

L'HISTOIRE DANS L'ENSEIGNEMENT

Aperçu historique

A chaque époque de la vie d'une société, les historiens apportent une lecture de l'histoire dont société et époque ont besoin ⁽¹⁾. La même observation revient sous la plume de Henri I. Marrou : « La connaissance historique, c'est la discipline pratiquée par le groupe de chercheurs spécialisés que sont les historiens eux-mêmes. D'où l'intérêt de l'histoire de cette discipline, l'histoire de l'historiographie, — où l'on voit la méthode s'élaborer, s'éprouver au contact de son objet, se préciser peu à peu » ⁽²⁾. Ce qui est vrai pour l'historiographie est plus vrai peut-être encore pour l'enseignement historique scolaire. Quels qu'en soient les organisateurs, « l'histoire suit la dominante du temps ».

Aux origines

A toute société, si primitive soit-elle, répond un besoin de perpétuer le souvenir des exploits ancestraux ⁽³⁾. Ce besoin procède des préoccupations de préserver l'espèce. Ciment du groupe social, l'histoire s'appliqua dès lors à une double fin :

1° à l'égard du groupe même, inspirer le respect de la valeur réelle ou conventionnelle des générations antérieures ;

2° à l'égard des groupes voisins, inspirer la méfiance, voire la haine, envers l'étranger considéré *a priori* comme un rival redoutable.

Ainsi, consciemment ou non, l'histoire se fit souvent vassale ⁽⁴⁾ du pouvoir existant, espèce de « philosophie en action », construite à des fins didactiques et

(1) DUPRONT Alphonse, *Présent, passé, histoire*, et MAYEUR Jean M., *Histoire et programme*, dans *Cahiers de recherches et débats du Centre catholique des intellectuels français*, n° 47, Paris, Fayard, 1964. — Cfr. VAN SANTBERGEN R., *Connaître et enseigner l'histoire*, dans *Education*, t. 90, p. 69, Bruxelles, 1965.

(2) *Théorie et pratique de l'histoire*, dans *Revue historique*, t. 233, p. 140, Paris, P.U.F., 1965

(3) VERNIERS L., *L'enseignement de l'histoire*, p. 20, Bruxelles, 1933.

(4) Sur l'adaptation des ouvrages historiques aux préoccupations du temps, cfr. ARMENGAUD, *L'histoire devant le romantisme*, dans *B.S.P.H.G.E.P.*, n° 165, p. 481-484, Paris, 1960 ; ainsi que DUFRAISSE R., *Histoire économique et sociale*, dans *Ibid.*, p. 490-495. — Pour la période de 1550 à 1610, une étude récente démontre la prise de conscience monarchiste et nationale, jointe à des préoccupations locales ; cfr. VIVANTI Corrado, *Paulus Aemilius Gallis condit historias?*, dans *Annales*, t. 19, p. 118-120, Paris, 1964. — En Allemagne fédérale, la production d'histoire concernant les 50 dernières années consacre 76 % à l'histoire politique, 7 % à l'histoire sociale, contre 41 % et 47 % à l'Allemagne démocratique ; CASTELLAN G., *Histoire de l'Allemagne depuis 1914*, dans *Revue historique*, t. 231, p. 417-456, Paris, 1964.

encouragée par les chefs d'Etats, les philosophes, les hommes de lettres⁽⁵⁾, associée à la morale, à la politique, à la théologie ou, plus simplement, à l'art littéraire. Il ne s'agissait plus d'histoire à vrai dire, mais d'une « certaine tradition à propos d'histoire », rassurante, fixée, sans problème, anesthésiante, dont les événements s'enchaînaient « presque fatalement... à tel point que l'élève pourra les découvrir d'avance⁽⁶⁾ », à moins qu'elle ne serve à exprimer l'opposition.

Une douzaine d'ouvrages scolaires nous sont restés de l'époque romaine. Certains d'entre eux sont encore utilisés comme manuels de latin⁽⁷⁾. L'intention n'y est guère différente de l'injonction de Josué aux Hébreux lors du passage du Jourdain : « Lorsque vos enfants demanderont un jour, *Que signifie pour vous ces pierres ?*, vous leur direz : *Les eaux du Jourdain ont été coupées devant l'Arche d'alliance de l'Eternel ; lorsqu'elle passa le Jourdain, les eaux du Jourdain ont été coupées*, et ces pierres seront à jamais un souvenir pour les enfants d'Israël. »⁽⁸⁾

En Grèce, l'enseignement de l'histoire ne se distinguait pas de celui des lettres⁽⁹⁾, mais à Rome, sous la République, les traits d'héroïsme et de vertu des anciens servaient de modèle aux adolescents. AUGUSTIN D'HIPPONE (354-430) recommande aux chrétiens la méditation des livres saints. Il estime qu'elle serait inutile sans supports linguistiques, littéraires et surtout historiques⁽¹⁰⁾. L'enseignement carolingien, de caractère encyclopédique⁽¹¹⁾, accorda une place à l'histoire enseignée dans le cadre des cours de « grammaire », origine et fondement des *Arts libéraux*. ALCUIN (735-804) institua l'écriture gardienne de l'histoire⁽¹²⁾.

Conservée sous sa forme populaire à travers les chansons de gestes et les romans de chevalerie, l'histoire ravalée au rang de simple chronique dans les *scriptoria* des monastères, fut écartée des programmes d'enseignement des Facultés des Arts médiévales⁽¹³⁾. Pendant des siècles, la seule initiation historique systématique releva de l'histoire sainte. Les fresques et les reliefs des sanctuaires illustraient les commentaires d'un clergé peu soucieux de chronologie historique ni d'exactitude géographique.

Humanisme et Renaissance

Le XV^e siècle vit apparaître un humanisme avide de connaître la langue, la littérature, la pensée des Grecs et des Romains, ainsi que leurs gestes et leurs

(5) LALOUF J., *Le sens de l'histoire dans les humanités*, dans *Les Etudes classiques*, t. 24, p. 369-370, Namur, 1962. — BENDISCIOLI M. & BERARDI R., *L'insegnamento della storia*, p. 7, 25, Florence, 1963.

(6) Cette formule extraite du *Programme d'histoire*, de la Fédération de l'enseignement moyen catholique, éd. 1953, p. 8, est critiquée par un professeur de cet enseignement ; cfr. LEMAIRE F., *Pour que le cours d'histoire apprenne à penser*, dans *Doceo*, n° 96, p. 23.

(7) Ouvrages de FLORUS, JUSTIN, EUTROPE et divers épitomés.

(8) Josué, IV, 6-7, 19-24.

(9) MARROU H.I., *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*, coll. *Esprit*, Paris, Seuil, 1948.

(10) DURKHEIM E., *L'évolution pédagogique en France*, p. 44, Paris, P.U.F., 1938.

(11) L'ouvrage le plus conforme à ses vues fut le *De originibus* d'Isidore de Séville.

(12) *Disputatio*, de FLACCUS Albinus.

(13) DURKHEIM E., *L'évolution pédagogique...*, p. 176 sv. — LUCHAIRE A., *Histoire de France*, t. II, 2^e partie, *Les premiers capétiens*, p. 188-189, Paris, 1911.

usages. « Eveillée au contact des Anciens, sa curiosité explora avec avidité l'Ancien Monde, note Lucien Febvre, et réveilla l'histoire, *résurrection du Passé*, qui depuis tant de siècles cédait la place à la chronique, *enregistrement du Présent*. »

Au *trivium* scolastique, Aenea Sylvio PICCOLOMINI (1405-1464), après Pietro Paolo VERGERIO (1370-1444) ⁽¹⁴⁾, ajoute l'histoire ⁽¹⁵⁾. Il composa lui-même des récits historiques accompagnés de cartes bien maladroites encore, mais où l'histoire et la géographie s'associent naturellement. L'histoire n'apparaît point encore comme une fin en soi, mais comme un instrument d'éducation éthique. Ainsi est-elle dans l'œuvre de Rodolphe AGRICOLA (1443-1485) qui l'associe à l'Écriture Sainte. Le médecin Antonio GALATEO recommande à ses élèves la lecture des historiens ⁽¹⁶⁾ et Pandolfo COLLENUCCIO (1444-1504) proclame que l'histoire « forme la mémoire, décrit la vie, donne du feu et de la pratique à l'action, fournit des modèles et des matériaux à la grammaire, à la dialectique, à la rhétorique, à la poésie ».

L'influence qui contribua sans doute le plus aux bouleversements de la Renaissance fut celle des *Frères de la Vie commune*. Désiré ERASME (1467-1536) figure parmi leurs meilleurs produits. « *In primis tenenda est historia. Haec degustare sat erit* » écrit-il. Il recommande personnellement les *études réelles*, c'est-à-dire l'histoire, la géographie, les sciences naturelles. Mais il subordonne leur étude à la lecture des auteurs et ne les réclame que pour pouvoir mieux comprendre ceux-ci ⁽¹⁷⁾. Cette réserve n'affectait pas son contemporain Jacob WIMPHLING (1450-1528). En 1505, dans le dessein d'informer les jeunes Allemands de leur passé germanique tout en améliorant leur réputation, il publiait *Epitome rerum germanicarum usque ad nostra tempora* ⁽¹⁸⁾. Il y traite des conflits et des gouvernements, mais aussi de l'art, de la littérature, des inventions techniques, des us et coutumes populaires. Il ne retient cependant que ce qui appuie ses vues et il n'hésite pas à déformer les faits : les Germains sont plus anciens que les Romains, Henri IV n'est pas allé à Canossa, les Germains sont les plus hospitaliers des hommes, les plus riches et les plus puissants d'entre les puissants. L'enseignement historique révèle ainsi son utilité politique, son efficacité éducative et justificative. Deux siècles plus tard, traduit en allemand, cet ouvrage berçait encore le nationalisme des adolescents dans les *Gymnasias* de Frédéric II ⁽¹⁹⁾. Dans le même ordre d'idées, il est significatif que la première *Histoire d'Angleterre* fut écrite au XVI^e siècle au profit des fils de lord Burleigh, afin « d'en faire des hommes meilleurs » et qu'elle couvre les années 1460 à 1509, période de l'avènement des Tudors. La seconde *Histoire d'Angleterre* fut un récit patriotique de la guerre de Cent

(14) *De moribus ingenuis*.

(15) *De puerorum educatione tractulus*, Cologne, 1470, probablement rédigé vers 1450. — DE DAINVILLE F., *L'enseignement de l'histoire*, dans *Analecta gregoriana*, t. 70, p. 129-130, Rome, 1954.

(16) DE FERRARIIS Antonio, dit le GALATEO (1444-1517), *De educatione*, 1504-1505 ; cfr. CASOTTI, *Quattro opuscoli inediti della educatione*, Naples, 1865.

(17) Cfr. COLLARD, *Histoire de la pédagogie*, p. 31 à 55.

(18) KNEPPER J., *Jakob Wimpfeling, sein Leben und seine Werke*, Fribourg-en-Brisgau, 1902.

(19) JOHNSON H., *Teaching of history*, p. 26, New-York, 1952.

Ans et des guerres suivantes jusqu'en 1558, dont le Conseil privé ordonna de donner lecture dans toutes les écoles (²⁰).

Reforme et contre reforme

Le *De quatuor imperiis in gratiam juventutis*, de Johann PHILIPP, dit SLEIDANUS (1506-1556), ex-secrétaire du cardinal Jean du Bellay, remonte au Déluge pour justifier par les sources les thèses politiques du protestantisme. Ses traductions en langues vulgaires, française de 1558 et anglaise de 1563, témoignent du succès qui en prolongea l'usage comme manuel pendant plus de 150 ans chez les Réformés (²¹).

Rien de semblable cependant au départ, Martin LUTHER (1483-1546) aime l'histoire. « *Nous nous contemplons nous mêmes dans l'histoire* », dit-il en 1524. « *Nous avons par elle la révélation de la merveilleuse influence de Dieu dans le Monde.* » Mais il s'en méfie : il souhaite la vérité, mais reconnaît, en effet, qu'il faut « *le cœur d'un lion* » pour la dévoiler. S'il recommande d'exploiter les ouvrages historiques avec une attention critique (²²), il écarte cependant cette matière de son *Plan d'étude saxon* de 1528 (²³). Une enquête d'un compagnon d'Ignace de Loyola, POLEANO, révèle qu'au milieu du siècle aucune des principales Universités européennes ne comporte de chaire d'histoire. Mais partout où les humanistes s'introduisent, l'histoire les accompagne. En Espagne, au Portugal, en France sont expliquées et imitées les œuvres de Léonardo BRUNI, dit l'ARETIN († 1444), de Lorenzo DELLA VALLE († 1457), de Paolo GIOVO (1483-1552), de Niccolo MACHIAVELLI (1469-1527), de Francesco GUICHARDINI (1483-1540). *Paulus Aemilius Gallis condit historias* (²⁴). Aussi, Philippe MELANCHTON (1497-1560) réformant en 1545 les statuts de l'Université de Wittenberg y introduit-il l'histoire, « *car les historiens ouvrent l'esprit politique du jeune homme et l'enthousiasment pour la vertu* » (²⁵). Pour beaucoup l'empor-

(20) *Teaching history*, Ministry of Education pamphlet n° 23, p. 5-6, Londres, 1952. — La Réforme religieuse du XVI^e siècle a fortement contribué à la diffusion du sens national en détruisant l'idéal d'une chrétienté unique ; cfr. BRERETON Cloudesley, *L'enseignement de l'histoire et les problèmes qu'il pose dans les écoles secondaires anglaises*, dans *Esprit international et enseignement de l'histoire*, p. 112, Paris, 1922.

(21) Il fut remplacé progressivement par les manuels de CELLARUS Christophe (KELLER, 1638-1707), professeur à l'Université de Halle : *Historia antiqua*, Zeitz, Bielckius J., 1685 ; *Historia medii aevi, a temporibus Constantini Magni ad Constantinopolim a Turco captam*, Iena, Bielckius J., 1698 ; *Historia nova, hoc est XVI et XVII saeculorum...*, Halle-Magdebourg, Bielckius L. 1696. — En 1757, on éditait encore un *Abrégé chronologique de l'histoire universelle depuis les premiers empires du monde jusqu'à l'année 1725 de l'ère chrétienne*, Amsterdam.

(22) Cfr. KEFERSTEIN H., *Dr. Martin Luther's Pädagogische Schriften*, p. 1-3, Langensalza, 1888.

(23) SCHUMANN J.C., *Doktor Martin Luther, Pädagogische Schriften, mit einer Einleitung über Luthers Leben und Werke mit erläuternden Anmerkungen*, Vienne-Leipzig, Giecklers, 1884. — Cfr. HUBERT R., *Histoire de la pédagogie*, p. 47, Paris, 1949.

(24) Cfr. plus haut et VIVANTI Corrado, dans *Annales*, t. 19, p. 1118-1120, Paris, 1964.

(25) HARTFELDER Karl, *Melanchthoniana paedagogica, eine Ergänzung zu den Werken Melanchtons im Corpus reformatorum*, Leipzig, Teubner, 1892. — Voir aussi HUBERT R., *Histoire de la pédagogie*, p. 47. — COLLARD F., *Histoire de la pédagogie*, p. 86.

tent les aspects de la morale en action, même si pour l'Espagnol Jean Louis Vivès (1492-1540), « l'histoire est l'étude qui soit donne naissance, soit alimente, soit cultive et développe tous les arts » (24). Il lui accorde principalement valeur d'exemple : « Où il y a histoire, les enfants acquièrent l'expérience des vieillards, où elle est absente, les vieillards sont des enfants. » Elle est la sagesse de l'âme, comme la médecine la santé du corps. Elle nous apprend d'où viennent nos droits. Il estime donc beaucoup plus important de savoir comment sont nées, ont cru et se sont éteintes les passions humaines que de savoir « comment les anciens construisaient leurs maisons ou la manière dont ils étaient vêtus ». Les guerres sont par lui ramenées à leur juste valeur : « Elles doivent être dans leur forme usuelle tenues pour actes de banditisme sauf si elles sont entreprises contre des malfaiteurs. » Il faut attacher l'attention des élèves aux affaires pacifiques (27).

A l'encontre de François RABELAIS (1495-1553), chargeant Gargantua d'un programme démentiel d'histoire et de cosmographie, Michel DE MONTAIGNE (1533-1592), tout en marquant la valeur inestimable de l'histoire, rappelle ses contemporains à plus de mesure : « Mais que mon guide se souvienne où vise sa charge... qu'il ne lui (à l'enfant) apprenne pas tant les histoires qu'à en juger » (28). Comprendre plus que connaître, n'est-ce pas la base de notre pédagogie ? Mais l'élément moral reste proche car, aux femmes, l'histoire sera une école de sagesse stoïque (29). Au même moment, au gymnase de Strasbourg, Jean STURM (1507-1589) écrit à Michel BREUTHER pour le décider à accepter la charge de maître d'histoire : « Tu choisiras parmi les historiens ceux que tu expliquerais, non en traducteur mais en historien, critiquant ce qui est faux, démêlant la vérité ; sévère pour les vices des magistrats, véhément pour les crimes des méchants, plein d'éloges pour les vertus des bons ; tu exposerais l'ordre chronologique des faits, tu indiquerais la façon de décrire les lieux et les batailles, tu ferais voir comment on introduit et comment on présente les délibérations, les faits, les événements ; tu indiquerais les causes omises ou mentionnées par les historiens, tu distinguerais le style historique, ses mots et ses ornements de ceux des orateurs et des poètes » (30). Cette conception découle de la préface de Tite Live et des chapitres du *De Oratore* de Cicéron. L'histoire ne pouvait être seulement l'exposé objectif des faits et de leurs causes, elle devait enseigner avec éloquence. Par là elle apparaît comme « le meilleur moyen de s'acquérir en jeunesse un jugement vieillard » (31). Sous le couvert de l'*eruditio*, l'histoire envahit tout l'enseignement littéraire (32).

(26) Ainsi s'exprime en 1531 son *De tradendis disciplinis*.

(27) Cfr. WATSON Foster, *Vivès on education*, p. 231-249, Cambridge, 1913. — COLLARD F., *Histoire de la pédagogie*, p. 62-63.

(28) *Essais*, livre I, ch. XXVI, *De l'institution des enfants*.

(29) Cfr. COLLARD F., *Histoire de la Pédagogie*, p. 78.

(30) COLLARD F., *Histoire de la Pédagogie*, p. 96.

(31) Expression de Gaillard (1579) ; cfr. PORTEAU P., *Montaigne et la vie pédagogique de son temps*, p. 151-153, Paris, 1935. Voir VIVES, ci-dessus.

(32) Autant qu'à éclairer les auteurs « au flambeau de l'histoire », l'érudition servait à préparer la « servante de l'éloquence » ; cfr. DE DAINVILLE F., *L'enseignement de l'histoire...*, dans *Analecra gregoriana*, t. 70, p. 134, Rome, 1954.

Le *Ratio studiorum* de la Compagnie de Jésus, au départ, ne mentionne pas l'histoire. Celle-ci s'inculque par la lecture des historiens classiques ; ce qui limite son orbite à l'Antiquité. Tite Live, Suétone, César, Salluste en constituent les matériaux usuels. En 1586, un projet suggère l'enseignement de l'histoire en classe d'humanité. Pour des raisons de propagande anti-luthérienne les jésuites allemands réclamaient la création d'un cours d'histoire universelle qui donnerait aux élèves la connaissance des principaux faits, profanes et sacrés, des monarchies qui ont précédé et suivi le Christ, ainsi que des exemples de vertus à pratiquer et de vices à fuir⁽³³⁾. Les efforts de Pierre CANISIUS (1521-1597) dans ce sens ne vainquirent pas les réticences du *Ratio* qui n'autorisa le cours que pendant les jours de congé, puis le samedi⁽³⁴⁾. Resucée de scolastique, méfiance envers une discipline en pleine transformation ou tout simplement désir de satisfaire à un enseignement progressif de formation, telles sont les explications possibles de cette abstention⁽³⁵⁾. F. de Dainville opine pour la dernière d'entre elles en excipant de la publication par le père Orazio TORSELLINO (1544-1599) de l'*Historiarum ab origine mundi usque ad annum 1598 epitome libri X*, premier compendium d'histoire sacrée et profane dû à un jésuite⁽³⁶⁾. Mis à jour et réédité, ce manuel demeura jusqu'en plein XVIII^e siècle le dangereux rival de celui de Sleidanus⁽³⁷⁾. En Allemagne, il fut inscrit au *Catalogus perpetuus* à partir de 1622. En 1633, apparaît le *Rationarium temporum in X libri* de Denis PETAU (1583-1652)⁽³⁸⁾, dont Bossuet usera pour l'instruction du Dauphin. A Paris, le cours fut introduit en 5^e d'humanités à Louis-le-Grand, selon le programme suivant : *histoire sainte, histoire grecque, histoire romaine, histoire de France, histoire locale*. Claude BUFFIER (1661-1737)⁽³⁹⁾ mit au point sa *Pratique de la mémoire artificielle pour apprendre et pour retenir l'histoire et la chronologie universelle*⁽⁴⁰⁾. Les procédés mnémotechniques l'emportaient sur le jugement. Partout cette

(33) Néander Michel introduit en 1575 un cours d'histoire et de géographie à Ilfeld dans le Harz ; cfr. JOHNSON H., *Teaching of history*, p. 28, N.Y., 1952.

(34) Cfr. *Ibidem*, p. 138-143.

(35) « Le réalisme de l'histoire choque le formalisme des Pères », pense HUBERT R., *Histoire de la pédagogie*, p. 51-52, Paris, 1949.

(36) Rome, 1598 et Douai, 1600. — Voir aussi DE DAINVILLE F., *L'enseignement de l'histoire*, dans *Analecta gregoriana*, t. 70, p. 143-144.

(37) Cet ouvrage fut livré aux flammes par arrêt du Parlement de Paris, le 3 septembre 1761, comme renfermant des doctrines pernicieuses ; cfr. SOMMERVOGEL C., *Bibliothèque de la Compagnie de Jésus*, t. VIII, col. 154, Bruxelles-Paris, 1898.

(38) *Rationarium temporum in partes duas, libros decem tributum. In quo aetatum omnium sacra profanaque historia chronologicis probationibus munita summati in traditur*, Paris, 1633.

(39) 4 vol., Paris, 1701-1715. — On lui doit aussi *Histoire chronologique du dernier siècle*, Paris, 1715 et *Introduction à l'histoire des maisons souveraines d'Europe*, Paris, 1717. — Il insiste sur l'*Histoire sainte* et sur l'*Histoire de France*, accessoirement sur la *géographie universelle* ; cfr. SOMMERVOGEL C., *Bibliothèque...*, t. II, col. 342-344, Bruxelles-Paris, 1891. On remarquera que les poncifs actuels de l'histoire enseignée datent de loin.

(40) Voltaire la pratiqua au Collège ; cfr. DE DAINVILLE F., *L'enseignement de l'histoire...*, dans *Analecta gregoriana*, t. 70, p. 152, Rome, 1954.

tendance allait favoriser le développement d'un esprit national étroit et une vision figée de l'histoire. Les élèves des classes inférieures continuèrent cependant dans l'ensemble à ne connaître de l'histoire qu'à travers la littérature et les lectures personnelles, d'ailleurs encouragées⁽⁴¹⁾. René DESCARTES (1596-1650), se préoccupe de pédagogie pratique, il constate que l'histoire doit former le jugement. Mais il estime aussi que, bien plus qu'une connaissance du temps, le passé doit fournir des modèles à vénérer, des maîtres à imiter⁽⁴²⁾. Cette disposition d'esprit encourage des excès. Pour que l'histoire reste « *cette belle escole où se font les hommes* », selon l'expression de Gérard PELLETIER (1587-1648)⁽⁴³⁾, précepteur des princes de Condé, les jésuites ne se contentèrent point de l'interpréter en moralistes, ils l'expurgèrent par loyalisme envers le pouvoir et par devoir patriotique⁽⁴⁴⁾. Faute de servir à quelque chose, du moins l'histoire servait-elle à quelqu'un.

Le Rationalisme

Toute différente est la conception d'un des plus extraordinaires précurseurs de la pédagogie moderne : Jean Amos KOMENSKI Comenius (1592-1670). Il composait en ce temps-là sa *Didactica magna* et il y accordait à l'histoire une place importante⁽⁴⁵⁾, depuis l'école maternelle jusqu'au delà de l'Université. Dans l'école élémentaire, il préconise le survol de l'histoire du Monde, puis, dans le secondaire, l'étude de topiques sélectionnés d'histoire sociale, couronnée en fin de cycle par une synthèse d'histoire générale remettant les topiques à leur place légitime avec référence spéciale à l'histoire de la patrie⁽⁴⁶⁾. Il préconise l'usage de la méthode régressive à partir du milieu local et souhaite la rédaction de manuels spéciaux pour chaque classe. En toute circonstance, cet enseignement doit rester un plaisir.

Dans un tout autre esprit, aux *Petites Ecoles* de Port-Royal, les maîtres recréent le contexte historique à l'aide d'illustrations⁽⁴⁷⁾ ou de jeux⁽⁴⁸⁾, Claude LANCELOT (1615-1695) notamment accorde trois quarts d'heure par jour à l'histoire. De son pupille, il écrit : « *Monseigneur le comte ne sait pas seulement le canevas de ces histoires, il sait encore raisonner dessus, à quoi on l'accoutume*

(41) DE DAINVILLE, *L'enseignement de l'histoire...*, dans *Analecta gregoriana*, t. 70, p. 147-152, Rome, 1954.

(42) DUPRONT A., *Espace et humanisme*, dans *Bibliothèque d'humanisme et de Renaissance*, t. VIII, p. 7, Paris, 1946.

(43) *Lettre à Monsieur le Prince*; cfr. CHEROT P., *L'éducation du Grand Condé*, dans *Études religieuses*, t. 61, p. 221-222, Paris, 1894.

(44) Cfr. DE DAINVILLE, *o.c.*, p. 154.

(45) « La connaissance de l'histoire est une des plus belles parties de l'instruction et comme l'œil de la vie tout entière », COMENIUS J.A., *La grande didactique*, liv. XXX, ch. 15.

(46) Cfr. *Comenii Magna Didactica*, p. 213-222, Leipzig, 1894. COMENIUS J.A., *Opera didactica omnia*, 3 vol., Prague, 1957. — PIOBETTA J.B., *La grande Didactique. Traité de l'art universel d'enseigner tout à tous*, Paris, P.U.F., 1952.

(47) Celles de Juste Lipse (1547-1606) notamment sur les machines et vêtements des Romains; cfr. COLLARD F., *Histoire de la pédagogie*, p. 220-221.

(48) Jeu de carte sur l'histoire des six premiers conciles; cfr. FONTAINE Nicolas, *Supplément au nécrologue...* — Cfr. COLLARD, F., *o.c.*, p. 230.

particulièrement. Il sait encore accorder ce qu'il y a dans l'histoire profane avec l'histoire sainte et rendre raison de son opinion... » (49).

Beaucoup plus ouvert aussi l'Ordre de l'Oratoire de Jésus, introduit en France en 1611, par le cardinal Pierre DE BÉRULLE (1575-1629). Il inaugura vite un cours d'histoire dans ses collèges, malgré une certaine opposition. La majorité des pères estimait en effet que l'histoire « peut nous rendre les contemporains de chaque siècle dans tous les pays », et qu'elle « aide à nous révéler à nous-mêmes, à nous connaître et juger correctement » (50). En 1634, les leçons se donnaient selon le programme suivant : 6^e, *histoire sainte* ; 5^e, *histoire grecque* ; 4^e, *histoire romaine jusqu'à Constantin* ; 2^e, *histoire de France jusqu'à François I^{er}* ; 1^{re}, *histoire de France jusqu'au XVII^e siècle* (51). La pédagogie se renouvelle : les sèches nomenclatures de noms, de dynasties et de dates, ainsi que les commentaires informes furent bannis des manuels rédigés par les membres de l'ordre. On encourage, par contre, l'utilisation des sciences connexes : géographie, chronologie, héraldique, etc. (52). On s'efforça de concrétiser en visualisant à l'aide de documents iconographiques et en décrivant les habitations, les vêtements, les armements (53). Des bibliothèques historiques élargirent les horizons des élèves.

Ces tendances ne sont pas propres à la France. A la même époque, en Allemagne, le pasteur piétiste Auguste Hermann FRANCKE (1663-1727), professeur à l'Université de Halle, insistait également sur les moyens intuitifs. Il enseignait l'histoire à partir de tableaux (54). Le poète Christian WEISE (1642-1708), précepteur de deux jeunes comtes saxons, décrivait, en 1676 dans *Der Kluge Hoffmeister*, la matière à enseigner en histoire. Il insistait sur le besoin de compréhension du présent et prônait l'histoire contemporaine. A cette fin, il familiarisait ses élèves avec les journaux et pratiquait la méthode régressive (55).

La conception traditionaliste de l'histoire didactique se conserve néanmoins. Elle triomphe avec Jacques-Bénigne BOSSUET (1672-1704), précepteur du Grand Dauphin. Il inculque à son illustre mais peu doué pupille les linéaments de l'histoire universelle et spécialement de l'histoire de France « qui est la sienne ». Mais il puisa pour les besoins de la cause aux sources aptes à justifier ses vues

(49) CARRE I., *Les pédagogues de Port-Royal, Histoire des Petites Ecoles, notices, extraits et analyses avec des notes*, p. 72, Paris, Delagrave, 1887.

(50) Cfr. COMPAYRE G., *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France*, p. 207-238, Paris, 1904.

(51) DE MEZERAY François Eudes (1610-1683) composa un *Abrégé chronologique de l'histoire de France*, longtemps utilisé comme manuel ; cfr. *Abrégé chronologique ou Extraits de l'histoire de France*, 3 vol., Paris, 1668. Nombreuses éditions, traductions et contrefaçons.

(52) HUBERT R., *Histoire de la pédagogie*, p. 56. — COLLARD F., *Histoire de la pédagogie*, p. 193-196.

(53) S'adressant à une société encore toute imprégnée de la vie des camps et de la cour, Bernard LAMY (1640-1715) recourt « aux figures », à une médaille, une vieille inscription ; il compulse les « originaux » et ramène tout à la connaissance de l'homme universel ; cfr. COLLARD F., *o.c.*, p. 196. — Louis DE THOMASSIN écrit *Méthode d'étudier et d'enseigner chrétiennement et solidement les historiens profanes*, 2 vol., 1693. — HOU-BIGANT (1686-1783) écrit *De la manière d'étudier et d'enseigner les Humanités*, Paris, 1720.

(54) Cfr. COLLARD F., *Histoire de la pédagogie*, p. 187.

(55) Cet ouvrage fut redécouvert en 1890 ; cfr. JOHNSON H., *Teaching of history*, p. 31, N.Y., 1952.

providentialistes. Le *Discours sur l'histoire universelle* reste le monument de sa mission⁽⁵⁶⁾. Il exposait au Dauphin quelques faits que celui-ci répétait sur le champ, il les lui faisait ensuite rédiger en français, puis en latin⁽⁵⁷⁾. Trop littéraire, trop purement informative, cette histoire à l'usage des gens de qualité n'entraîne pas l'adhésion de tous.

En 1707, Henri DE BOULAINVILLIERS (1658-1722) écrit : « *Je suis étrangement mécontent, je vous l'avoue et des historiens et de ceux qui les lisent. Je dirais volontiers que ni les uns ni les autres ne savent ce qu'est l'histoire. En effet, croyez-vous Mademoiselle, que l'on soit bien avancé de savoir la date de quelque événement, le nom des princes, de leurs ministres et de leurs généraux ou de leurs maîtresses, si on ignore les raisons de leur action et de leur gouvernement, si l'on ne s'instruit du genre de chaque siècle, des opinions, des mœurs, des idées dominantes ou, pour tout dire, des passions qui conduisent les hommes...* »⁽⁵⁸⁾. Propos de bien moderne résonance n'est-il pas vrai, mais que d'autres déjà partagent.

En Angleterre, John LOCKE (1632-1704) définit plusieurs principes : alliée à l'expérience, l'histoire aide l'homme à se régler dans la vie privée comme dans la vie publique. La géographie et la chronologie doivent absolument accompagner son étude, mais réduites à l'essentiel. Méditer sur la méthode d'approche des historiens est indispensable avant de lire les ouvrages historiques⁽⁵⁹⁾. Toute la pédagogie de l'histoire se trouve ici en puissance.

François de Salignac de la Mothe-FÉNELON (1651-1715) est animé d'intuition bien plus didactique encore, il se défend de contraindre l'attention des élèves par l'histoire. Il conseille en bon pédagogue⁽⁶⁰⁾ : « *Animez vos récits de tours vifs et familiers, faites parler vos personnages, les enfants, qui ont l'imagination vive, croiront les voir et les entendre. Pour illustrer l'enseignement historique, servez-vous d'estampes ou, de préférence, de bons tableaux, car la force de la couleur, avec la grandeur des figures au naturel, frapperont bien davantage l'imagination des enfants. Recourez à certaines petites comparaisons pour rendre plus sensibles les éclaircissements que vous devez leur donner. Prenez plaisir aux demandes des enfants, ce sont des ouvertures que la nature vous offre pour faciliter l'instruction.* »⁽⁶¹⁾ La forme socratique le séduit : « *Aidez seulement l'esprit des enfants, mettez-les en chemin de trouver les vérités dans leur propre*

(56) Les opinions à son égard ne sont pas toujours très tendres ; cfr. WEIL S., *L'environnement*, p. 238 : « La conception historique de Bossuet est à la fois atroce et stupide, également révoltante pour l'intelligence et pour le cœur. Il faut être bien sensible à la sonorité des mots pour regarder ce prélat courtisan comme un grand esprit. »

(57) Cfr. COLLARD F., *Histoire de la pédagogie*, p. 235.

(58) Cfr. *Information historique*, t. 18, n° 4, p. 149, Paris, 1956.

(59) LOCKE J., *Some thoughts concerning reading and study of a gentleman*, dans *The works of John Locke*, t. II, p. 403-412, Londres, 1824. IDEM, *Some thoughts concerning education*, dans *Ibidem*, t. VIII, p. 182-184. — COMPAYRE G., *John Locke, quelques pensées sur l'éducation*, Paris, Hachette, 1882. — ADAMSON J.W., *The educational workings of John Locke*, Cambridge, U.P., 1922.

(60) DE FÉNELON F., *Education des filles. Fables. Lettre à l'Académie française*, Paris, Flammarin, 1910.

(61) En 1710, Jean Baptiste de la Salle (1651-1719), dans la *Conduite des écoles chrétiennes*, recommande de distinguer dans l'histoire une partie à réciter par cœur et une partie à expliquer en restituant le sens ; Lyon, Mistral, 1811.

fonds, elles leur en seront plus propres et plus agréables, elles s'imprimeront plus vivement ; profitez des ouvertures pour leur faire développer ce qu'ils ne voient encore que confusément » (62). Longtemps ces conseils animeront les cours des meilleurs d'entre les enseignants. Hélas, les exigences restaient bien en deçà de ces prétentions modestes.

Françoise d'Aubigné, marquise de MAINTENON (1635-1719) se bornait à apprendre aux filles de la maison royale de Saint-Cyr à aimer leur pays à travers la personne du roi (63), c'est-à-dire de manière toute superficielle et enfantine. Elle écrit : « Il est juste de connaître les princes de sa nation et d'en avoir suffisamment pour ne pas brouiller la suite de nos rois et leurs personnes avec les princes des autres empires, dont il convient aussi que nos élèves aient une légère connaissance, pour ne pas prendre un empereur romain pour un empereur de Chine ou du Japon, un roi d'Espagne ou d'Angleterre, pour un roi de Perse ou de Siam ». Tout s'absorbait sans règle ni méthode, uniquement « pour apprendre certaines choses qui entrent dans le commun des plaisirs et de la conversation » (64). Elle insistait cependant, mais pour des raisons d'éducation morale, qu'il ne faut jamais faire aux enfants « d'histoire dont il faille les désabuser quand elles ont de la raison, mais de leur donner le vrai comme le vrai, le faux comme le faux. Par là on les habituera au respect de la vérité, à la droiture, à la franchise (65) ».

L'illuminisme

L'association, dans les programmes, de l'histoire antique et de l'histoire de France répond bien aux aspirations des gouvernants. L'histoire grecque et surtout romaine contribue à affermir la notion d'Etat et à fortifier le pouvoir souverain. L'histoire de France s'attache à développer le sens national bien étranger

(62) Outre l'histoire grecque et romaine, il préconise l'histoire de France et des pays voisins, ainsi que l'histoire sainte : « Tout cela sert à agrandir l'esprit et à élever l'âme » ; cfr. COLLARD F., *Histoire de la pédagogie*, p. 244-245. — GREARD O., *L'éducation des femmes par les femmes*, Paris, Hachette, 1886.

(63) Au grand bonheur des satiristes : *La lamentation des Dames de Saint-Cyr sur la reprise de Mons*, 1693.

(64) Mme DE MAINTENON, *Conseils et instructions aux demoiselles pour leur conduite*, Limoges, Ardent, 1875 ; CADET F. & DARIN E., *Madame de Maintenon, éducation et morale*, Paris, Delagraves, 1884. — Cette opinion évoque celle de l'abbé Charles DE SAINT-PIERRE (1658-1743) qui conseille d'enseigner aux filles « plusieurs choses qui regardent les diverses professions des hommes... afin d'entretenir plus facilement conversation avec leurs maris des événements journaliers de leur emploi » ; cfr. COLLARD F., *Histoire de la pédagogie*, p. 328.

(65) Si l'abbé Claude FLEURY (1640-1723) estime que l'histoire est novice aux filles, Madame DE LAMBERT (1647-1733), disciple de Fénelon, Louis d'EPINAY (1727-1783), disciple de Rousseau, sont d'un avis opposé. Stéphanie DE GENLIS (1746-1830), institutrice des enfants de Philippe Egalité, transforme le château du baron d'Almane, père de ses héros *Théodore et Adèle*, en une galerie de tableaux d'histoire de France ; *Adèle et Théodore ou Lettres sur l'éducation, contenant tous les principes relatifs aux trois différents plans d'éducation des princes, de jeunes personnes et des hommes*, 3 vol., Paris, Lambert, 1782. — GREARD O., *op. cit.* — Voir aussi COLLARD F., *Histoire de la pédagogie*, p. 259, 273, 277, 413-415.

encore au royaume du roi Très Chrétien ainsi que Charles ROLLIN (1661-1741) le regrette dans son *Traité des études* (livre VI), tout entier consacré à l'histoire. Il s'y reproche avec honte d'être un étranger dans son propre pays après en avoir parcouru combien d'autres⁽⁶⁶⁾. Il se conforme, en effet, aux principes pédagogiques d'alors, sauf qu'il accorde plus de temps à l'histoire. Celle-ci reste cependant encore une école de morale en action⁽⁶⁷⁾. Intégrée dans la première éducation des enfants, elle contribue à la fois à édifier et à amuser, elle développe l'intellect et le cœur, elle éveille la curiosité et le goût pour l'étude. Chercher la vérité prime toute autre préoccupation, analyser les mœurs, scruter les usages et les coutumes, découvrir les causes de l'évolution des empires, étudier le caractère des peuples et des grands hommes, distinguer les phénomènes religieux, le tout en accord avec la géographie et la chronologie, telles sont les raisons de la fonction formative de l'histoire. Nous n'y trouvons rien à redire. Malheureusement, peuplée de fables et de légendes, dénuée de sens critique, l'œuvre historique de Charles Rollin n'est pas à la hauteur de ses intentions pédagogiques.

Soucieux de réagir contre les abus de la mémoire associés à un système d'éducation dont il n'a que trop eu à plaindre, FRÉDÉRIC II (1712-1786), qui condamne la mémoire, demande que l'éducation cultive l'intelligence, exerce le jugement, incite les enfants à penser par eux-mêmes⁽⁶⁸⁾. Il réclame pour les historiens la liberté de dire la vérité. « *Contracter la sphère de nos idées jusqu'au point où nous vivons, ou confiner nos connaissances à nos besoins personnels est tomber dans la plus stupide ignorance. Mais pénétrer dans les replis cachés de l'antiquité, comprendre tout l'univers avec l'extension de l'esprit est réellement triompher de l'ignorance et de l'erreur, c'est exister avec tous les âges et devenir un citoyen de toutes les places et contrées* »⁽⁶⁹⁾. C'est là témoigner d'un universalisme étonnant à un moment où le monde se restreint encore aux limites de la Méditerranée et du Proche-Orient.

En général, les philosophes du XVIII^e siècle, avec des optiques différentes dans le détail attribuent tous à l'histoire une valeur formative. Sur dix-sept volumes de son *Cours d'Etudes*, Etienne BONNOT DE CONDILLAC (1715-1780) en consacre treize à l'histoire. Il situe celle-ci au centre de l'enseignement qu'il préconise pour son élève Ferdinand de Bourbon, duc de Parme. Il y voit un code de morale et de législation, il philosophe plus qu'il ne raconte⁽⁷⁰⁾. Denis

(66) « Lorsqu'elle est bien enseignée, l'histoire est une école de morale pour l'homme. Elle décrit le vice, démasque la fausse vertu, expose les erreurs et les préjugés, elle dissipe les enchantements des riches et toute la vaine pompe qui éblouissent les hommes, elle montre par un millier d'exemples plus persuasifs les unes que les autres qu'il n'y a rien de plus grand ou de plus louable que l'honneur et la droiture. » ; cfr. *Traité des études ou de la manière d'enseigner les Belles Lettres par rapport à l'esprit et au cœur*, t. II, p. 162-164, Paris, 1884. Voir aussi COLLARD F., *Histoire de la pédagogie*, p. 297-307.

(67) Vingt-cinq ans après la mort de Rollin, Jean Marie ROLAND (1734-1793) plaint les jeunes Français de connaître la liste des consuls de Rome, mais d'ignorer les noms des rois de France. Il fixe l'attention non seulement sur l'histoire nationale, mais sur l'histoire locale ; cfr. KILIAN M., *Tableau historique de l'instruction secondaire en France*, p. 56-57, Paris, 1841.

(68) REIM Karl, *Methodiek des Geschichtsunterrichts*, p. 186, Halle, 1911.

(69) JOHNSON H., *Teaching of history*, p. 35-36, N.Y., 1952.

(70) ARNOUX G. et MOUSNIER, *Œuvres de Condillac, revues, corrigées par l'auteur...*, Paris, Houet, 1798. — COLLARD F., *Histoire de la pédagogie*, p. 350.

DIDEROT (1712-1784), bien qu'il prône l'enseignement des sciences dans son *Plan d'une université de Russie*, estime que l'histoire ne sera pas inutile à côté de la morale et de la religion, à condition de procéder par la méthode régressive ⁽⁷¹⁾. Depuis 1752, c'est aussi le conseil de Jean-Baptiste BASEDOW (1723-1790), pédagogue de Hambourg. Dans ses manuels, il place avant l'histoire d'Allemagne celle de l'Univers, car il faut former des hommes avant de former des citoyens. La mémoire intervient peu dans sa méthode, essentiellement plaisante, fondée sur la visualisation. Il témoigne d'un sens historique très vif, limitant les connaissances à des généralités et s'efforçant de situer l'élève dans son temps par les différences entre le présent et le passé. Il insiste sur l'identité des genres de vie dans le Monde ⁽⁷²⁾.

En 1762, Jean-Jacques ROUSSEAU (1712-1778) donne l'*Emile* ou *De l'éducation*. Il craint que l'histoire ne constitue pour l'enfant une manière de fuite en de hors du réel et ne consacre la faillite de l'enseignement. Aussi recule-t-il son introduction dans l'éducation jusqu'à l'âge de 18 ans, car seul un enseignement fondé sur l'expérience personnelle des élèves peut rendre le cours intelligible. Une grande maturité est nécessaire pour comprendre l'esprit de l'histoire. Conditionné par les usages de son temps, Rousseau voit dans Thucydide et les biographes de bons agents de l'initiation historique d'*Emile*. Celui-ci par leur entremise acquerra sagesse et bon sens aux dépens de ses devanciers. Il croit cependant que l'histoire moderne est préférable à l'histoire ancienne ⁽⁷³⁾.

Cette opinion est partagée par un autre Français contemporain. En 1763, dans l'*Essai d'éducation nationale* ou *Plan d'étude pour la jeunesse*, Louis-René de Caradeuc de la CHALOTAIS (1701-1785) souhaitait : « *Je voudrais que l'on composât pour l'usage des enfants des histoires de toute nation, de tout siècle et surtout des siècles derniers, que celles-ci fussent plus détaillées, que même on les leur fit lire avant celles des siècles plus reculés, qu'on écrivit des vies d'hommes illustres dans tous les genres, dans toutes les conditions et dans toutes les professions, de héros, de savants, de femmes et d'enfants célèbres.* » Le professeur, du manuel, tirerait l'enseignement dans un esprit philosophique et critique, en s'appuyant sur les documents visuels : plans, tableaux, dessins, etc. ⁽⁷⁴⁾

Ainsi se multiplient, mais sans grande influence apparente les adeptes d'une formation critique. A dire vrai, l'enseignement secondaire de ce temps ne s'adresse qu'à un nombre limité de personnes, les gens de qualité ou ceux qui par la grâce de l'instruction aspirent à se hisser au niveau des tenants de la fortune. Les ordres religieux, la prêtrise, les magistratures administratives ou judiciaires se peuplent progressivement de ces parvenus dont le rôle ne sera pas

(71) *Ibidem*, p. 354.

(72) Cfr. JOHNSON H., *Teaching of history*, p. 38, New York, 1952. — COLLARD F., *Histoire de la pédagogie*, p. 390-395. Le philosophe-mathématicien-pédagogue suisse Jean-Pierre DE CROUSAZ (1665-1750) prône aussi les mérites de la visualisation à base de cartes, sphères, tailles-douces représentant des cités, des places, des camps, des machines, des édifices « et autres choses de cette nature qu'on peint toujours mieux avec yeux qu'aux oreilles » ; *Traité de l'éducation des enfants*, 1722. Cfr. COLLARD F., *o.c.*, p. 329.

(73) *Emile ou de l'éducation*, livre 3.

(74) Paris, Moutardier, 1826. — Voir aussi COLLARD F., *Histoire de la pédagogie*, p. 358-360.

négligeable dans les événements de la Révolution. Toutefois, la masse populaire, l'écrasante masse des travailleurs reste, faute d'instruction, au stade de la tradition orale ou des annales. Il se trouve encore à la fin du XVIII^e siècle des curés auteurs de chroniques. Contes et légendes se chuchotent le soir à la veillée ou se murmurent aux oreilles des petits enfants pour les préparer à un monde de drames et de frayeurs dont la hantise perce dans les œuvres de Grimm ou de Perrault.

Admis comme précepteur à l'Académie de Warrington dans le Lancastre, en 1761, Joseph PRIESTLEY (1733-1804) publiait quatre ans plus tard *Essay on a course of liberal education for civil and active life* ⁽⁷⁵⁾. Désireux de former les citoyens les plus intelligents et les plus utiles, il conçoit le cours d'histoire comme une discussion critique des sources, une introduction à l'histoire des civilisations, y compris la politique, l'art, la littérature, l'éducation, les sciences, etc. ⁽⁷⁶⁾. Ainsi se confirme l'élargissement du champ de l'histoire suggéré par Voltaire ⁽⁷⁷⁾. Constatons cependant, que pratiquement partout, à la veille de la Révolution, le cours d'histoire reste fondé sur le latin, l'histoire ancienne et les exercices de mémoire. Tant est forte l'influence de la tradition. Aucun des plans d'éducation suggéré depuis 1762 n'est entré dans la pratique. L'histoire moderne et les sciences positives n'y ont qu'une place minime et précaire ⁽⁷⁸⁾. Tel est notamment le cas dans les Pays-Bas autrichiens sous Marie-Thérèse ⁽⁷⁹⁾. Après l'expulsion des jésuites, le plan de réforme dressé par Cornet de Grez et approuvé par le comte Patrice de Neny, chef-président du Conseil privé, inscrivait au programme l'histoire générale et nationale ⁽⁸⁰⁾. Ce que confirma le plan d'études appliqué à partir d'octobre 1777 et dû à Jean DES ROCHES ⁽⁸¹⁾. Il imposait de « choisir les faits les plus saillants de l'histoire tant ecclésiastique que profane », car « l'étude de l'histoire orne infiniment l'esprit, elle pique la curiosité de la jeunesse, elle lui inspire le goût de la lecture et de l'application, elle est propre à dilater l'entendement » ⁽⁸²⁾. Dans la Principauté de Liège, l'enseigne-

(75) *With plans of lectures... To which are added remarks on a Code of education...*, Londres, 1765.

(76) Cfr. THORPE T.E., *Joseph Priestley*, Londres, 1906.

(77) Des domaines nouveaux s'ouvrent à l'histoire : en Allemagne, WINCKELMANN Jean (1717-1768) voit dans l'art antique une initiation à la mentalité grecque ; HEEREN Arnold (1760-1842) démontre l'influence du commerce ; MÖSER Justus (1720-1794), éveillé du nationalisme allemand, aborde, dans son *Histoire d'Osnabruck*, l'histoire sociale et découvre par hasard le paysan, il prône le retour aux anciennes traditions germaniques et médiévales qui persistent dans la province ; cfr. BATE L., *Justus Möser, advocatus patriae*, Bonn, Athenäum, 1961. — HERDER Jean (1744-1803) traduit la mentalité populaire (*Volksgeist*) ; cfr. *Idee zur Philosophie der Geschichte der Menschheit*. — Enfin, dans sa *Weltgeschichte in Zusammenhängende Erzählung*, SCHLÖSSER Frédéric (1776-1861) esquisse un panorama du Monde.

(78) HUBERT R., *Histoire de la pédagogie*, p. 60-61.

(79) HUBERT E., *Les réformes de Marie-Thérèse dans l'enseignement moyen aux Pays-Bas*, dans *Revue de l'instruction publique en Belgique*, t. XXVI, p. 185, Bruxelles, 1883.

(80) BONENFANT P., *La suppression de la C^{ie} de Jésus dans les Pays-Bas autrichiens* (1773), dans *Mémoires de l'Académie royale de Belgique*, classe des lettres, 2^e série, t. XIX, p. 147, Bruxelles, 1929.

(81) HUBERT E., *o.c.*, p. 185.

(82) ARCHIVES GÉNÉRALES DU ROYAUME, *Comité Jésuitique*, dos. n^o 38, f^o 24 v^o. cité par DUPUIS-SURMONT A. *Etudes sur les manuels d'histoire nationale...*, p. 22-23, mémoire manuscrit, Université de Liège, 1958.

ment de l'histoire et de la géographie se développa notamment au Grand Collège et à l'Académie anglaise⁽⁸³⁾, mais centré sur l'antiquité et le moyen âge⁽⁸⁴⁾.

René VAN SANTBERGEN

(83) MACOURS F., *L'enseignement primaire, normal, moyen et technique à Liège, de 1773 à 1830*, p. 118.

(84) GOBERT T., *Liège à travers les âges*, t. I, p. 283, Liège, 1926.