainement par la lecture et l'exploration d'un discours de Staline, par exemple sur les résultats du 1^{er} plan quinquennal.

3. LA SEANCE DE TRAVAUX PRATIQUES :

Au cours de séances de ce genre (s'il en existe encore dans les horaires ou si le temps dont on dispose permet quelquefois d'en organiser) on peut s'attacher à l'exploration plus fouillée d'un texte concernant un événement, un personnage, un problème particulièrement important sur lequel on tient à insister. Je me permets de signaler quelques exercices particulièrement formateurs. Ainsi l'examen critique de deux témoignages divergents, ou de deux jugements (par exemple les discours de Carnot et de Jaubert au Tribunat en 1804, contre et pour l'établissement du 1^{er} Empire napoléonien).

Ou encore l'exploration d'un document qui permet de recouper sous une autre optique les faits, les notions acquises par ailleurs. Par exemple après l'étude du régime de la 1^{re} Restauration en France (1815-1830), inviter les élèves à réfléchir sur un rapport administratif local relatif à l'enseignement, à l'organisation d'un Collège Communal en 1828. A travers ce document d'apparence banale, rapport de l'inspecteur d'Académie, apparaissent les liens étroits entre régime scolaire et régime politique et social, les tendances gouvernementales essentielles, l'anachronisme de l'enseignement traditionnel, la poussée de besoins nouveaux.

C'est aussi en de telles séances qu'on peut procéder à l'exploitation de documents qui exigent plus de temps et surtout des lectures préalables assez

longues, un travail de préparation et de mise en œuvre. Autant de travaux qui gagnent à être organisés par équipes et dont les résultats sont confrontés en classe, puis synthétisés et mis au point sous la direction du professeur.

Je pense par exemple à l'exploitation d'une lecture de la Dîme Royale de Vauban, ou de l'œuvre des Philosophes du XVIII^e siècle ou des Mémoires d'Outre Tombe ; ou encore à l'exploitation, sous forme de cartes et de graphiques, de tel tableaux statistiques officiels très suggestifs (ainsi la production du minerai de fer et du charbon en France en 1847 à rapprocher d'une statistique contemporaine).

4. ENFIN, QUATRIEME TYPE DE SEANCE :

L'interrogation orale ou écrite, la composition même, gagneraient si souvent à être conçues à partir du commentaire de documents. La réaction de l'élève sur un texte assez court, assorti de quelques questions précises permet tellement mieux de juger non seulement la mémoire verbale, mais l'assimilation, véritable et la compréhension. De même que le contrôle d'une leçon sur l'architecture Renaissance peut consister dans le commentaire d'une ou plusieurs photographies de monuments, de sculptures ou de peintures ; de même, au lieu d'exiger la récitation de l'œuvre de Louis XV ou de Bismarck, une épreuve plus stimulante et plus révélatrice ne consisterait-elle pas, par exemple, de solliciter à la réaction de l'élève devant l'appréciation de l'Abbé de Véri sur la France à la mort de Louis XV, ou devant un jugement de Gambetta sur Bismarck et son œuvre politique, dans une lettre adressée à Madame Adam vers 1875.

Je souhaite pour ma part, que des épreuves d'histoire aux examens et concours soient orientées davantage sur pareilles formules.

Pour finir une dernière question s'imposerait à notre examen :

Où trouver des textes ?

Je ne m'attarderai pas à tenter d'y répondre devant vous ; car j'ai la preuve et la conviction que vous disposez à cet égard d'une richesse d'informations et de ressources particulièrement enviables. Veuillez simplement me permettre, sur quelques points, de vous faire part en peu de minutes, des suggestions et conseils que j'apporte le plus souvent à vos collègues français.

Je conseille d'utiliser d'abord les ressources du manuel, des manuels ; elles sont précieuses, pratiquement toutes les collections publiant aujourd'hui des textes ; de s'abonner ensuite aux revues pédagogiques spécialisées (telles les « Cahiers de Clio », « l'Information historique » et « Textes et Documents »).

Je signale aussi l'existence de recueils de textes à usage scolaire. Il en existe chez nous au moins quatre séries : chez Dessain, l'excellente collection Gothier et Troux ; chez Delagrave une collection que je dirige ; une série chez Colin et une autre, sous forme de fiches, aux Editions Sociales.

Mais chacun peut aussi lui-même chercher sa provende, celle qui répond le mieux à ses goûts personnels et à l'esprit de son enseignement, celle dont il a, par conséquent, des chances de tirer le meilleur parti pour sa classe. Le professeur d'histoire ne peut pas ignorer les ressources des Archives, en parti-

culier des archives locales. L'organisation d'une collaboration, en vue de l'enseignement historique, entre archivistes et professeurs facilite et développe les recherches de documents. Dans presque tous nos départements, fonctionne un service éducatif des archives dont s'occupe, avec l'archiviste, un professeur d'histoire détaché à temps partiel. Les résultats sont inégaux, bien sûr. (Selon la personnalité des responsables et aussi selon leur plus ou moins grande stabilité dans ces postes.)

Certains départements ont publié déjà des recueils de documents pour l'enseignement historique. Ainsi le Puy-de-Dôme, département pilote, précurseur en ce domaine, où nous avons publié en trois volumes un millier de textes variés, classés et annotés. Ainsi d'autres publications en Anjou, en Alsace, à Toulouse, dans le Cantal ; d'autres en cours, par exemple en Avignon. J'encourage très vivement, partout où j'en ai l'occasion, ces publications par des équipes locales.

Mais j'engage non moins instamment les professeurs, au gré de leurs visites personnelles aux Archives, à glaner pour leur propre compte. Que les collègues peu initiés ne se découragent pas. Qu'ils commencent par les périodes contemporaines ou modernes où les difficultés de langue et d'écriture n'existent pratiquement pas. Qu'ils aillent même, par exemple à l'imprimé, à la presse des XIX^e et XX^e siècles. C'est passionnant. J'en fais souvent l'expérience au cours de mes tournées où je m'attache à prendre contact le plus possible avec les Archives départementales. En quelques heures, en feuilletant les journaux d'une période ou d'une année données, on peut réunir un petit ensemble d'échos, de nouvelles, de communiqués, de commentaires, de jugements, très révélateurs d'une époque et d'une atmosphère. Cette plongée dans le passé, ce prélèvement dans le vif, cette sorte de coupe-témoin ou d'instantané, présente beaucoup d'attraits et de profits, beaucoup de possibilités d'enrichissements personnels et pédagogiques.

Tout a été dit sur la vertu, pour notre enseignement, du document d'histoire locale. En particulier, après l'excellent article de M. Dugnoille dans les « Cahiers de Clio », je me ferai scrupule d'insister devant vous. Nous ne dirons jamais assez comme le rappelle M. Dugnoille, la valeur irremplaçable de ce choc affectif du document local. Nous savons tous combien dans une classe, l'intérêt, parfois un peu relâché, s'éveille soudain lorsqu'on évoque un événement local même très ancien ; il se produit un phénomène étrange ; comme si le rapprochement dans l'espace venait compenser l'éloignement dans le temps, le récit prend alors chair et âme ; l'histoire ne se déroule plus sur une scène lointaine ; le décor familial se dessine et se colore ; les protagonistes apparaissent ; ils portent des noms connus qu'on retrouve chez leurs descendants, dans la ville, dans le village, dans la classe ; ils parlent la langue du terroir... Tout s'anime.

Nous ne dirons surtout jamais assez qu'en exploitant des documents locaux, nous continuons et nous devons continuer à faire, et de la meilleure façon qui soit de l'histoire générale ou nationale. Car au fond, l'Histoire Générale n'est-elle pas en bien des domaines, faite d'une somme d'histoires locales ? Car l'utilisation bien comprise de l'histoire locale contribue à nuancer, à vivifier, à humaniser l'histoire générale.

Je pense qu'il y aurait inconvénient à étudier dans nos classes l'histoire

locale pour elle-même, en elle-même, comme une fin de soi. Les documents locaux me semblent, pour nous, professeurs d'enseignement secondaire, d'enseignement moyen, surtout intéressant à retenir dans la mesure où ils illustrent des faits, des notions, des aspects, des problèmes ayant signification et portée générales.

Au lieu de l'étude exhaustive des annales du passé local, dérivant vers la monographie, je préfère qu'on choisisse ce qui contribue à préciser, à éclairer, à vivifier l'histoire tout court, l'histoire que nous avons à enseigner et à faire comprendre, l'histoire qui peut souvent trouver appui particulier dans les documents les plus proches de nous, les plus familiers, les documents locaux. Ainsi avons-nous intitulé notre recueil de textes d'archives locales à usage d'enseignement, non pas l'Histoire d'Auvergne mais l'*Histoire vue de l'Auvergne*.

Quand on parle de textes pour l'enseignement de l'histoire, on pense évidemment surtout aux textes historiques proprement dits. Il existe cependant d'autres documents (auxquels nos professeurs ne songent pas souvent, trop habitués qu'ils sont aux cloisonnements scholastiques entre les disciplines) ; d'autres documents qui ont aussi réelle valeur historique si on sait les chercher et les exploiter. Ainsi les textes littéraires, ou plutôt certains textes littéraires.

Je sais la méfiance en quelque sorte congénitale de l'historien (peut être surtout des historiens de la génération précédente) pour le roman par exemple. Je sais que la création littéraire, qui est avant tout d'ordre subjectif et artistique, n'a point pour objet l'information exacte et objective. Il n'en reste pas moins qu'un écrivain reflète son époque et son milieu, que celui qui écrit son journal, ses mémoires, ou ses souvenirs, relate non seulement des impressions personnelles mais aussi bien des faits ou des jugements ayant valeur de témoignage contemporain. Peut-on contester cet intérêt par exemple au « *Mémoires d'Outre-Tombe* » ?

Il y a plus. Un romancier ou un auteur dramatique peuvent mettre en scène des milieux, des personnages, des événements observés ou vécus. Le théâtre de Beaumarchais et les romans de Balzac sont-ils négligeables pour l'historien ?

Bref j'incite nos professeurs, à ne pas négliger ces ressources documentaires. Et au moment où l'on parle, où l'on reparle des inconvénients des spécialisations précoces, de la dispersion des efforts, de l'écartèlement des esprits, de nos élèves entre les spécialistes, il n'est peut-être pas mauvais dans l'intérêt de l'enfant, de l'histoire et de la culture que l'historien, dans nos établissements, donne l'exemple et le ton...

Laissons de côté le roman historique, problème différent, délicat, qui exigerait une trop longue analyse.

On pense bien sûr aux grandes œuvres de l'Antiquité, à Eschyle, Aristophane, Virgile ; on pense aux écrits des philosophes du XVIII^e siècle ; mais il y a bien d'autres ressources. Ainsi « *Les mémoires d'Outre Tombe* » (que je citais il y a un instant) et qui nous apportent, non seulement sur Napoléon et les débuts de la Restauration, mais sur la haute société anglaise des années 1820-1825 des témoignages riches en pénétration, en couleur et en qualité. Dans Stendhal « *Le Rouge et le Noir* », mais surtout « *Lucien Leuwen* » on trouve maintes pages précieuses sur l'époque de la Restauration et le duel des deux

Frances. « *La Comédie humaine* » de Balzac représente pour l'histoire sociale, un document prodigieux dont on a pas encore découvert l'équivalent, ni établi l'information (ainsi que le montre Louis Chevalier dans un article de la « *Revue Historique* » de 1964). Balzac qui écrivait à Madame de Hanska en 1835 : « On commence à s'apercevoir que je suis plus historien que romancier », Balzac, dis-je, a érigé le témoignage littéraire à la dignité de témoignage d'histoire. Et quelle variété de témoignages ! « *Un début dans la vie* » par exemple apporte de précieuses indications sur les moyens de locomotion vers 1930 ; « *Le médecin de campagne* » évoque la légende napoléonienne en une scène célèbre et splendide, sous un éclairage à la Rembrandt, dans une grange du Dauphiné, la nuit, où un ancien « grognard » raconte aux paysans assemblés la version populaire de l'épopée impériale.

L'amie et correspondante de Balzac, Zulma Carraud, dans son livre « *La petite Jeanne* », décrit la vie quotidienne et besogneuse d'une vieille paysanne des années 1830. Dans la littérature de cette époque, ne négligeons pas George Sand et son « *Compagnon du tour de France* », ni surtout Eugène Sue et les « *Mystères de Paris* » où l'on peut puiser une foule de notations sur les humbles existences ouvrières. Plus tard, « *Jacques le Croquant* » d'Eugène le Roy évoque de manière aussi précise qu'émouvante la vie d'un paysan pauvre du Périgord. Citons encore Charles Péguy par exemple pour les débuts de l'école primaire des années 1880. « *Les hommes de bonne volonté* » de Jules Romains, l'œuvre d'Aragon ou de Roger Martin du Gard pour Paris à la veille de la première guerre mondiale...

L'histoire des pays étrangers s'éclaire et s'anime de même par certaines œuvres littéraires ; depuis « *Don Quichotte* » pour l'Espagne du XVI^e siècle, jusqu'aux romans de Gogol ou de Gorki pour la Russie des Tsars, en passant par Dickens pour la condition ouvrière vers 1830-1840 et Silvio Pellico qui nous donne non seulement le récit émouvant de sa captivité en Autriche, mais par exemple au cours de cette captivité, une scène d'amputation sans anesthésie. La découverte de l'anesthésie date de 1846. C'est je le dis en passant, un événement beaucoup plus important à connaître à mon avis, que les péripéties de tel ou tel ministères ou les détails de la guerre de Crimée. Outre l'intérêt documentaire qu'elle présente, cette scène romantique atteint une sublime grandeur.

« *Il y avait une rose dans un verre sur la fenêtre.*

Je te prie de m'apporter cette rose, me dit mon ami, après avoir subi l'opération.

Je la lui portai et il l'offrit au vieux chirurgien en lui disant :

Je n'ai pas autre chose à vous offrir pour vous témoigner ma reconnaissance.

Le vieux chirurgien prit la rose, et pleura. »

Un mot encore... Proche des textes littéraires, la chanson peut constituer aussi un document de valeur historique ; en particulier, la chanson populaire. Au-dessus de la grave rumeur des témoignages officiels, au-dessus du fracas des batailles, s'élève souvent une voix fluette, plus pure et cristalline, volontiers primesautière, celle de la chanson populaire qui chante les événements, l'heur et le malheur, nous en donne comme l'impression toute vive ; elle nous apporte non seulement une note d'atmosphère d'époque mais comme l'expression de l'opinion populaire, de ses réactions et des sentiments qui l'animaient. Ne négligeons pas ce témoignage quand il en vaut la peine. Des recueils ont été

publiés, en particulier celui en 4 volumes édité chez Gallimard, par Vernillat et Barbier.

Des chants de Croisade aux chants de Résistants, de la bataille de Marignan à la Carmagnole et aux couplets de Béranger ou de Pierre Dupont, sachons de temps en temps, faire entendre cette voix de la chanson.

En voici une pour clore et détendre ce trop long propos, je ne la chanterai pas (cela vaut mieux) j'en lirai le texte qui peut donner lieu, je crois, à une très intéressante et profitable exploitation en classe d'histoire. C'est une chanson satirique de l'époque de Louis Philippe, roi de France, qui stigmatise avec esprit les divers aspects du régime de la Seconde Restauration, du régime bourgeois, du système du « juste milieu ».

LE REGNE DES QUASI

<i>Au bout de la première année de notre</i>	<i>Nous avons eu quasi la guerre</i>
<i>[Révolution]</i>	<i>Nous avons eu quasi la paix</i>
<i>On lègue à la France étonnée une quasi</i>	<i>L'Italie a péri naguère,</i>
<i>[restauration ;]</i>	<i>Périssent Hongrois et Polonais.</i>
<i>Un prince quasi légitime et quasi sur</i>	<i>Sur le vieux drapeau de Jemappes,</i>
<i>[un trône assis ;]</i>	<i>On voit quasi la fleur de lys,</i>
<i>Un grand conseil pusillanime, voilà le</i>	<i>On protège quasi les Papes,</i>
<i>[règne des quasi.]</i>	<i>Voici le règne des quasi.</i>
<i>On a quasi trahi la France</i>	<i>Enfin depuis mil huit cent trente</i>
<i>Quasi trahi nos libertés,</i>	<i>Avec tous leurs quasi moyens,</i>
<i>Mais on répand en abondance</i>	<i>Qui n'a pas mille écus de rente,</i>
<i>Des rubans quasi mérités.</i>	<i>N'est plus qu'un quasi citoyen.</i>
<i>Les Anglais viennent nous voir en</i>	<i>Moi, d'un œil quasi prophétique,</i>
<i>[frères ;]</i>	<i>Dans l'avenir quasi je lis.</i>
<i>Les Russes sont quasi nos amis,</i>	<i>Je vois rougir la république</i>
<i>On répand quasi les lumières,</i>	<i>D'un si long règne des quasi.</i>
<i>Voilà le règne des quasi.</i>	

Est-il vraiment utile, en dépit de notre tradition universitaire, de conclure ? Un mot seulement peut-être. L'emploi du texte n'est pas une panacée. Il n'est pas seulement et surtout une technique, j'y reviens et j'y insiste ; il est avant tout un esprit, qui doit animer, vivifier, promouvoir tout notre enseignement historique.

Technique nécessaire, mais bien loin d'être suffisante. Si en effet l'emploi des textes constitue à mon avis, le principe inspirateur, l'axe, et comme le massif central de notre pédagogie, il ne se conçoit pas sans les appuis, les renforts et les contreforts puissants d'autres techniques, dont je n'ai pas parlé, et dont chacun mériterait une analyse spéciale. Je pense en particulier à la nécessité de répartir, d'équilibrer, de choisir et de lier dans une si abondante matière ; à la nécessité d'assurer à chaque séance unité de thème et de structure ; au

souci permanent de simplicité et de précision (localisation chronologique et spatiale, échelle du temps et croquis historique) ; au problème du vocabulaire et du résumé (le résumé cet éternel débat, mais question de si grande portée, qui justifierait à lui seul peut-être une journée d'études) ; problème de la fixation et du contrôle des connaissances, et j'en passe !

Charles Péguy dans son admirable essai et pamphlet, « Clio », présente l'histoire comme une rapporteuse : « Eh bien oui, je suis une rapporteuse ou un rapporteur ; mais je ne rapporte pas la millionième partie de ce qui se passe, et dans ce millionième, je n'y comprends rien. » Disons, pour nos classes, le milliardième ; mais de grâce essayons surtout de faire comprendre quelque chose. Je demeure convaincu qu'un enseignement historique rénové par une conception plus saine de la valeur culturelle de l'histoire, par une élaboration pédagogique très attentive, par l'emploi intelligent du document, doit permettre d'assurer à notre discipline toute son efficacité et sa portée éducative. Ce faisant, nous contribuerons sans aucun doute, à lutter contre ce danger, ce fléau dirai-je, qui dépasse tellement le cadre scolaire et dont se désolait il y a 25 siècles le grand Thucydide : « *La plupart des hommes, disait-il, plutôt que de rechercher la vérité, préfèrent adopter des opinions toutes faites.* »

Martial CHAULANGES.