

66

# Cahiers Pédagogiques

POUR L'ENSEIGNEMENT DU SECOND DEGRÉ

## L'ENSEIGNEMENT de L'HISTOIRE

6

15 FÉVRIER 1957

REVUE MENSUELLE

PUBLIÉE PAR LE COMITÉ UNIVERSITAIRE D'INFORMATION PÉDAGOGIQUE

12<sup>e</sup> ANNÉE

Huit numéros par année scolaire

Prix de ce N° :  
280 frs

## POUR UN ESPRIT NOUVEAU DANS L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE

par Charles Morazé,

professeur à l'École Pratique des Hautes Etudes

Vous me demandez si l'enseignement de l'histoire, tel qu'il est actuellement pratiqué, prépare à bien comprendre les problèmes de notre temps. Je vous répondrai brutalement : non. L'enseignement de l'histoire est manifestement insuffisant.

D'abord, il n'a pas la place qui devrait lui revenir eu égard à sa valeur éminemment formatrice. En outre, il n'est pas sûr que cette place trop réduite soit suffisamment exploitée.

### *Un enseignement plus universaliste*

Certes, de tous les enseignements d'histoire qui se donnent dans le monde, le français a été et reste sans doute un des plus universels. Qu'il ait été en tête des enseignements à caractère mondial, il y a cinquante ans, me fait craindre qu'aujourd'hui on s'endorme dans la pensée qu'il est peu de progrès à lui apporter.

Notre enseignement de l'histoire est universel au sens qu'on pouvait donner à ce mot à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, c'est-à-dire en un temps où l'histoire de quelques pays d'Europe donnait le rythme essentiel à l'histoire du monde. Il faut reconnaître que la situation est aujourd'hui assez différente. Considérons par exemple un problème moderne dont l'actualité est brutale : le problème des mondes arabes. On pouvait penser naguère que l'islamisme et l'arabisme connaissent une irrémédiable décadence et que les peuples de cette culture seraient pris en charge définitivement par de grandes nations occidentales : Russie, Angleterre ou France. Nos programmes accordent une grande place à la question d'Orient, c'est-à-dire pratiquement au démantèlement de la Turquie. Or, il se trouve que la Turquie, réduite de l'état d'un vaste empire à celui d'une petite république très localisée, a permis de s'épanouir à des peuples autrefois dominés et qui, au bord de la Méditerranée, d'abord, puis sur l'ensemble de l'empire, font preuve d'une agitation et parfois d'une renaissance qui rend nécessaire une étude bien plus détaillée de l'histoire de la Perse, de l'Egypte ou de l'Afrique du Nord au XIX<sup>e</sup> siècle, histoire qui doit être, elle-même, préparée par des études rattachant leur évolution moderne aux traditions de la grande époque arabe. Autre point de vue : on ne peut plus dire, devant l'ampleur des travaux des ethnographes, que l'histoire de l'Afrique noire commence avec la colonisation européenne. Certes, on n'enseigne plus aux enfants noirs que leurs ancêtres sont les Gaulois, mais il serait important que les enfants de France, eux, connaissent les ancêtres de leurs camarades d'Afrique. Prenons un troisième exemple : les institutions internationales, comme l'O.N.U., prennent dans la vie du monde une importance lentement croissante, mais croissante. Or, les majorités qui se dégagent dans les délibérations comptent un grand nombre de jeunes nations dont notre enseignement de l'histoire ne cite souvent pas une seule fois les noms, ou ne les cite qu'à l'extrême fin des études secondaires, quand le professeur se ménage le temps de parler des événements postérieurs à la dernière guerre. Or, toutes ces nations d'Amérique ou d'Asie ont une personnalité propre qu'on ne peut comprendre qu'en connaissant au moins quelques éléments essentiels de leur évolution historique.

Nous vivons dans un univers de type nouveau. Notre « Géographie Universelle » doit prendre un style nouveau et de même notre histoire. Le problème pour nous n'est pas de nous reposer sur la certitude que nous étions universels, il y a cinquante ans, sur la certitude que nous avons été les premiers à être universels, le problème est de donner à notre universalité un style 1950.

### *S'attacher à l'essentiel*

Il peut paraître paradoxal sinon scandaleux de vouloir charger davantage des programmes que chacun s'accorde à trouver déjà trop encombrés. Il est bien certain que si on traite ces nouveaux sujets imposés par les caractères nouveaux du monde d'aujourd'hui comme on a pris l'habitude de traiter l'his-

toire des pays européens ou de style européen, nous allons devoir embarquer dans notre enseignement un grand luxe de guerres, de révolutions populaires ou de révolutions de palais. Il n'en sortira qu'une confusion accrue.

La nécessité pour comprendre les problèmes neufs de s'en tenir aux grands faits de culture pour les pays non-européens ne devrait-elle pas être l'occasion de nous demander si en Europe même les éléments caractéristiques, les éléments fondamentaux de l'évolution humaine, ne sont pas aussi ceux de la culture. Et comme ce serait un bon débarras que de ne plus nous attacher à traiter nos propres problèmes français ou européens dans la succession des ministères pour nous en tenir à l'essentiel.

Pour ma part, je souhaiterais que nos jeunes élèves aient réfléchi, par exemple sur les caractères différents des langues et des écritures, qu'ils aient eu l'occasion dans leur vie scolaire de dessiner deux ou trois caractères chinois ou arabes. Je souhaiterais surtout qu'on leur montre davantage comment l'ampleur des conquêtes européennes du XVI<sup>e</sup> au XX<sup>e</sup> siècle est la conséquence, non pas de guerres, de traités ou de culbutes ministérielles, mais celle du progrès scientifique et technique. C'est en observant les astres qu'on met au point les formules mathématiques grâce auxquelles sont résolus les problèmes de la longitude, partant du dessin de cartes marines plus exactes. C'est en perfectionnant les techniques qu'on crée les indispensables horloges, les navires efficaces, la possibilité des relations télégraphiques. Ce sont aussi les techniques telles que celles du commerce ou de la banque qui permettent de mobiliser les ressources nécessaires à cette prise de possession par l'Europe. À l'échelle de cette histoire grandiose, la petite histoire traditionnelle nous paraîtrait vite un peu dérisoire. Je pense qu'on se résignerait peu à peu à y faire de larges coupes, à en retirer des sujets d'études qui seraient réservés à des spécialistes.

Les différentes civilisations du monde se retrouveraient alors replacées à leur véritable échelle. On saurait qu'au XVII<sup>e</sup> siècle, Tokyo est une ville plus grande que Londres, en même temps qu'on comprendrait que pourtant la petite Europe a pu conquérir le monde. Pour obtenir ce résultat, je sacrifierais volontiers la liste des ministres de Louis XVIII, de Louis-Philippe et de beaucoup d'autres. D'ailleurs, que retiennent nos élèves de ces détails ? Je peux constater chaque année que quelque temps après leur baccalauréat les meilleurs d'entre eux ignorent Decaze et qu'ils n'ont jamais eu l'occasion d'apprendre qu'il avait fondé Decazeville. A quoi bon connaître imperturbablement le détail des guerres de Louis XIV si on ne les replace pas dans une Europe où les événements de Pologne et de Turquie jouent un rôle déterminant et déterminé lui-même par des événements d'Asie ? S'agit-il de l'unité italienne ? Je voudrais que mes élèves se représentent de façon concrète ce qu'est l'effort d'un peuple modernisant son industrie et son agriculture, installant ses télégraphes et ses chemins de fer, car, ce sont là des événements plus importants dans le destin italien que celui des différentes maîtresses de Napoléon III.

### *Le général et le concret*

Pour adopter cet esprit nouveau, il faudrait avoir sans doute recours à de nombreux exercices pratiques et surtout à une bonne connaissance du monde, à des cartes plus détaillées des grandes régions du monde. Il faudrait avoir recours aussi, dans les classes d'histoire, à ces explications de texte où excelle l'enseignement du français, y joindre des explications de photographies et de gravures.

Des moyens pédagogiques nouveaux et puissants pourraient nous venir en aide et notamment le cinéma et la télévision. On n'a pas réussi encore à me convaincre que j'avais tort de préférer un enseignement géographique qui se ferait en quasi-totalité grâce à des films bien commentés sur les grands pays du monde plutôt que par un exercice de mémoire portant sur des abstractions livresques. Mais l'histoire aussi pourrait profiter largement de la présentation de cartes animées, illustrées de documents d'époque.

De toutes manières, je crois de mauvaise pédagogie de sacrifier l'essentiel au détail, il faut au contraire sacrifier le détail à l'essentiel.

Certes, ceci pose un problème de technique pédagogique. Nous autres professeurs avons l'habitude de trouver des exemples concrets et de bâtir un enseignement concret autour des détails historiques. Il est plus difficile en effet de donner un caractère concret à un enseignement plus général. Je ne suis pas sûr d'y avoir réussi moi-même, mais il faut continuer de chercher et trouver la solution de ce problème. Nos élèves sont plus sensibles au concret qu'à l'abstrait et pourtant il faut qu'ils retiennent plutôt le général que le particulier. Il faut donc donner un tour concret au général : c'est l'histoire des sciences, des techniques, des cultures qui nous apportera la solution de ce problème.

## *Le sentiment du temps et la nouveauté*

Vous me demandez plus particulièrement si l'enseignement de l'histoire peut donner l'idée d'irréversibilité et, partant, du caractère toujours nouveau des situations humaines. Je voudrais insister sur ce point, en effet très important. L'idée des successions chronologiques, l'idée du temps est une des plus difficiles à inculquer aux jeunes enfants. Mesurant le monde à sa propre vie, l'enfant répugne à acquérir le sens du passé, surtout lointain. Mais, outre cette difficulté pédagogique qui est d'un caractère très général, notre enseignement se heurte à une difficulté qui nous est propre : la plupart de nos enseignements (en dehors de l'histoire) visent à commenter ce qu'on appelait naguère « l'éternel humain ». Le professeur de français, comme celui de mathématiques, attire l'intérêt des élèves à souligner le caractère éternel de ce qu'il enseigne. On est sûr de faire recette avec la modernité de Racine, de Montaigne, de Socrate ou d'Euclide. De ce fait, le professeur d'histoire doit à lui seul remonter un courant énorme. A lui seul est réservée cette tâche fondamentale, et, à mon avis, primordiale dans une éducation du milieu du XX<sup>e</sup> siècle : faire comprendre l'évolution de l'humanité.

De ce fait, l'esprit d'évolution, ou plus simplement l'esprit historique devrait imprégner non pas le seul enseignement d'histoire mais tous les enseignements. De même qu'un professeur d'histoire n'admet pas qu'une composition soit écrite en mauvais français sous le prétexte qu'il ne s'agit pas d'une classe de français, de même le professeur de français et celui de mathématiques devraient faire de l'histoire des mœurs et de l'histoire des sciences bien qu'ils ne soient pas chargés de la classe d'histoire.

Nos collègues de lettres devraient y veiller. Mais ils ne savent pas assez d'histoire. Il faut comprendre qu'un mot, fût-ce le plus simple, n'a plus aujourd'hui le sens qu'il avait au XIX<sup>e</sup> siècle, ou au XVIII<sup>e</sup>, à plus forte raison au XVII<sup>e</sup> siècle. Vous vous rappelez l'exemple cité par Mario Roques : « un octogénaire plantait... ». On l'imagine la bêche à la main ; mais non, le vieillard se promène sur sa terre et indique du bout de sa canne, ici une allée, là un bosquet... Nous imaginions la scène dans un jardin ouvrier du XX<sup>e</sup> siècle ; pas du tout : c'est plutôt Versailles.

Cette aide que toutes les disciplines apporteraient à l'esprit historique est indispensable à l'historien s'il veut faire face à son immense tâche.

Immense tâche en effet que celle de l'historien. Son premier devoir est de détruire des mythes néfastes. L'éducation va à l'encontre de ses devoirs si elle installe l'éduqué dans des mythes qui lui sont proposés comme ayant valeur éternelle alors qu'ils ne sont que relatifs à une période de l'évolution humaine. Certes, l'humanité du XX<sup>e</sup> siècle a le devoir de révéler, de respecter un certain nombre de positions notamment morales qu'aucune preuve formelle ne peut entamer valablement. Mais il faut restreindre soigneusement ce domaine du sacré. L'évolution de l'humanité se fait à un rythme si rapide en nos présentes années que c'est condamner nos élèves à une vie d'incompréhension, de sottise et de malheur si on ne leur enseigne pas que la vie est une perpétuelle création et que leur noblesse sera d'être des esprits créateurs, quelque étroit que soit le domaine où ils pourront l'appliquer.

Bref, et ce sera ma conclusion, l'histoire doit cesser d'être un corps étranger dans notre enseignement, dans notre éducation. Elle doit cesser d'être farcie d'objets encombrant la mémoire sans encourager le jugement. Elle doit retrouver sa place qui est naturelle, place centrale dans l'éducation de la vie qui, comme dit l'artiste, « est naissance, mort et transfiguration ».

Charles Morazé.

## L'HISTOIRE ET NOUS

par A. Weiler,

proviseur du lycée de Montgeron

Quand, pourquoi, comment s'intéresse-t-on à l'histoire ?  
A quelles occasions entre-t-on en contact avec elle ?

A l'école primaire, on enseigne une histoire anecdotique, un récit des faits mémorables ; c'est une histoire exclusivement nationale : l'histoire universelle est à peu près ignorée.

Les enfants qui vont au lycée apprennent à connaître une autre histoire : une histoire expliquée, raisonnée, plus

large, plus proche de la synthèse historique, faisant apparaître divers aspects : politique, diplomatique, militaire, économique, culturel, etc.

C'est quand on fait des études supérieures que l'on prend avec l'histoire un vrai contact. Cela est vrai, d'abord, évidemment, des étudiants d'histoire : c'est l'objet essentiel du diplôme d'études supérieures d'histoire, de la thèse, de la recherche menée sous les auspices du C.N.R.S. ou du