

LA MATIERE HISTORIQUE A L'ECOLE

Essai de Typologie (1^{ère} partie)

Généralités

Avoir une histoire est le propre de l'homme, affirme Emile LITRE. L'histoire, comme connaissance, répond à un acte d'intelligence spécifiquement humain par lequel l'individu tend à se situer par rapport aux hommes et aux choses, à travers le temps et l'espace. La progression de la connaissance historique entraîne une prise de conscience indissociable de la promotion culturelle de l'Humanité. Les mécanismes qui l'animent risquent hélas trop souvent de gripper en raison d'une excessive fragilité. Des précautions redoublées s'imposeront lorsqu'on s'adresse aux enfants et aux adolescents. Il est, en effet, essentiel d'adapter l'enseignement de l'histoire à l'âge et aux capacités intellectuelles des élèves : il ne doit être ni trop compliqué, ni trop simple, ni trop profond, ni trop superficiel (1). Il doit être juste et mesuré. Ce qui compte en matière d'éducation c'est l'ordre psychologique de l'élève et non l'ordre logique des spécialistes (2). Ou plutôt, celui-ci ne va plus sans celui-là. Tout le monde à dire vrai n'en est pas encore convaincu. Le problème pédagogique majeur de notre temps n'est-il pas, en dehors du cloisonnement des disciplines, le décalage entre la recherche (la science qui se fait), la science actuelle (ce que l'on sait) et l'enseignement, spécialement dans le secondaire. A ce dernier niveau, l'enseignement d'un professeur se définit de façon profonde par rapport à des problèmes généraux (concernant les élèves, les programmes, les méthodes, les buts de l'enseignement) et d'une façon plus superficielle par rapport à des habitudes, des procédés, un matériel didactique. Toutes choses très importantes, mais dont on peut user diversement sans que l'esprit de l'enseignement en soit changé (3). Bien plus importante certes, infiniment, est la matière elle-même :

(1) Cfr. C.P. HILL, *L'enseignement de l'histoire*, p. 20, Paris, UNESCO, 1953. — A. MARLIER, *Examen de conscience*, dans *l'Information historique*, t. 26, p. 39, Paris, 1964.

(2) R. BAZIN, *Les manuels de lettres en 197...*, dans *Cahiers pédagogiques*, n° 22, p. 52, Paris, 1960.

(3) En janvier 1964, à l'Institut national supérieur des Arts du spectacle, Michel TARDY, maître de travaux pratiques à l'Ecole normale supérieure de Saint-Cloud, estimait que l'acte pédagogique conservait l'empreinte de déterminations : 1° éthiques (déontologie), 2° sociales (psychisme individuel et collectif), 3° finalistes (but poursuivi), 4° épistémologiques (propres à la discipline), techniques (moyens d'enseignement), scientifique enfin, et surtout.

« Savoir comment enseigner, bien. Mais savoir quoi enseigner, mieux encore » (*). Les nombreux détracteurs de l'histoire⁽⁵⁾ reprochent à celle-ci des vues éti- quées, partielles et partiales, sans rapport avec les besoins et les préoccupations actuelles des individus. Reconnaissons que ces reproches sont surtout fondés sur la nature de l'enseignement dont on trouve le reflet dans les manuels de clas- ses. Il est évidemment facile d'opposer à ces critiques à courte vue les progrès les plus récents de l'histoire synthèse, de cette géohistoire postulée par Charles Morazé⁽⁶⁾ et que réclame le géographe Henri Baulig. Le malheur c'est que ces progrès ne s'introduisent que lentement dans les cours. Beaucoup trop lentement au goût d'un public exigeant excité par les moyens de communications de masse. Sans cesse nourrie, l'histoire ne cesse de s'enfler, en longueur, en largeur, en épaisseur. En longueur, à ses deux extrémités ; en largeur, par progressive incorporation de toutes les civilisations terrestres ; en épaisseur, par intégration de tous les domaines d'activités et de savoir qui, nécessairement, se résolvent dans l'histoire.

Elèves et professeur déploient des prouesses pour introduire ce surcroît d'informations dans des horaires pléthoriques. On procède par sélection, par découpage empirique, sinon arbitraire : « Ainsi, constate R. COUSINET⁽⁷⁾, l'his- toire apparaît morcelée, disparate, sans valeur culturelle. Les élèves ne font rien d'autre que d'apprendre par cœur et réciter des noms, des dates et des phrases toutes faites, et ceci, le plus souvent, à un âge où ils ne sont capables de s'y intéresser ni d'y rien comprendre ». Après la seconde Guerre mondiale, des voix s'élevèrent pour proclamer la nécessité de repenser l'histoire ensei- gnée⁽⁸⁾. Plus que jamais, la modification des conceptions de l'histoire impose un aménagement des méthodes et une adaptation de l'enseignement sous peine d'accroître le divorce et de réduire l'enseignement de l'histoire à un dérisoire épouvantail. Au stage de Sèvres de 1952, on souhaitait de faire de l'influence réciproque des différents foyers de civilisations, l'un des thèmes principaux de l'enseignement de l'histoire⁽⁹⁾. Trop d'aspects importants de l'histoire res- tent encore en dehors des programmes d'enseignement : les structures agraires

(4) P. LEUILLIOT, *L'enseignement de l'histoire*, dans R. COUSINET, *Leçons de pédagogie*, p. 100, Paris, 1950. — M. REINHARD, *L'enseignement de l'histoire*, p. 35, Paris, 1957. — F. DUYKAERTS, *Trois visages de l'histoire*, dans *Bulletin de l'A.H.Lg.*, fasc. VI, Liège 1964.

(5) Voir les déclarations solennelles de l'Académie des Sciences morales et politiques, celles des Inspecteurs généraux d'histoire de France, dans *Bulletin de la Société des profes- seurs d'histoire et de géographie de l'Ecole publique*, juillet 1963, p. 629-632, Paris, 1963. — Voir les protestations de la Fédération belge des professeurs d'histoire, juin 1963, de l'Asso- ciation des Historiens sortis de l'Université de Liège, 1963. — Voir aussi le colloque du Centre catholique des intellectuels français, *L'histoire et l'historien*, dans *Recherches et débats*, n° 47, Paris, 1964. — Voir encore G. DEZ, *Le rôle de l'histoire dans l'enseignement*, dans *Information historique*, t. 27, p. 85, Paris, 1965.

(6) *Trois essais sur histoire et culture*, dans *Cahiers des Annales*, Paris, Colin.

(7) *L'enseignement de l'histoire*, p. 72-73.

(8) Gabriel Monod, directeur de l'Enseignement du 2^e degré au Ministère de l'Educa- tion nationale de France, déclare en 1949 : « Il faut avoir le courage de repenser notre disci- pline pour penser en hommes neufs les problèmes de notre temps. » — Gabriel Michel s'exprime de même aux *Journées pédagogiques* de Nivelles, en 1952 : « Il faut avoir le courage de renverser les vieilles idoles, les anciens dieux, de repenser l'histoire. »

(9) Faire sentir les racines de la civilisation actuelle, ainsi que les composantes des civilisation antérieures, faire connaître les grands problèmes du monde actuel..., cfr. *Les Amis de Sèvres*, t. 12-13, p. 15, Paris, 1953.

dans leurs rapports avec l'évolution politique, le régime seigneurial aux temps modernes⁽¹⁰⁾, l'influence de la démographie sur le cours des événements⁽¹¹⁾, combien d'autres qu'il serait trop long d'énumérer. L'histoire des civilisations recouvre trop exclusivement l'histoire des idées, des arts, voire de la philosophie et des religions, parfois celle de la société au sens étroit. Il faut aujourd'hui y introduire l'histoire des sciences, l'histoire des techniques, l'histoire du travail sous peine de présenter de la civilisation une caricature vide de sens⁽¹²⁾. Qu'enseigner soit choisir, n'est que trop évident. Encore faut-il que ce choix ne soit pas arrêté une fois pour toutes. La seule habitude donnerait-elle aux choses enseignées leur valeur réelle ? Quel non-sens : et cependant ! Qu'on y réfléchisse : aux serfs « taillables et corvéables à merci », aux croisés « nobles et généreux » pourfendeurs des « fanatiques arabes » et aux autres merveilles de l'espèce, sans parler du vocabulaire dont l'imprécision ajoute à l'atmosphère incantatoire d'un passé dont le brouillard inspire finalement l'impression d'une inexorable perte de temps⁽¹³⁾.

Le goût de l'histoire existe cependant en tout individu. L'art de l'éducateur, de l'historien éducateur, serait de l'entretenir, de l'alimenter de nourritures franches et roborantes. Pour chaque niveau d'âge, serait retenu ce qui est assimilable par les élèves moyens. Le recours au concret, l'observation des manifestations actuelles de la vie sociale, économique, administrative, politique, à commencer par les données les plus élémentaires, les aideraient à découvrir les origines de notre présent⁽¹⁴⁾. Le cadre géographique s'élargirait à mesure de l'interférence avec leur histoire de celle des autres civilisations d'Orient, d'Afrique, du Nouveau Monde⁽¹⁵⁾. Au delà des contacts brutaux par lesquels les hommes apprenaient à se craindre, s'élevant au delà des méfiances et des partis pris, on ouvrirait alors l'esprit de l'élève aux problèmes politiques, sociaux, économiques, religieux, artistiques du Monde. Point d'apologie chauvine, point d'insidieux dénigrement : proclamer le mérite, souligner l'opprobre. Seul celui dont Rabelais disait : « Science sans conscience n'est que ruine de l'âme », pourrait blâmer d'inspirer par l'histoire l'amour de la paix, l'horreur de la guerre, d'évoquer la lutte des classes, de cultiver l'amour de la tolérance et de la liberté de penser, d'honorer les grandes créations de l'esprit humain. Le pédagogue ne pourrait s'y résoudre. Qu'on ne le taxe pas cependant de mépriser les devoirs de l'historien : la probité scientifique est inséparable d'un enseignement humaniste.

(10) I. DELATTE, *Le rôle des archives dans l'enseignement de l'histoire*, dans *Cahiers de pédagogie et d'orientation professionnelle*, t. 10, p. 26, Liège.

(11) M. REINHARD, *L'enseignement de l'histoire*, dans *Cahiers pédagogiques*, t. 12, n° 6, p. 38 et sv., Paris, 1957. — E. HELIN, *Démographie et enseignement de l'histoire*, cfr. ci-dessus, p. 5 et sv.

(12) Cfr. P. LEUILLIOT, *L'enseignement de l'histoire*, dans R. COUSINET, *Leçons de pédagogie*, p. 100, Paris, 1950.

(13) A. FONTAINE, *L'histoire utile et vivante*, p. 11, Braine-l'Alleud, 1953. — C. PETER HILL, *L'enseignement de l'histoire*, p. 20-21, Paris, 1953.

(14) Cfr. A. FREYDEIRE, *Sur l'enseignement de l'histoire à l'école primaire*, dans *L'information historique*, t. 21, p. 82-83, Paris, 1959. — M. REINHARD, *L'enseignement de l'histoire*, p. 34-35. — J. LEIF & G. RUSTIN, *L'enseignement de l'histoire*, p. 27-29. — Recommandation d'un stage récent de professeurs d'histoire en Grande-Bretagne, dans *Bull. de la Soc. des prof. d'histoire...*, t. 161, p. 509.

(15) Eviter les cloisonnements, montrer les interactions, tel est le vœu de M. DEFROMONT, le 22 nov. 1926 : cfr. *B.S.P.H.G.*, t. 181, p. 486, Paris, 1963.

D'autant plus nécessaire sera la coopération entre le savant et l'enseignant que l'histoire contemporaine est mal connue et l'histoire universelle bien trop vaste. Perplexité n'engendrant que stérilité, l'esprit lucide doit trancher, dans la sagesse assurément. Dans l'histoire universelle, chaque peuple pourrait occuper une place proportionnée à son apport matériel et culturel au patrimoine commun des hommes ⁽¹⁶⁾, quant à l'histoire contemporaine, fluide, trompeuse, polémique et cependant si prisée des élèves ⁽¹⁷⁾, elle enseignerait la nécessité de la prudence, le sens de la relativité, la curiosité critique, l'esprit de finesse interprétative. Elle aiderait ainsi, avec l'histoire universelle, à jeter entre les hommes des ponts, plutôt que des les rompre. En montrant qu'il existe une histoire de l'histoire ⁽¹⁸⁾ quel service ne rendrait-on pas à l'Humanité ?

Serait-il lui-même capable de connaître toute l'histoire, hypothèse douteuse, le sage renoncerait à la prétention de l'enseigner toute entière. L'histoire, cette science qui se fait, n'en restera pas moins présente à tout instant dans chaque chose. La mission de l'historien pédagogue sera de rendre conscient le mouvement de la connaissance historique. Il usera à cet effet de moyens d'approche dont chacun peut constituer en soi un objet particulier. Nous nous garderons bien de confondre chacun d'entre eux avec la totalité ⁽¹⁹⁾, l'expérience pédagogique implique cependant des options. Nous n'en blâmerons aucune pourvu qu'elles soient occasionnelles. Toute approche offre des avantages et des inconvénients qu'elle concerne un objet plus ou moins étendu soit dans l'espace

(16) Cfr. C. PETER HILL, *L'enseignement de l'histoire*, p. 22, p. 104, Paris, 1953.

(17) C. PETER HILL, *L'enseignement de l'histoire*, p. 106, 108. — *Teaching history*, pamphlet n° 23, p. 29-32, Londres, Ministère de l'Education, 1952. — Hésitant à parler encore d'histoire, depuis le début du siècle certains placent ce cours sous l'étiquette d'initiation civique, d'actualité, de *Zeitgeschichte*, de *social sciences*, etc.; cfr. Howard E. WILSON, *The fusion of social studies in Junior schools*, Cambridge (Mass.), 1933. — H. JOHNSON, *The teaching of history*, p. 78-85, 359, New-York, 1953. — T. SHIGEMATSU & K. UEDAS, dans *International Jahrbuch für Geschichts Unterricht*, t. III, p. 79-81, Brunswick, 1954.

(18) Ce que souhaitent les *Instructions officielles françaises* de décembre 1954; cfr. *Farde documentaire*, n° 113, p. 13, Paris, I.P.N., 1962; ainsi que J. JOHNSON, *The teaching of history*, p. 340. — On méditera ces réflexions de Ludwig BEUTEN: « Qui examine le développement de la science, s'émeut toujours de voir qu'à une époque déterminée prédominent un certain nombre de questions et un nombre limité de méthodes, qui seront peut-être remplacées par d'autres après peu de temps. Pas plus que n'importe quel homme, le savant ne dispose d'un nombre infini d'idées directrices et de possibilités. La raison en est que la science consiste en un dialogue. Le dialogue n'est possible que si les interlocuteurs parlent du même objet et emploient les mêmes concepts. Or, l'individu choisit parmi les méthodes possibles. Il se laisse empoigner par des problèmes. Dans les relations multiples qu'il entretient avec son temps, avec ses collègues, avec sa génération, il est lui-même voué seulement à son travail et à sa méthode », *Gesammelte Schriften zur Wirtschafts- und Sozialgeschichte*, Böhlau, Graz, 1963.

(19) « Attentive au caractère singulier de l'événement, l'histoire doit se préoccuper de le comprendre dans sa richesse et sa totalité. Ce caractère, qui n'est pas moins essentiel à sa définition que le premier, paraît à certains menacé par la décomposition de l'histoire en spécialités parallèles de plus en plus isolées, attentives chacune à tel ou tel type de facteur, qui tend naturellement à se considérer comme privilégié... Il faut réagir contre le démembrement de l'histoire en histoires particulières... Il faut maintenir la légitimité d'une histoire générale... Une histoire générale ainsi conçue est la véritable histoire, — toutes les autres lui étant subordonnées comme à leur fin », H. I. MARROU, *Théorie et pratique de l'histoire*, dans *Revue historique*, t. 233, p. 169-170, Paris, 1965.

(géographique), soit dans le temps (chronologique), soit dans la matière de l'histoire.

I. — Les divisions géographiques de l'histoire

Trois cercles concentriques se superposent ici, dont la faveur a fréquemment varié :

- 1° l'histoire universelle,
- 2° l'histoire nationale, y compris le nouveau nationalisme des blocs,
- 3° l'histoire locale.

L'histoire nationale, héritière en Europe des préoccupations politiques du XIX^e siècle, conserve une place en vue dans nos écoles. Depuis la fin de la 1^{re} Guerre mondiale, a cheminé la notion que « nos enfants ne doivent pas avoir l'idée que, une fois la frontière passée, ils rencontreront des ennemis dont les intérêts contredisent les leurs »⁽²⁰⁾. Toutefois cette tendance à l'universalisme n'implique pas une évasion des réalités concrétisées par le cadre local. Ces trois perspectives coexistent et demandent qu'on s'y arrête successivement.

1° L'HISTOIRE UNIVERSELLE :

Rendre le monde social intelligible consiste à saisir, partout où elles se trouvent, les influences des autres peuples. En donnant aux élèves le sens de la complexité et de la relativité des choses humaines, on les habituera du même coup à se défier des explications simplistes, partielles et donc partiales⁽²¹⁾. « Etudier l'histoire, c'est apprendre à dépasser l'individu et le partiel pour percevoir l'ensemble et la totalité. ...La seule histoire véritable qui ne peut se faire que par entraide est l'histoire universelle... Plus que toute autre l'erreur historique procède trop souvent de l'obstination dans une vérité partielle, de son élévation à l'absolu... Ne cherchons pas la vérité ailleurs que dans la lumière que chaque histoire nationale doit recevoir de la compréhension de toute l'histoire humaine ». Ainsi s'exprimait à Sèvres, en 1951, Monsieur J. TORRES BODET, premier directeur général de l'UNESCO⁽²²⁾, et il poursuivait : « Mais il importe pour cela que l'histoire telle qu'elle est enseignée replace la vie de la nation dans le contexte de l'évolution de l'humanité, que les peuples y soient autre chose que des adversaires ou des comparses ; qu'ils soient, pleinement, des égaux, des frères ». « Hélas, déplorait-il, il faut l'avouer sans fard, quelle sorte d'histoire a-t-on trop souvent enseignée aux enfants ? »⁽²³⁾.

(20) Akira OSSAWA, *L'enseignement de l'histoire au Japon*, dans *Esprit international et enseignement de l'histoire*, p. 154-155, Paris, 1922.

(21) Maurice EYMARD, *Enseignement de l'histoire*, dans *Cahiers pédagogiques*, t. XII, n° 6, p. 28-29, Paris, 1957.

(22) *Les Amis de Sèvres*, t. 10-11, 19 juillet 1951.

(23) « Trop d'enfants (on pourrait y joindre la majorité des adultes) voient encore les citoyens des autres pays tels que les décrivent leurs manuels : les Turcs l'épée à la main, les Vikings prêts à égorger, les Ethiopiens sauvages » ; Conclusions du stage d'histoire de Sèvres de 1952, dans *Les Amis de Sèvres*, t. 12-13.

Etendre l'histoire à l'humanité toute entière n'est pas une vue nouvelle. Au XVII^e siècle, Pierre NICOLE, le pédagogue de Port-Royal, conseillait de donner aux élèves « une idée générale de l'histoire universelle des diverses monarchies et des principaux changements qui sont arrivés depuis le commencement du Monde... »⁽²⁴⁾. L'idée revint après la Première conflagration mondiale. En 1922, F. J. GOULD, représentant du Royaume-Uni à la Conférence de la Société des Nations sur *L'Esprit international et l'enseignement de l'histoire*, affirmait : « Créer un sentiment d'amitié universelle, tel est aujourd'hui le premier devoir de l'éducateur dans tous les pays ». « Au point où sont les affaires humaines, précisait-il, l'histoire doit être universelle, elle doit englober les histoires nationales et offrir un intérêt pour le monde entier »⁽²⁵⁾. Elargir l'imagination des élèves, étendre leurs sympathies, démontrer l'interdépendance des nations, découvrir les causes déterminant leurs évolutions divergentes, telles doivent être les préoccupations des professeurs d'histoire, estime-t-on alors⁽²⁶⁾.

Il fallut toutefois en arriver au péril atomique pour constater avec Marcel Reinhard, que l'universel n'est pas dans le passé mais dans l'avenir, c'est-à-dire en fait dans l'actuel. La multiplication des contacts de tout genre, l'amélioration des techniques de recherche et des moyens de diffusion confèrent à l'époque contemporaine un caractère mondial certain⁽²⁷⁾. Les vœux se multiplient, appelant à « la communion universelle du genre humain »⁽²⁸⁾, à la compréhension « du monde entier »⁽²⁹⁾. Des marxistes confirment que « l'historien doit démontrer la possibilité de la communication entre les hommes »⁽³⁰⁾, des chrétiens découvrent « que la civilisation occidentale ne joue qu'un rôle partiel et fugace dans l'histoire de l'homme et qu'une histoire complète n'existe que si l'on met en ligne les autres grandes civilisations »⁽³¹⁾. Arrêtons-nous et songeons, en praticiens de l'enseignement, aux réalités quotidiennes de l'école. André Puttemans estimait que, dans l'enseignement secondaire, il fallait « se contenter d'attirer l'attention des élèves sur l'interdépendance très étroite des différentes civilisations humaines... et leur signaler que notre civilisation occidentale est une grande civilisation parmi une demi-douzaine d'autres ». Il doute cependant qu'il soit « possible de faire comprendre à des jeunes gens de moins de 18 ans les caractères essentiels des peuples et des civilisations de l'Orient

(24) I. CARRÉ, *Les pédagogues de Port-Royal*, Paris, 1887.

(25) *L'enseignement de l'histoire auxiliaire de l'éducation en vue de la ligue de l'Humanité*, dans *Esprit international et Enseignement de l'histoire*, p. 217, Paris, 1922.

(26) N. SMITH, *The teaching of history in schools*, dans *History*, t. VIII, p. 192-193, Londres, 1923.

(27) M. REINHARD, *L'enseignement de l'histoire*, p. 107-108, Paris, 1957. — M. BENDISCIOLI & R. BERARDI, *L'insegnamento della storia*, p. 88, Florence, 1963.

(28) L. MEYLAN, *Humanités et personnes*, p. 141, Neuchâtel, 1944.

(29) E. LABROUSSE, *L'Enseignement de l'histoire*, dans *Cahiers pédagogiques*, t. XII, n° 6, p. 6-7, Paris, 1957.

(30) « Notre enseignement est beaucoup trop centré sur les problèmes propres à notre civilisation ; il faut l'ouvrir toujours davantage aux problèmes des autres civilisations » ; cfr. W. KULA, *L'objectivité historique et les valeurs*, dans *L'histoire et ses interprétations*, p. 173, Paris, 1961.

(31) J. LALOUP, *Le sens de l'histoire dans les humanités*, dans *Etudes classiques*, t. 24, p. 374, Namur, 1956.

asiatique ou de l'Afrique noire » ⁽³²⁾. Il résume assez bien de la sorte les opinions exprimées par des personnes aussi distantes par les préoccupations que les pédagogues américains ⁽³³⁾ et un savant comme Edouard Perroy ⁽³⁴⁾. Mais n'est-ce pas là un refus bien catégorique, produit d'un certain malthusianisme de l'éducation historique ⁽³⁵⁾ ? Nos adolescents sont-ils mieux aptes à comprendre la mentalité propre à la famille antique ou à notre féodalité médiévale ? Tente-t-on réellement de la leur faire saisir ? Commençons donc par balayer devant notre porte. Regardons ensuite chez le voisin. Une fois franchi le mur des préventions et surmonté l'obstacle des craintes respectives, combien donc ne se révèlent pas entre les peuples d'analogies et de domaines communs ? Au niveau élémentaire certainement. Or il est constaté que « une formation historique, même élémentaire, peut développer chez l'enfant des qualités et des attitudes mentales qui favorisent la compréhension internationale » ⁽³⁶⁾. Certes, on peut croire que la difficulté d'enseigner l'histoire des nations croît avec leur éloignement ⁽³⁷⁾. Mais cette affirmation est-elle encore aussi solide en 1965 qu'il y a dix ans alors que Marcel REINHARD la proclamait ? A chaque seconde les télécommunications ne nous renseignent-elles pas sur les cinq continents ? Or, les contacts ne sont pas unilatéraux ni les réactions toujours profitables aux Occidentaux. La lutte qui opposait entre elles les classes d'une même société locale, régionale ou nationale, affecte maintenant entre elles les nations : les pauvres se cabrent devant les riches. Un adolescent apprend ainsi par la seule vertu de l'information quotidienne cette leçon que négligent trop d'hommes politiques : la pauvreté d'un seul pays est une menace pour la paix de tous ⁽³⁸⁾. L'Histoire aurait pu nous l'apprendre à meilleur compte, grâce à l'école.

(32) Compte rendu de *Histoire de l'Europe et du génie européen*, dans *Histoire et enseignement*, t. IX-X, p. 105, Louvain, 1960.

(33) H. JOHNSON constate qu'aux U.S.A. les conditions favorables à la compréhension des autres peuples et civilisations ne sont pas réalisées. Il dénonce d'ailleurs les efforts déployés pour entraver l'étude intelligente de l'histoire ; *Teaching of history*, p. 125, 128, New-York, 1952.

(34) *Enseignement de l'histoire*, dans *Cahiers pédagogiques*, t. XII, n° 6, p. 9, Paris, 1957.

(35) Chargé par l'Unesco de rédiger des instructions à l'intention des maîtres d'histoire pour aider à la compréhension internationale, C. PETER HILL, qui n'a rien d'un « bigot ni d'un fanatique » cependant, ne voit d'évolution que sous l'impulsion des Occidentaux ; cfr. *L'enseignement de l'histoire, Conseils et suggestions*, p. 104-106, Paris 1953. — On ne lira pas sans en éprouver le piquant les propos du *Guide de l'enseignant européen* évoquant l'Europe chrétienne en lutte contre l'Infidèle, proclamant l'unité de la civilisation européenne, saluant la Contre-Réforme catholique, négligeant modestement les faits du colonialisme et concluant pour finir : « Il ne s'agit aucunement d'une idéologie imposée par la répétition de slogans, mais de faits que l'élève doit être mis à même de constater » ; cfr. *ibidem*, p. 40-42, Genève, 1958.

(36) C. PETER HILL, *L'enseignement de l'histoire*, p. 11, Paris, 1953.

(37) M. REINHARD, *L'enseignement de l'histoire*, p. 104-105, Paris, 1957.

(38) Stephen SURREY, *La tâche du professeur : le contact au niveau de sa classe*, dans *L'actualité internationale dans l'enseignement secondaire*, 4^e conf. de l'Association du Traité atlantique, p. 29-31, Strasbourg, 1962.

Découvrir le Monde dans son unité, mais aussi dans sa diversité⁽³⁹⁾, dans sa complexité, dans son devenir : voilà l'objet d'un enseignement soucieux de réalité. La multiplication des angles de vue donnera une garantie supplémentaire de probité⁽⁴⁰⁾ : « Un enseignement réaliste vaut mieux pour dénoncer la guerre que je ne sais quel silence »⁽⁴¹⁾. On s'accorde de plus en plus à l'admettre⁽⁴²⁾, non sans repentir cependant⁽⁴³⁾. Le premier devoir d'un professeur d'histoire est d'être un interprète, non un avocat⁽⁴⁴⁾. La cause de la solidarité internationale se défend bien seule si le cours est objectif et le maître clairvoyant. L'idéal universel ne gagnera rien par l'amputation ni la stérilisation, il s'épanouira au contraire dans l'affrontement courageux avec les questions les plus pénibles. Il serait malhonnête de recommander à l'historien enseignant de ne pas aborder les questions contentieuses : 75 % des nouvelles internationales le sont, sans parler des problèmes politiques internes ou externes des cinquante

(39) L'unification constatée de la civilisation exclut l'idée d'une radicale séparation entre les civilisations, mais le contact plus intime entre les civilisations rend plus aigüe la conscience de tout ce qui les distingue ; cfr. R. ARON, *L'histoire et ses interprétations*, p. 46, Paris, 1961.

(40) « Ce n'est pas la déformation systématique de l'histoire qui est dangereuse, mais aussi la déformation involontaire résultant d'une erreur de perspective » ; G. PANCHAUD, professeur à l'Université de Lausanne, au Stage international de Sèvres, en 1951.

(41) M. REINHARD, *L'enseignement de l'histoire*, p. 102, Paris, 1957.

(42) « A tout enseignement de l'histoire qui entretient des ignorances, cultive des étroitesse, alimente les mauvaises passions de l'injustice ou de la haine, va-t-il s'agir de substituer un enseignement qui tairait les faiblesses, les mauvais succès, les hontes et les crimes des hommes pour se faire l'auxiliaire des *bonnes causes*, l'inspirateur des solidarités les meilleures ? Non certes ! L'histoire veut être respectée ! » Ainsi s'exprimait H. REVERDIN en 1922 ; cfr. *L'esprit international et l'enseignement de l'histoire*, p. 7. — En 1953, le Conseil de l'Europe spécifiait : « L'enseignement historique ne peut en aucun cas se mettre au service d'une propagande quelle qu'elle soit, il n'y a pas à démontrer la grandeur d'une race, d'un peuple, d'une religion, d'un continent, et c'est en refusant toute compromission avec les causes éphémères qu'il peut seulement faire œuvre durable ; les propagandes changeant de sens selon les directives des gouvernements, mais un esprit formé à la vérité peut et peut seul résister à leur emprise. Ce n'est pas une contre-propagande qui peut faire obstacle, c'est la résistance de l'esprit critique que l'enseignement de l'histoire contribue singulièrement à former. Les régimes autoritaires ne s'y trompent pas et cet enseignement est un de ceux qu'ils cherchent toujours avec le plus de constance à mutiler ou à pervertir » ; cfr. Document Exp./Cult. (53), 33 rev., p. 24, du Conseil de l'Europe à Strasbourg.

(43) On ne peut admettre la prétention d'Aristide BRIAND souhaitant d'enseigner aux enfants « à rechercher ce qui unit les peuples plutôt que ce qui les divise » ; cfr. L. VERNIERS, *L'enseignement de l'histoire*, p. 22-23, Bruxelles, 1936. — « De toute évidence, il serait regrettable, dans l'enseignement de l'histoire, de déformer celle-ci, de travestir les faits de masquer les événements réels derrière une brume rose », constate beaucoup plus sagement le *Rapport final du stage de l'UNESCO, à Bruxelles, en 1958*, p. 5 bis.

(44) « Nul professeur digne de ce nom n'acceptera jamais de faire servir l'enseignement de l'histoire à la propagande européenne, pas plus qu'à aucune autre propagande... ». décrète le *Guide européen de l'enseignement* ; cfr. p. 31-32, Genève, 1958. — Les contradictions de cet ouvrage, convaincu de la *communauté de destinée de l'Europe*, ne manquent pas de piquant ; cfr. *Ibidem*, p. 69 : « Est-il bien indiqué, se demande L. GUILLAUME, de vouloir créer, non sans virtuosité, un sentiment européen particulariste ? » ; cfr. *L'enseignement de l'histoire dans le cycle supérieur des humanités*, dans *Education*, n° 55-60, Bruxelles, 1959.

dernières années⁽⁴⁵⁾. En contrepartie, tout professeur d'histoire devrait savoir traiter de manière scientifique et objective un sujet qui en lui-même est matière à controverses⁽⁴⁶⁾.

Cette recommandation vaut aussi pour les auteurs de manuels. Le professeur hindou Kaidâs Nag adressait, en 1922, à la S.D.N., le vœu de voir rédiger des manuels où l'histoire prendrait assise sur la sociologie⁽⁴⁷⁾. En 1926, une circulaire de Camille Huysmans, ministre belge de l'Instruction publique, bannisait des établissements scolaires les ouvrages prêchant la haine entre les races et entre les peuples⁽⁴⁸⁾. A leur congrès de Strasbourg, la même année, les instituteurs français décidaient de « supprimer ou d'atténuer dans les livres scolaires les passages pouvant semer parmi la jeunesse d'un pays les germes d'une incompréhension essentielle à l'égard des autres peuples »⁽⁴⁹⁾. On sait ce que les régimes fascistes appliquèrent de ces généreuses initiatives⁽⁵⁰⁾. L'UNESCO, le Conseil de l'Europe, les accords culturels bilatéraux, nombre d'organismes privés ou publics, s'occupent depuis la fin de la seconde Guerre mondiale d'extirper de l'enseignement les erreurs et les fausses vérités historiques⁽⁵¹⁾. Leurs initiatives ne sont pas stériles puisque, en juin 1964, le gouvernement des Pays-Bas a été amené à formuler des excuses à propos de l'utilisation dans un concours officiel néerlandais d'un texte d'histoire belge jugé offensant pour la Belgique⁽⁵²⁾. Ce n'est qu'un exemple, il y a en a d'autres⁽⁵³⁾. Cependant, malgré de fréquents rappels, notamment à l'UNESCO⁽⁵⁴⁾, il manque hélas toujours aux écoles ce manuel international de l'enseignement de l'histoire

(45) On n'ignore pas les manipulations subies par les manuels et les traités d'histoire fascistes, nazis. Quant aux éditions successives de l'histoire du Parti communiste russe, elles soulèvent l'hilarité.

(46) *L'actualité internationale dans l'enseignement de l'histoire*, 4^e conf. sur l'enseignement de l'Association du Traité atlantique, Strasbourg-1962, p. 8, Londres, 1962.

(47) Voir les vœux de la S.D.N., en 1922, dans *Esprit international et enseignement de l'histoire*, p. 67-69, Paris, 1922.

(48) L. JEUNEHOMME, *Pédagogie en cours*, t. II, p. 200-201, Liège, s.d.

(49) Cfr. Georges LAPIERRE, *Les manuels d'histoire*, dans *Encyclopédie française*, t. XV, p. 443, Paris, Larousse.

(50) On lit dans *Mein Kampf*: « La mission d'un Etat national est de faire écrire, enfin, une histoire mondiale où la question de race sera élevée au rang de facteur dominant » ; A. HITLER, *Mein Kampf*, p. 468-473, Berlin, 1933.

(51) Voir à ce propos les travaux de l'*Internationale Schulbuch Institut* de Braunschweig, et tout récemment les documents de travail du *Colloque d'histoire d'Elseneur* (1965), patronné par le Conseil de l'Europe (Strasbourg). Cfr. *Cahiers de Clio*, fasc. 7, p. 69-73, Bruxelles, 1966.

(52) Les journaux belges du 10 juin 1964, commentant la question parlementaire du député Emile Jeunehomme.

(53) Il est réconfortant de constater que même une institution comme l'*Association du Traité atlantique* souligne le devoir de respecter la *Déclaration universelle des droits de l'homme*, dénonce le danger des arguments fondés sur l'exaltation des œuvres humaines, confirme la nécessité de replacer les choses dans leur contexte mondial, proclame la devise : *Audi partem alteram...* ; cfr. *L'actualité internationale dans l'enseignement secondaire*, 4^e conférence du Traité de l'Atlantique, Strasbourg, 1962, passim, Londres, 1962.

(54) Lors de la session plénière de l'UNESCO, à Paris, en 1964 encore, le représentant de la Belgique a évoqué le problème de la mise sur chantier d'un aide mémoire commun, sans succès. Il y a loin de l'idée à l'application. Voir sur cette matière les *Bulletins d'informations* de l'UNESCO.

qu'en 1931 déjà réclamait J. L. Claparède⁽⁵⁵⁾. L'esprit nationaliste n'est pas mort, l'esprit chauvin même, mais faut-il nécessairement les confondre avec l'esprit national ?

2° L'HISTOIRE NATIONALE :

Nombreux sont les pédagogues pour qui l'essentiel du cours d'histoire repose sur l'histoire nationale, soit par obligation dans le cadre des programmes officiels⁽⁵⁶⁾, soit par conviction personnelle. Ils se réfèrent tantôt à la notion de nation⁽⁵⁷⁾, tantôt à la notion de patrie⁽⁵⁸⁾, tantôt à l'une et à l'autre⁽⁵⁹⁾. Cette dernière attitude résulte à coup sûr d'une certaine confusion des valeurs. Que faut-il entendre, en effet par sentiment national, que faut-il entendre par patriotisme ? Peut-on confondre l'un et l'autre ? Le sentiment national repose sur le patriotisme. Le premier tend à recouvrir le second, mais il n'est pas toujours possible de les confondre. Au départ : la patrie au sens génétique et familial du terme. On sait le processus, à peine entamé dans certaines régions, qui provoqua le passage du clan à la tribu, de la tribu à la nation, et plus loin encore. La fusion, généralement voulue par un nombre limité d'individus dynamiques, se réalisa souvent dans les faits avant de pénétrer dans les esprits. Il s'ensuit que du patriotisme, considéré comme le sentiment d'appartenir à une même famille, à une même milieu nourricier et protecteur, au nationalisme, extension de ce sentiment à une société où les liens biologiques sont moins évidents, s'étagent une multitude de degrés fortement enracinés même à l'intérieur d'un groupe social apparemment homogène. En chaque endroit, il est clair que le patriotisme est né et s'est développé dans des

(55) *L'enseignement de l'histoire et l'esprit international*, Paris, 1931.

(56) Le contenu de ces programmes a été ventilé par les soins de l'O.N.U. et a fait l'objet d'une publication : *Etude comparative des programmes d'histoire...*, Paris, UNESCO, 1952.

(57) « Chaque nation doit en premier lieu faire connaître et localiser les faits de l'histoire qui intéressent son propre développement national » ; L. JEUNEHOMME, *Pédagogie en cours*, t. II, p. 201, Liège, 1936. — « L'histoire d'Angleterre est capable de procurer la conscience historique » cfr. H. DUNHELM, *The gift of historical thinking*, dans *History*, t. X, p. 6, Londres, 1925 ; Idem, E. A. FULTON, *Some stages in historical understanding*, dans *History*, t. XII, p. 133, Londres, 1927. — Pour la France, cfr. H. GOSSOT & F. BRUNOT, *De l'enseignement du 1er degré*, p. 128. — Même constatation auprès des instances internationales : Stage d'histoire de 1952 à Sèvres, dans *Les Amis de Sèvres*, t. 12-13, p. 12-13. — C. PETER HILL, *L'enseignement de l'histoire*, p. 81-82, Paris, 1953.

(58) « L'histoire comme branche d'enseignement est liée à la patrie » ; J. JONGE & J. MOURIK, *o.c.*, p. 25. — « Dans les classes inférieures il convient d'orienter les enfants vers l'histoire de la patrie ; V. DENKERS, *Vernieuwing van het geschiedenis onderwijs*, p. 25-28. — « Le but principal de l'enseignement de l'histoire est de donner aux élèves une connaissance des faits essentiels de la vie de leur patrie... pour assimiler les principes de la morale communiste » ; J. JERSAK, *Pour une nouvelle conception de l'enseignement de l'histoire à l'école d'enseignement général*, dans *Pedagogika*, t. 10, p. 45-60, Prague, 1960.

(59) A partir de 1952, au Japon, le gouvernement rétablit un cours d'histoire nationale fondé sur les gloires nationales pour plaire à la fraction conservatrice de la majorité, et sur le patriotisme pour satisfaire l'aile radicale ; cfr. T. SHIGEMATSU & K. UEDA, *Historical education in elementary and junior high school*, dans *Internationale Jahrbuch für Geschichtsunterricht*, t. III, p. 75-76, Braunschweig, 1954.

conditions et des temps différents⁽⁶⁰⁾. Comme expression de la nation les gouvernements veillèrent toujours davantage à la formation et au développement d'un esprit national conforme à leurs ambitions. Ce n'est pas par hasard que l'enseignement de l'histoire a fait son bond le plus grand au XIX^e siècle, celui du réveil des nations. « Tout peuple doit puiser dans son sein l'essentiel de sa culture », écrivait Alexandre Vinet, en 1824, dans le *Nouvelliste*⁽⁶¹⁾. Depuis 1861, et pendant un demi siècle, le cours d'histoire eut en Italie où le phénomène est particulièrement typique, une fin dynastique, nationale et libérale, tout ensemble⁽⁶²⁾. En 1911, le prince von Bulow préconisait de faire du cours d'histoire l'élément essentiel de la formation civique du jeune Allemand⁽⁶³⁾. Tolstoï regrette de ne pouvoir enseigner l'histoire à l'école primaire sans en faire une sorte de conte de fée flattant le sentiment national⁽⁶⁴⁾. Le patriotisme, qualité raisonnable et nécessaire de l'homme social, du citoyen⁽⁶⁵⁾, débouchait sur un nationalisme passionnel et aberrant. On lira avec étonnement le récit des querelles soulevées dans le monde des historiens belges par les luttes de politique intérieure nationale⁽⁶⁶⁾. Loin de grandir les nations, cette rhétorique ne pouvait que leur gâter la cervelle⁽⁶⁷⁾. On connaît les ravages que peut exercer aujourd'hui encore cette outrance, malgré les mises en garde de l'entre-deux-guerres⁽⁶⁸⁾ et d'après 1945 ; force est au porte-parole de l'UNESCO de reconnaître : « Jusqu'ici, dans l'enseignement, la vérité historique a souvent été sacrifiée aux intérêts de l'orgueil national et l'histoire a souvent été déformée au bénéfice de l'émotion patriotique »⁽⁶⁹⁾. Le mal court toujours, tant est solide le conditionnement de l'enseignement élémentaire, auquel le secondaire emboîte le pas d'ailleurs, par

(60) Bernard GUENÉE, *L'histoire en France à la fin du Moyen Age*, dans *Revue historique*, t. 232, p. 348, Paris, P.U.F., 1964.

(61) N° 16.

(62) M. BENDISCIOLI & R. BERARDI, *L'insegnamento della storia*, p. 65, 86-87, Florence, 1963. — Cfr. pour la France M. REINHARD, *L'enseignement de l'histoire*, p. 82-83, Paris, 1957.

(63) H. JOHNSON, *Teaching of history*, p. 350, New York, 1952.

(64) *Œuvres complètes*, éd. STEEK, t. XIII, p. 446, Paris, 1905.

(65) Voir ce qu'en dit M. REINHARD, *o.c.*, p. 85-86.

(66) Cfr. F. VERCAUTEREN, *Cent ans d'histoire nationale en Belgique*, p. 165-206, Bruxelles, 1959.

(67) M. BENDISCIOLI & R. BERARDI, *o.c.*, p. 86-87. — A. Hitler recommandait d'élever l'enseignement au dessus du niveau d'un exposé objectif et technique pour enflammer l'orgueil national par des exemples éclatants ; *Mein Kampf*, p. 468-473, éd. 1933.

(68) En 1922, l'ex-principal de Mahenda College, de Galle (Ceylan), Kâlidâs Nag déclare : « Si l'histoire doit rester le témoin véritablement impartial de l'humanité, il faut qu'elle soit purifiée de ses lamentables préjugés nationaux » ; *L'esprit international et l'enseignement de l'histoire*, p. 63, Paris, 1922. — En 1931, Jules Destrée, ex-ministre de l'Instruction publique belge, dénonce les appréciations haineuses émaillant les manuels scolaires : « préparation inconsciente à tous les entraînements nationalistes... Ce faux et dangereux nationalisme qui ne se contente pas de prêcher l'amour de la patrie, mais ne le comprend que sous la forme de la haine de l'étranger » ; cfr. *LE SOIR*, du 5 septembre 1931. — L. VERNIERS, *L'enseignement de l'histoire*, p. 24. Dans sa lettre au Roi, de 1912, le publiciste wallon, déjà, écrivait ces lignes accusatrices contre les Flamands : « Ils nous ont pris notre passé. Nous les avons laissé écrire et enseigner l'histoire de la Belgique, sans nous douter des conséquences que les traditions historiques pouvaient avoir sur le temps présent... Aujourd'hui nous commençons à apercevoir l'étendue du mal... » ; cfr. F. VERCAUTEREN, *o.c.*, p. 204.

(69) C. PETER HILL, *L'enseignement de l'histoire*, p. 11, Paris, 1953.

inertie. Combien proche de nous sont ces amères constations de R. Cousinet. Elles datent de 1922 cependant : « L'habitude de faire intervenir sans cesse les noms de pays, de dire par exemple aux enfants que la France a déclaré la guerre, que l'Espagne a signé un traité, et ainsi de suite, contribue à aggraver cette illusion et à faire croire que le pays tout entier participait à ces entreprises faites en dehors de lui et souvent contre lui. » « De même que les enfants croient volontiers que les peuples dans le passé avaient l'esprit (et leur temps) uniquement occupé des actes de leurs princes, de même ils imaginent aussi que ces peuples n'avaient entre eux d'autres rapports que la guerre et n'entraient en relation que pour se massacrer. Tant on a soin de partout exalter le sentiment national (que l'on déclare inné, et qu'on se donne tant de peine pour former), et de laisser ignorer aux enfants les circonstances innombrables par lesquelles des gens n'appartenant pas au même pays ont par le commerce, l'industrie, les lettres, les sciences, coopéré et travaillé au bien commun. De là chez tous les peuples cette haine de l'étranger, de l'étranger qu'on n'a jamais fait paraître devant les enfants sur la scène de l'histoire qu'au moment où il prenait les armes, et comme s'il les prenait volontairement et consciemment » ⁽⁷⁰⁾

Mais il n'est pas envers l'extérieur seulement que l'histoire nationale présente des dangers. Elle peut accentuer une solidarité fallacieuse entre le présent et le passé, escamoter des différences historiques, refléter la ou les tendances dominantes de l'époque. L'histoire nationale est pluraliste, l'enseignant se doit d'en montrer les divergences. Il en acquerra d'autant plus d'autorité, ensuite, pour confirmer la force d'un caractère national prépondérant. Montrer les conflits, en exposer les solutions, les situer dans un ensemble contribue à une compréhension plus profonde de l'unité nationale ⁽⁷¹⁾. L'histoire homogène, une et individuelle, ne satisfait plus. Dans chaque Etat l'histoire se lie au contraire à celle des Etats voisins en raisons des variations historiques de frontières, de la perméabilité des civilisations ⁽⁷²⁾. Pierre de Coubertin, à l'article 8 de la Charte fondamentale de l'enseignement nouveau, inscrivait : « Aucune période d'histoire nationale ne doit être étudiée sans référence aux événements concomitants de l'histoire universelle » ⁽⁷³⁾. Il est souhaitable de rejeter la tradition qui, en cette matière, accorde la place de choix aux nations qui ont le plus de rapports visibles avec l'histoire nationale : « C'est là, observe Marcel Reinhard, où l'anachronisme sévit presque inconsciemment dans l'esprit des élèves : ils mettent

(70) *Les principes du travail historique*, dans *L'esprit international et l'enseignement de l'histoire*, p. 103-104, Paris, 1922.

(71) M. REINHARD, *L'enseignement de l'histoire*, p. 88-89, 92.

(72) *Ibidem*, p. 86-87. — C. PETER HILL, *L'enseignement de l'histoire*, p. 24, Paris, 1953. — Aux journées d'histoire de Tournai, en 1957, l'inspecteur R. Waeyenbergh critique la conception nationaliste des manuels belges qui limitent les frontières de la Belgique aux bornes de 1831. Ils présentent une histoire de Belgique unifiée, simplifiée à l'excès, où, comme sur les images d'Epinal, le Belge se détache sur un fond d'épopée, comme étant l'éternel combattant de la liberté. M. Grosjeanne reproche aux manuels français de négliger les particularités historiques du Nord de la France ; cfr. *Bulletin de la Société des professeurs d'histoire et de géographie des écoles publiques*, n° 153, p. 138-139, Paris, 1958.

(73) Une mise en garde semblable sous la plume de C. PETER HILL, *L'enseignement de l'histoire*, p. 60-61, 83, Paris, 1953. — Il précise : « L'étude de l'histoire de quelques petits pays... pourrait développer considérablement l'impartialité de jugement et l'esprit de tolérance », *ibidem*, p. 25-26.

aux prises une France éternelle, ils transposent le présent dans le passé qui ne comportait souvent ni conscience nationale ni nation » ⁽⁷⁴⁾.

Ainsi, pas plus qu'il n'est indiqué par souci d'internationalisme de répudier les devoirs de chaque citoyen envers son pays, il n'est estimable de fonder le patriotisme sur le mépris des traditions locales.

3° L'HISTOIRE LOCALE :

Fondamentale pour le savant, l'histoire locale ou régionale est tout aussi indispensable pour le professeur. Celui-ci y trouve, en effet, la base nécessaire de son enseignement s'il désire lui donner cette allure vivante et attractive unanimement réclamée aujourd'hui ⁽⁷⁵⁾. Certes, il ne s'agira nullement d'instituer dans les écoles un enseignement particulier de l'histoire locale ajouté à tous les autres. Instructions officielles ⁽⁷⁶⁾ et commentaires ⁽⁷⁷⁾ tombent d'accord sur ce point : l'histoire locale ne doit servir qu'à créer le climat favorable à une bonne approche de l'histoire générale assise sur le concret ⁽⁷⁸⁾. Qu'il convienne d'éveiller l'esprit d'observation, de discipliner l'imagination ou d'exercer la réflexion et le jugement, l'histoire locale offre au maître des éléments de travail d'une valeur inestimable. Observez l'attention soudain tendue lorsque s'évo-

(74) *L'enseignement de l'histoire*, p. 99, Paris, 1957. — Songeons, que dans une ville comme Liège, en Belgique, on enseigne aux jeunes élèves que « la patrie ne fut jamais aussi glorieuse que lorsque Charles le Téméraire portait le fer et le feu dans leur ville natale... » ; cfr. L. E. HALKIN, *L'enseignement de l'histoire en Wallonie*, p. 16, Liège, A.P.I.A.W., 1948. Sachons que les Liégeois, Belges de la onzième heure, sont loin de devoir leur sort national à une irrésistible attraction envers les Pays-Bas.

(75) E. WEYRICH, *Anschaulicher Geschichtsunterricht*, Vienne 1920. — C. PETER HILL, *L'enseignement de l'histoire*, p. 24, 59, Paris, 1953. — *Guide de l'enseignement européen*, p. 40, Genève, 1958. — H. JOHNSON, *Teaching of History*, p. 90-91, New York, 1953. — *The teaching of history*, p. 12, Cambridge, 1950. — A. FEYDEIRE, *Sur l'enseignement de l'histoire à l'école primaire*, dans *Information historique*, t. 21, p. 83, Paris, 1958. — Stage d'histoire de Sèvres, en 1952, dans *Les Amis de Sèvres*, t. 12-13, p. 8, Paris, 1952. — J.H.B., de Plymouth, *The teaching of local history*, dans *History*, t. XVIII, n° 69, p. 4, Londres, 1933. — P. LEUILLLOT, *La classe d'histoire*, dans *Encyclopédie française*, t. XV, Paris, 1939. — P. MARÉCHAL, *Comment enseigner l'histoire locale et régionale*, dans *Bibliothèque pédagogique*, Paris, Nathan, 1956. — P. MARÉCHAL, *L'utilisation du musée scolaire historique*, I. *L'enseignement de l'histoire et les méthodes d'éducation actives*, dans *Documents pour la classe* n° 29, Paris, 1958.

(76) Les *Instructions officielles*, n° 1911, en France, recommandent l'étude intégrée de l'histoire locale et de l'histoire de France. — Les *I.O.* de 1945 stipulent : « L'histoire locale peut et doit fournir très souvent un point de départ, pourvu qu'on sache en explorer et en exploiter toutes les richesses ». Les *I.O.* de 1946 confirment : « L'histoire générale restera le cadre où s'inscriront à titre d'illustrations, d'exemples concrets, les notions d'histoire locale » ; cfr. *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, 14 mars 1946. — Pour 1954, la même chose ; cfr. *Farde documentaire*, n° 113, p. 12, Paris, I.P.N., 1962.

(77) « Je ne suggère pas que l'histoire locale puisse être un substitut de l'histoire générale, mais l'histoire générale gagne en signification et valeur si elle peut être illustrée par des événements locaux » ; J.H.B., de Plymouth, *Teaching of local history*, dans *History*, t. XVIII, n° 69, p. 4, Londres, 1933. — Faute de pouvoir en user partout comme point de départ, l'inspecteur général A. TROUX recommande d'user de l'histoire locale comme illustration ; cfr. *Cahiers pédagogiques*, t. XII, n° 6, p. 80, Paris, 1957. Il s'appuie sur des opinions de collègues remontant à 1854 et 1910 ; cfr. *Ibidem*, p. 79.

(78) On ne peut trop insister sur la nécessité de la concrétisation. Il faut apprendre à l'élève à voir le Monde.

que un fait historique local, même très ancien. Il n'y a plus d'abstraction, tout s'anime⁽⁷⁹⁾. L'enseignement élémentaire, quoiqu'il paraisse, n'est pas seul concerné⁽⁸⁰⁾. L'enseignement secondaire l'est aussi, et à plus d'un titre. Par l'histoire locale, l'exactitude retrouve son prix⁽⁸¹⁾, au grand déplaisir du verbalisme⁽⁸²⁾, cette définitive catastrophe des cours d'histoire. Certes, basée sur la sensibilité enfantine, stimulant l'imagination et exploitant le goût du merveilleux propre au plus jeune âge, la leçon d'histoire éveille-t-elle le même plaisir que le récit d'un conte⁽⁸³⁾. Il ne faudrait pas s'y tromper toutefois. Telle quelle, cette initiation doit fournir la base d'une étude plus scientifique du passé⁽⁸⁴⁾, elle doit fonder l'indispensable discipline de l'observation, encourager le sens de l'achèvement, stimuler la curiosité critique⁽⁸⁵⁾.

Certains restent sceptiques et estiment que l'histoire locale n'éclaire pas particulièrement l'histoire générale⁽⁸⁶⁾. Ils lui opposent l'appétit de fantastique de l'adolescent qu'ils jugent le quotidien, le local, incapable de satisfaire⁽⁸⁷⁾. Belle raison ! Trop d'efforts, déclare-t-on encore, sont dépensés, au prix de quel ennui, pour faire passer l'élève de l'histoire locale à la conscience historique⁽⁸⁸⁾. Elle postule, en effet, la connaissance de l'histoire générale, elle se heurte à la

(79) Cfr. M. CHAULANGES, *L'enseignement de l'histoire et le document d'histoire locale*, dans *l'Information historique*, t. 21, p. 224, Paris, 1959. — Opinion de la majorité des Académies en France, cfr. *Le document dans l'enseignement de l'histoire*, dans *Information, dossier documentaire, Histoire*, sept. 1958, Paris, I.P.N., 1959. — Rappelant ses longues visites au Musée des monuments français, Michelet s'écriait : « C'est là et nulle autre part que j'ai ressenti la vive intuition de l'histoire ! » ; cfr. A. GINET, *Plaidoyer pour l'enseignement de l'histoire locale*, dans *Information historique*, t. 21, p. 131, Paris, 1959. — Voir aussi J. JONGES et J. VAN MOURIK, *o.c.*, p. 63-70.

(80) « Le psychisme enfantin se contente très longtemps d'un espace très personnel, très égoïste, très restreint, c'est pourquoi s'impose le recours à l'histoire locale ; cfr. L. DELCHAMBRE, *L'histoire et l'enfant*, dans *Nouvelle revue pédagogique*, t. X p. 94, Tournai, 1954. — X. BASSECOULARD, *L'enseignement de l'histoire*, p. 95. — Cfr. H. GOSSOT & F. BRUNOT, *De l'enseignement de l'histoire à l'école primaire*, p. 35.

(81) R. COUSINET, *L'enseignement de l'histoire...*, p. 57, Paris, 1950.

(82) L. TRENARD, *Liaisons avec l'enseignement du 2^d degré*, p. 83. — J. JONGES & J. VAN MOURIK, p. 63.

(83) L. JEUNEHOMME, *Introduction*, p. XII, dans J. MONSEUR, *Sur la route de l'histoire, par l'histoire locale*, Liège, 1950.

(84) A. GINET, *Plaidoyer pour l'enseignement de l'histoire locale*, dans *l'Information historique*, t. 21, p. 131, Paris, 1959.

(85) J. E. SHORT, *An experiment in application of an environment to the teaching of history*, dans *History*, oct. 1953, Londres, 1953.

(86) Voir J. SAINT-VITEUX, *L'histoire nationale à l'Ecole primaire dans Cahiers de pédagogie et d'Orientation professionnelle*, t. 14, p. 96. — « Quelles que soient les richesses des archives locales et l'éloquence de nos vieilles pierres, le cheminement de l'enfant sur la route de la redécouverte historique restera toujours quelque chose de dérisoire », cfr. A. DANJEAN, dans *l'Information historique*, 1949, p. 208, Paris, 1949.

(87) F. DUYKAERTS, *Trois visages de l'histoire*, dans *Bulletin de l'Association des historiens sortis de Liège*, t. 6, Liège, 1964.

(88) J. VAN ROELEN, *Geschiedenis onderwijs in een eiland*, dans *Documentatie*, n° 8, p. 12, Bruxelles, 1961.

relative rareté de certains maîtres⁽⁸⁹⁾. On lui impute encore des accusations de chauvinisme, d'esprit de clocher, de provincialisme, de particularisme, d'égo-centrisme⁽⁹⁰⁾.

Mais ne sont-ce pas là mauvaises querelles ? Il n'est évidemment point question ici de connaissance, mais de méthode. L'enseignement comporte des servitudes⁽⁹¹⁾, il opère des tours de force, y compris celui de rendre merveilleux le quotidien. On ne fera pas d'histoire locale à tout prix. Sus donc au chauvinisme, mais serait-il bon au nom de la solidarité universelle de diluer les « sucs du terroir » et de négliger la solidarité entre les générations ? Ce non-sens là serait aussi redoutable. Nommer les liens qui associent l'homme à son village, à sa cité, à sa région, raffermir et fortifie ceux qui l'attachent à sa nation et à la société tout entière. Il n'y a là rien de paradoxal. En réduisant à une échelle plus accessible des problèmes dont les dimensions universelles risquent d'effrayer, l'histoire locale aide tout un chacun à reconnaître dans tout homme un voisin possible et dans l'espèce humaine tout entière une famille⁽⁹²⁾. D'avoir été en conflit avec l'histoire locale, n'autorise pas l'histoire nationale à l'abolir. La vérité historique est autrement sévère. Sa rigueur ne peut d'ailleurs que servir l'éducation civique bien comprise. Comment faire comprendre dans sa plénitude le mécanisme démocratique, par exemple, sinon dans le contexte communal « c'est là seulement que l'intérêt général approche de près l'intérêt particulier »⁽⁹³⁾. Le progrès de l'histoire, dans son ensemble, ne va-t-il pas des unités les plus petites vers des ensembles plus grands. Si nous désirons sauver la vraie démocratie dans le monde, il nous faut faire pénétrer l'esprit de voisinage dans l'ordre social universel⁽⁹⁴⁾. Nous apprendrons ainsi à « aimer la grande patrie à travers la petite »⁽⁹⁵⁾.

Que l'on prenne prétexte de l'impossibilité pratique, du risque politique ou du danger de l'érudition stérile, de toute manière, parler de l'histoire locale dans le secondaire éveille des méfiances. Elle constitue cependant un excellent terrain d'application, qu'elle serve de point de départ, de relais ou de gîte d'étape, qu'elle recoure aux vestiges archéologiques, aux archives, au folklore

(89) J. LEIF & G. RUSTIN, *Pédagogie spéciale*, 3e fasc., *L'histoire et la géographie*, p. 39-41, Paris, 1957.

(90) H. CORIJN, *Enkele aspecten van het geschiedenis onderwijs*, p. 29, Anvers, 1963. ; celui-ci exagère cependant lorsqu'il dénonce la définition de L. VERNIERS touchant l'histoire locale, ce dernier auteur n'insiste que sur l'aspect didactique du procédé ; cfr. *L'enseignement de l'histoire*, p. 82. Quant aux constatations de J. HENRIOT, *L'enfant devant l'histoire*, p. 188, Saint-Cloud, 1959, elles sont caduques parce que basées sur des expériences trop limitées.

(91) L'histoire locale doit éveiller la curiosité, la sympathie et la compréhension envers l'histoire nationale et universelle ; cfr. A.J. WILLIAM, *The teaching of history in schools*, dans *History*, t. XVI, p. 116, 234, Londres, 1931. — « Simplifications, abstractions, déformations nécessaires, sans aucun doute : servitudes inévitables de l'enseignement... », rappelle Martial CHAULANGES, *L'enseignement de l'histoire et le document d'histoire locale*, dans *l'Information historique*, t. 21, p. 224, Paris, 1960.

(92) J. H. B., de Plymouth, *The teaching of local history*, dans *History*, t. XVIII, n° 69, n. 9, Londres 1933.

(93) L. JEUNEHOMME, *Introduction*, p. XIII, dans J. MONSEUR, *o.c.*, Liège, 1950. — IDEM, *Pédagogie en cours*, t. II, p. 190.

(94) J. H. B., de Plymouth, *Ibidem*, p. 1-2.

(95) Plan d'études primaires belge de 1937.

ou à l'anthropologie culturelle⁽⁹⁶⁾. Elle peut rendre l'histoire générale moins distante, plus vivante, plus précise⁽⁹⁷⁾, mais elle ne peut seule reconstruire toute l'histoire⁽⁹⁸⁾. Elle constitue donc un bon instrument d'initiation, mais non un enseignement en soi⁽⁹⁹⁾.

L'existence en Belgique, de nombreuses sociétés savantes : historiques, archéologiques et autres, la multiplicité de leurs publications, la vie culturelle qu'elles entretiennent, apportent aux maîtres le plus large secours⁽¹⁰⁰⁾. Bibliothèques publiques, services éducatifs des Archives de l'Etat ou des Musées, fondations particulières comme *Pro civitate*, initiative du Crédit communal de Belgique, ajouteront de la facilité à leur labeur nécessaire.

Ainsi, nous pourrions conclure à l'interaction de l'histoire universelle, de l'histoire nationale et de l'histoire locale à l'école comme dans la vie. On ne peut davantage asseoir le patriotisme sur le mépris des communautés et des traditions locales, qu'il n'est possible d'atteindre à un sens international assuré, en répudiant les devoirs de loyauté de chaque individu envers sa patrie⁽¹⁰¹⁾.

Mais il n'est pas qu'une possibilité de division géographique du passé, où l'histoire de chacun découle du cadre dans lequel il vit ou du groupe social auquel il appartient. Le découpage peut suivre une ligne strictement chronologique ou encore se fonder sur des thèmes très variés.

II. — Les divisions chronologiques de l'histoire

Il peut paraître superflu, naïf même, de le répéter, mais il est évident que l'histoire, fille du temps, subit son implacable contrainte. Chaque fait historique est inmanquablement conditionné par ceux qui le précèdent dans l'ordre de la continuité historique. Il est impossible de l'ignorer.

Dans l'enseignement, il est de tradition de sacrifier au développement d'un cours d'histoire où l'Antiquité suit bien sagement la Préhistoire, où le Moyen Age dans la file précède les Temps Modernes et l'Epoque contemporaine. Nom-

(96) « Légendes, anecdotes, dictons, survivances de croyances, de superstitions, cueillette d'images anciennes, annotations de chansons, de locutions populaires, objets domestiques anciens, pratiques agricoles ou artisanales, etc. ; cfr. L. VERNIERS, *L'enseignement de l'histoire*, p. 82-84. — H. CORIJN, *Enkele aspecten...*, p. 31, Anvers, 1964. — J. H. B., de Plymouth, *The teaching of local history*, dans *History*, t. 18, n° 69, p. 3, 7, Londres, 1933. — *History teaching in English secondary schools*, dans *History*, t. 18, n° 70, p. 232-233, Londres, 1933. — A. GINET, *Plaidoyer pour l'enseignement de l'histoire locale*, dans *Information historique*, t. 21, p. 133 ; etc.

(97) M. BENDISCIOLI & R. BERARDI, *L'insegnamento della storia*, p. 223-224, Florence, 1963. — J. LEIF & G. RUSTIN, *Pédagogie pratique...*, p. 40-41, Paris, 1957.

(98) M. CHAULANGES, *L'enseignement de l'histoire et le document d'histoire locale*, dans *l'Information historique*, t. 21, p. 225, Paris, 1960.

(99) A. FREYDEIRE, *Sur l'enseignement de l'histoire à l'école primaire*, dans *Information historique*, t. 21, p. 83, Paris, 1960.

(100) Cfr. I. DELATTE, *Le rôle des archives dans l'enseignement de l'histoire*, dans *Cahiers de pédagogie et d'orientation professionnelle*, t. 10, p. 26, 1950 (suggestions intéressantes et exemple probants).

(101) Un colloque récent du Conseil de l'Europe, à Elseneur, consacré en 1965 aux problèmes de l'enseignement de l'histoire dans les établissements secondaires conclut d'ailleurs dans ce sens ; cfr. *Cahiers de Clío*, fasc. 7, p. 69-73, Bruxelles, 1966.

breux sont les maîtres qui cheminent pas à pas dans cette ornière sans s'être posé, jamais, le problème de la périodisation historique. Le problème, reconnaissons-le cependant, est immense⁽¹⁰²⁾, aujourd'hui plus encore sans doute en raison de l'élargissement des cadres géographiques de l'histoire. Nous laisserons à d'autres moments l'occasion de le repenser, mais admettons que la périodisation classique favorise aujourd'hui une inertie résultant de la formation reçue dans nos écoles depuis cent ans, elle même fondée sur l'ordre des matières formulé dans les programmes de cours auxquels les manuels reprennent l'essentiel de leurs inspirations⁽¹⁰³⁾. Il ne manque pas de vanité dans l'illusion de donner par ce moyen une idée organique et ordonnée de l'évolution humaine dans son enchaînement. D'abord, pour des raisons pratiques, le découpage par tranches chronologiques successives se double d'un quadrillage géographique et thématique, de telle sorte que l'on voyage sans interruption tantôt dans les sens de l'évolution, tantôt à rebours. On abandonne une matière pour en suivre d'autres dont les liens ne sont pas toujours définis avec clarté. Le souci d'être complet freine souvent l'allure générale du processus. Aussi au terme de chaque année scolaire subsiste-t-il des lacunes qui compromettent la continuité chronologique d'une classe à l'autre ou entraînent en fin d'études secondaires l'abandon de larges périodes d'histoire contemporaine bien utiles cependant pour ne pas dire davantage⁽¹⁰⁴⁾. Ce défaut est la conséquence d'une vision mythique de l'enseignement chronologique continu, d'une absence de critique et de sens didactique. On prétend *tout* étudier, cela couvre en vérité *tout* le manuel. Comme si le plus complet d'entre eux ne laissait pas forcément au dehors bon nombre de faits, même essentiels, du passé⁽¹⁰⁵⁾, sans pour autant donner les vues générales espérées⁽¹⁰⁶⁾. Les inconvénients donc, semblent l'emporter sur les avantages. Cette méthode interdit d'adapter l'enseignement de l'histoire à l'évolution du psychisme juvénile⁽¹⁰⁷⁾. L'histoire s'interdit d'autre part d'opérer avec les autres disciplines de précieuses coordinations : elle reste perpétuellement demanderesse⁽¹⁰⁸⁾. Les lacunes entre les périodes étudiées résultent principalement de l'incapacité des maîtres à établir un calendrier cohérent de leur ensei-

(102) Cfr. J. H. J. VAN DER POT, *De periodisèring der geschiedenis, een overzicht der theorieën*, La Haye, Van Stockum, 1951.

(103) Cfr. R. VAN SANTBERGEN, *L'histoire dans l'enseignement, aperçu historique*, dans *Cahiers de Clio*, fasc. 7, p. 33 sv., Bruxelles, 1966.

(104) Doléance du Jury d'homologation belge des certificats d'humanités. Cfr. L. GUILLAUME, *Cahiers de Clio*, n° 3, p. 8-10, Bruxelles, 1965.

(105) M. BENDISCIOLI & R. BERARDI, *o.c.*, p. 146.

(106) C'est l'avis de Roger GAL, directeur des recherches à l'Institut pédagogique national, à Paris ; cfr. *Cahiers pédagogiques*, t. XII, n° 6, p. 61.

(107) Les psychologues assurent que l'aptitude à saisir le sens de l'histoire n'est pas à la portée des enfants des écoles primaires et moyennes ; cfr. T. SHIGEMATSU & K. UEDA, dans *International Jahrbuch für Geschichtsunterricht*, t. III, p. 79-81, Braunschweig, 1954. — Voir F. DUYKAERTS, *Trois visages de l'histoire*, dans *Bull. de l'Association des historiens de Liège*, fasc. 6, p. 13, Liège 1964.

(108) DELMAS, dans *Cahiers pédagogiques*, t. XII, n° 6, p. 58, Paris, 1957. — *The teaching of history*, p. 20, Cambridge, 1950.

gnement et de la situation scolaire privant de larges couches de la population d'une initiation à l'histoire moderne et contemporaine⁽¹⁰⁹⁾.

Proclamons-le toutefois fortement : un enseignement de l'histoire à la fois total et critique impose d'implanter dans l'esprit des élèves une forte trame chronologique et factuelle. Celle-ci est aussi nécessaire à l'histoire que la grammaire l'est au latin⁽¹¹⁰⁾. L'histoire, d'autre part, ne pouvant avoir d'intérêt que si elle se rattache fortement au présent, il reste à se mettre d'accord sur les moyens les plus adéquats d'y parvenir.

Si, depuis le début du XIX^e siècle⁽¹¹¹⁾, et même plus tôt déjà⁽¹¹²⁾, les historiens, savants et pédagogues, commencent à admettre que l'histoire déborde la connaissance des grandes figures historiques et des faits d'évolution politique, les esprits les plus brillants, des rénovateurs même, conservent à ceux-ci le mérite de constituer un cadre commode⁽¹¹³⁾. D'autres cependant estiment que de nouvelles bases devraient être recherchées dans le social, dans l'économique, ou ailleurs et assurer la reconstitution d'un passé concernant davantage les collectivités que les individus. Toute division est évidemment artificielle, elle ne se justifie que comme méthode d'approche. Elle dépendra donc des moments et des circonstances, mais elle tendra toujours, pour l'histoire, vers une vision générale, totale. C'est pourquoi, en s'exerçant à maîtriser la périodisation au même titre que la localisation, en soulignant les synchronismes grâce à la frise du temps, en prenant une vue synoptique des événements, ne limitera-t-on pas ses repères aux règnes, ni au séides des princes, mais évoquera-t-on l'homme quelconque, ses progrès, ses diverses activités. La seule règle sera d'éviter d'empiler des événements, d'enfiler des récits, d'accrocher des tableaux ou d'aligner des personnages sans liaison explicative entre eux⁽¹¹⁴⁾. Pour qu'il soit éducatif, l'enseignement doit au contraire s'appliquer à rendre sensibles les lignes d'évolution, à travailler à points serrés le canevas de sa tapisserie. Le maître, habile

(109) Le cycle unique d'histoire dans les écoles secondaires prive 40 % de la jeunesse de cette matière ; cfr. L. GUILLAUME, *Nouveau phénix ou prochaine victime du radeau de la Méduse ?*, dans *Cahiers de Clio*, fasc. n° 3, p. 5-9, Bruxelles, 1965.

(110) N. SMITH, *Teaching of history in schools*, dans *History*, t. VIII, p. 194-195, Londres, 1923. — C. PETER HILL, *o.c.*, p. 26.

(111) Cfr. H. VANDERLINDEN, *Chronique*, dans *Revue des humanités*, t. 5, p. 23. — M. L'HÔPITAL, *L'enseignement de l'histoire dans les Lycées et les collèges de l'Académie de Montpellier*, dans *L'enseignement secondaire*, 1909, p. 91.

(112) « Nous avons insisté sur l'histoire des événements politiques plus que sur l'histoire de la religion, du commerce, des lettres et des arts. Nous n'ignorons pas que la seconde est plus importante encore que la première... », préface due à J. Michelet ; cfr. P. GIDEL, *L'éducation des facultés par l'histoire*, dans *Information historique*, t. 22, p. 43, Paris, 1960.

(113) C'est le cas de CLAUDE CAHEN, de L. FEBVRE, de H. I. MARROU, celui-ci rappelle « aux jeunes travailleurs que l'histoire de la civilisation et chacune de ses histoires spéciales doit se projeter sur un réseau serré de noms, de dates, d'événements précis et que les faits politiques d'ordinaire les mieux documentés fournissent la trame solide d'un tel canevas » ; *De la connaissance historique*, p. 62-63, Paris, 1960.

(114) Cfr. J. LEIF & G. RUSTIN, *o.c.*, p. 31. — Les rigueurs du découpage chronologique amputent l'histoire scolaire de domaines de connaissances précieux ; cfr. I. DELATTE, *Le rôle des archives dans l'enseignement de l'histoire*, dans *Cahiers de pédagogie et d'orientation professionnelle*, t. 10, p. 26.

aux vues rétrospectives (¹¹⁵), saura ménager des visions latérales et faire discerner l'amorce des mouvements ultérieurs. A cette fin, il possédera de sa matière une connaissance fortement ancrée et constamment remise à jour. Distinguant, derrière l'événement, le structurel, par delà l'accident, le permanent, il rendra visible la continuité entre le passé et le présent (¹¹⁶) et dispensera à ses disciples une formation culturelle que ne pourrait leur fournir un récit anecdotique et vain (¹¹⁷). Pour plus de facilité, l'histoire synchronique cédera le pas à l'histoire diachronique ou thématique.

III. — Divisions thématiques de l'histoire

Au lent cheminement laborieux de l'histoire synchronique, l'histoire diachronique (¹¹⁸) substituerait la souplesse des thèmes parcourus sans désenparer d'un bout à l'autre de leur évolution. La multiplication des sujets abordés, leur progressive intégration, assure un fonds de connaissances suffisant tout en multipliant les points de vue. A la fin de son cycle d'études, l'élève connaîtrait une douzaine de sujets et posséderait une conception de l'évolution historique aussi complète et infiniment plus vivante que par la méthode traditionnelle. Celle-ci laisse vite l'esprit réaliste des élèves en raison d'une approche trop lente du présent. Appliquée par les Anglo-Saxons avec plus ou moins de bonheur (¹¹⁹), cette technique est aujourd'hui mise à l'épreuve dans les établissements scolaires belges du régime linguistique néerlandais (¹²⁰). Elle est préconisée par Roger Gal sous forme de sujets traitant de la liberté, de la justice, du travail, etc. (¹²¹). L'application intelligente de cette méthode ne ramène évidemment pas chaque thème à une suite immuable, mais bien plutôt à une ou plusieurs séquences de durée variable constituées par une enchaînement, d'ailleurs relatif *de causes et d'effets*. Cette division apparaîtrait sans doute moins arbitraire que la division en *règles*, spécialement lorsqu'on analyse une évolution économique et sociale (¹²²). Observons cependant que le professeur qui enseignerait des histoires

(115) Le seuil de compréhension du *flash back* atteint 75 % à partir de 10-11 ans ; cfr. Conférence de A. TARDY, du Centre de Saint-Cloud, faite à l'I.N.S.A.S., à Bruxelles, le 23 janv. 1964.

(116) L'expérience, convaincante, est tentée par G. FOURNIER, *Le peuplement rural en Basse-Auvergne durant le Haut Moyen Age*, Paris, P.U.F., 1962. Il utilise des thèmes diachroniques.

(117) J. MICHEL, *Considérations sur la méthodologie de l'histoire*, dans *Journées pédagogiques de Nivelles*, 1952, p. 96-97, Bruxelles. — M. BENDISCIOLI & R. BERARDI, *L'insegnamento della storia*, p. 132, Florence, 1963.

(118) On parle aussi de méthode sectorielle et, en Angleterre, de méthodes des *lines of development*.

(119) *History teaching in English secondary schools*, dans *History*, t. 18, n° 70, p. 233, Londres, 1933. — *Teaching history*, pamphlet n° 23, p. 15, Londres, 1953. — H. JOHNSON, *Teaching of history*, p. 360-361, New York, 1953. — Un livre récent dénonce les excès de la pédagogie américaine dans cette matière où l'histoire notamment est remplacée par l'éducation civique ; cfr. Richard HOFSTADTER, *Anti-Intellectualism in American Life*, Londres, 1964.

(120) Expérience L. FLAM & H. CORIJN, *Sprekend verleden*, 7 vol., Anvers.

(121) *Cahiers pédagogiques*, t. XII, n° 6, p. 61-62, Paris, 1957.

(122) M. REINHARD, *L'enseignement de l'histoire*, p. 53-59, Paris, 1957.

spécialisées, cloisonnées, étanches, n'enseigneraient pas l'Histoire. Tous les secteurs étant connexes et solidaires, il est exclu de les isoler sous peine de manquer à ses fins. Au contraire, la juxtaposition des secteurs mettra en évidence leur interdépendance. A l'objection d'incompétence de l'élève dans les domaines du social, de l'économie, des finances, on peut opposer une identique ignorance en matière politique⁽¹²³⁾ et répondre par une sélection des thèmes selon les aptitudes des divers niveaux d'âge. En 1841 déjà, un pédagogue germanique, Haupt, proposait un programme sur cette base⁽¹²⁴⁾. Quelles qu'en soient les qualités, on ne peut se dissimuler que ce procédé se heurte à l'absence de manuels adaptés, à l'inexpérience des professeurs, à la routine des études. La confusion de la chronologie est également invoquée⁽¹²⁵⁾, ainsi que la dépersonnalisation du passé réduit à des types standards⁽¹²⁶⁾. Aucun de ces obstacles n'est évidemment insurmontable. L'avantage consiste surtout à approcher des problèmes historiques par des accès concrets, tout en initiant les élèves à la manière de les étudier⁽¹²⁷⁾.

La question se pose ici de déterminer les principaux secteurs historiques et de justifier l'ordre dans lequel ils seront successivement abordés.

(à suivre)

René VAN SANTBERGEN

(123) Marcel Reinhard le reconnaît explicitement encore qu'il assure que l'histoire politique doit être préférée à l'histoire économique, sociale, technique, financière, par exemple ; cfr. *L'Enseignement de l'histoire*, p. 36-37, Paris, 1957.

(124) Il enseignait : en 1^{re} année, *les scènes de la vie intime de Romulus, Cyrus, Alexandre, Henri IV de Franconie, ...* ; en 2^e année, *la vie sociale* ; en 3^e année, *la vie politique et les grands politiciens* ; en 4^e année, *la vie religieuse avec référence aux grands penseurs* ; en 5^e année, *les arts et les sciences avec référence aux artistes et aux savants réputés* ; en 6^e année, *une récapitulation générale sous forme de synopsis*.

(125) *The teaching of history*, p. 21, Cambridge, 1950. — M. BENDISCIOLI & R. BERARDI, *L'insegnamento della storia*, p. 147, Florence, 1963.

(126) Le danger de la schématisation guette le professeur à tout instant. Réduire une évolution historique à une ligne simple touchant un fait technique ou institutionnel est aussi caduc que de définir un peuple par ses caractères communs dont on risque par le fait même de cette attribution de frustrer les peuples voisins ; par exemple, les Occidentaux ne sont pas fourbes parce que les Jaunes le sont.

(127) M. BENDISCIOLI & R. BERARDI, *op. cit.*, p. 150-151.