



56-207a

COMMISSION NATIONALE FRANÇAISE
POUR L'ÉDUCATION, LA SCIENCE ET LA CULTURE (U. N. E. S. C. O.)

RECOMMANDATIONS POUR L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE



PUBLICATION DU CENTRE NATIONAL
DE DOCUMENTATION PÉDAGOGIQUE

Brochure N° 78 DP - 1952

F Z-8(1,52)
Recommandations pour l'enseignement de l'histoire / Commission Nationale
Française pour l'Éducation, la Science et la Culture (U.N.E.S.C.O.). -
[Paris], 1952. - 23 S. - (Publication du Centre National de Documentation
Pédagogique ; 78)

27679

Georg-Eckert-Institut
für internationale
Schulbuchforschung
Braunschweig
Schulbuchbibliothek

27679

Georg-Eckert-Institut BS78



1 022 354 1

F

Z-8(1,52)

RECOMMANDATIONS POUR L'ENSEIGNEMENT
DE L'HISTOIRE



COMPOSITION DU COMITÉ

Président : M. Paul RIVET, Fondateur du Musée de l'Homme,
Vice-Président de la Commission Nationale pour l'U.N.E.S.C.O.

Secrétaire Général : M. Louis FRANÇOIS, Inspecteur Général de l'Instruction Publique,
Secrétaire général de la Commission Nationale pour l'U.N.E.S.C.O.

Rapporteurs : MM. Jacques BOUCHARD, Adjoint au chef du Service français pour l'U.N.E.S.C.O.
Yves BRUNSVICK, Secrétaire général adjoint de la Commission Nationale pour l'U.N.E.S.C.O.

MM. André AUBERT, Professeur au Lycée Condorcet.

BRULEY Edouard, Professeur au Lycée Condorcet,
Président de la Société des Professeurs d'Histoire.

Mme CARRON, Professeur d'Histoire à l'E. N. N. A.

M. Marc CASATI, Professeur au Lycée Janson-de-Sailly.

Mlle Marie-Louise CAVALIER, Directrice d'Ecole Primaire.

MM. Henri CHAMPEAU, Directeur d'Ecole Primaire.

CRESSOT, Inspecteur Général Honoraire de l'Instruction Publique.

André FERRE, Inspecteur Primaire.

René GARMY, Instituteur.

Emile HOMBOURGER, Professeur au Lycée Condorcet.

Jules ISAAC, Inspecteur Général Honoraire de l'Instruction Publique.

Charles-André JULIEN, Professeur à la Faculté des Lettres de Paris.

Gabriel LE BRAS, Professeur à la Faculté de Droit de Paris.

Paul MAZIN, Professeur au Lycée Hoche de Versailles.

André MERLIER, Professeur à l'Ecole Normale d'Auteuil.

Henri MICHEL, Secrétaire Général de la Commission pour l'Histoire de l'Occupation et de la Résistance.

Charles MORAZE, Professeur à l'Ecole des Hautes Etudes.

Edouard PERROY, Professeur à la Faculté des Lettres de Paris.

E. PRADEL, Instituteur.

Mme SCHWAB, Professeur au Lycée Jules-Ferry.

MM. Albert TROUX, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.

Alfred WEILER, Directeur du Lycée Expérimental de Montgeron.

Mme Germaine WEILL, Professeur d'Histoire.

Les buts de l'enseignement historique

par E. PERROY

Professeur à la Sorbonne.

LES travaux de la Commission pour l'enseignement de l'histoire, les colloques et confrontations qu'elle a pu effectuer avec des collègues étrangers — anglais et italiens notamment — ont amené ses membres à préciser pour eux-mêmes les buts de l'enseignement historique, tel qu'il est actuellement pratiqué, ou devrait l'être, dans les cycles du premier et du second degré. Nous avons l'impression que bien des professeurs qui enseignent l'histoire n'ont pas assez médité sur la raison d'être de leur discipline et seraient assez embarrassés d'en présenter la justification. Les quelques remarques qui suivent n'ont d'autre but que d'être offertes à leurs réflexions.

Que l'histoire puisse être une discipline fructueuse pour la *formation de l'esprit*, surtout des jeunes esprits, nul n'en saurait douter. Elle fait appel à la mémoire, comme chacun sait, et permet d'exercer l'une des facultés essentielles et formatives de la jeunesse. Même, des deux dangers qui guettent l'enseignement de l'histoire : substituer une construction de l'esprit à une étude humblement soumise aux faits ; limiter au contraire la connaissance du passé à une nomenclature insuffisamment explicative, à une description encombrée de faits, mais superficielle, nous aurions plutôt tendance à tomber dans le second. Cette part de la mémoire pourrait être grandement allégée dans toutes les classes ; c'est ce que démontre l'expérience, c'est ce qui justifie les projets de réforme à l'étude. Elle doit pourtant, en tout état de cause, rester importante. Mais, tout en demeurant science d'expérience, selon l'expression de Marc Bloch, l'histoire tend aussi, au départ des faits, à les expliquer, à en montrer l'enchaînement, à rapprocher tous les éléments qui définissent et éclairent les civilisations. Plus encore que leur mémoire, c'est l'intelligence de nos élèves qu'il nous faut cultiver, c'est à leur besoin de comprendre que notre enseignement doit répondre. Explications et compréhension, toutefois, qui ressortiront des faits eux-mêmes, pour ne pas nous exposer au premier des deux dangers cités plus haut. En France, nous éprouvons une invincible méfiance à l'égard de toute philosophie de

l'histoire, de toute explication trop hâtive, trop ambitieuse ou trop systématique. Philosophes et historiens se placent à des points de vue entièrement différents. Le nôtre nous semble tout aussi indispensable que l'autre à la formation d'un esprit complet.

Ainsi, l'histoire doit trouver sa place, complémentaire d'autres disciplines, dans ce tout harmonieux que nous avons convenu d'appeler *culture générale*, faute de le pouvoir définir. Elle a pour but, par l'étude attentive d'époques écoulées, anciennes ou récentes, d'acquérir — et de faire acquérir par nos élèves — une expérience de la vie des hommes en société. Science de l'homme, ou plutôt science des hommes, examinés dans leur contexte spatial et temporel, elle ne peut procurer cette expérience que dans la mesure où elle se propose de montrer le lien qui unit tous les événements contemporains, tous les éléments d'une même civilisation et où elle permet de connaître, en le démontant et en le remontant, le mécanisme complexe que représente une société vivante, en constante évolution. Allons plus loin : elle seule peut donner une culture complète, puisqu'elle seule fait la synthèse — en les replaçant dans le temps et l'espace — de toutes les connaissances acquises chez d'autres maîtres : littérature, langues anciennes ou modernes, histoire des idées, histoire des connaissances scientifiques. Nos meilleurs professeurs d'histoire sont pleinement conscients de ce beau rôle de coordinateur qui leur est dévolu dans un enseignement excessivement compartimenté. Est-il meilleure justification que dans l'histoire de l'unité de la culture ?

A l'étonnement de bien des étrangers, notre système scolaire établit un lien bien plus étroit, et presque organique — malgré des tentatives récentes — entre l'enseignement de l'histoire et celui de la *géographie*. Accidentel au départ, ce lien nous paraît essentiel. La géographie étudie l'homme dans son milieu naturel, précise les contraintes matérielles qui pèsent sur lui, dit comment il les surmonte ou les utilise. Connaissances non moins indispensables à l'étude des sociétés passées et de leurs techni-

ques. Mais l'histoire, contrairement à ce que certains pensent, ne borne pas son objet au passé révolu. Elle se doit — nos programmes l'ont compris, qui ont porté successivement leur terme aux dates de 1914, 1939 et bientôt 1945 — de pousser son investigation jusqu'à cette pointe extrême du passé qu'est le jour présent, objet de la géographie humaine. L'empreinte du passé, ancien ou récent, se lit sur tous les paysages. Milieu naturel, milieu humain; passé, présent : termes interchangeables qui justifient l'union étroite de nos deux disciplines.

L'apport le plus original que peut fournir, à notre sens, l'enseignement de l'histoire à la formation des esprits, est la conséquence de la *relativité* des faits humains. Nulle autre discipline ne permet de développer cette conscience. Entre les certitudes du raisonnement inductif ou dialectique, fournies par les disciplines scientifiques et philosophiques, et les jugements de valeur des disciplines littéraires, il est nécessaire de tempérer la soif de certitude et d'absolu propre à la jeunesse. Relativité des connaissances historiques d'abord : il y a des choses que nous ne savons pas et que nous ne saurons jamais. Relativité des faits historiques, dont aucun ne peut être attribué à une cause unique, et où la part du hasard et de l'imprévisible reste grande. Relativité enfin des valeurs humaines : dogmes, impératifs sociaux et ethniques, conceptions politiques, classes sociales, peuples et nations même en perpétuel changement. N'est-ce pas la plus belle leçon de tolérance qu'on puisse donner à de futurs citoyens, à condition de ne pas réduire l'histoire à une conception un peu naïve d'un « progrès » continu ? Que tant de sociétés aient pu chacune se forger un idéal si éloigné du nôtre, accepter comme règle ce qui nous paraît injustice monstrueuse, voilà la meilleure leçon d'optimisme en un avenir meilleur et de vigilance sur la fragilité des civilisations. Leçon de tolérance aussi, puisqu'elle nous incite à comprendre avant de juger, à expliquer avant

de condamner. Si les esprits étaient plus conscients du caractère relatif de tous les faits historiques, ils seraient moins aptes à accepter les prétendues « leçons » de l'histoire contre lesquelles s'élevait justement Paul Valéry, parce que fondées sur une vue imparfaite et à priori de l'histoire. Ils seraient mieux armés en face de certaines propagandes, comme celles qui se fondent sur de prétendus « droits historiques », qui empoisonnent la vie collective des peuples. Ils ne décrèteraient pas dans l'absolu quelle ou quelle doctrine politique est ou n'est pas dans le « sens de l'histoire ».

Par ce biais, mais seulement par ce biais, l'histoire concourt à la *formation du citoyen*. Nous ne pensons pas, comme certains de nos collègues anglo-saxons, qu'elle doive être résolument envisagée sous l'angle de l'instruction civique. Les leçons qu'on en solliciterait violenteraient l'histoire même. Si l'histoire nationale doit garder une place de choix dans notre enseignement, ce n'est pas pour en tirer un patriotisme de commande, des inimitiés héréditaires et je ne sais quel orgueil national. Bien au contraire, le futur citoyen aura mieux conscience de son rôle s'il se replace au rang que lui assigne une évolution millénaire, s'il sait distinguer, dans la société qui l'entoure, ce qui est tradition, routine, séquelle de luttes périmées, de ce qui est innovation, expérience, transformation récente et perfectible. A plus forte raison, une telle conception de l'histoire est-elle favorable à une meilleure compréhension internationale. Elle montrera l'interdépendance des civilisations, ce que chacune doit à ses voisines. Elle donnera à chacune sa valeur propre; elle incitera aux comparaisons et aux dialogues. Répétons-le : c'est en restant elle-même, en se refusant à tout apostolat conscient et voulu, que l'histoire atteindra ses buts. Elle a un rôle de premier plan dans la formation des hommes, qui par elle apprendront à se mieux connaître.

L'enseignement de l'Histoire pour les enfants de 6 à 11 ans

Il n'est pas nécessaire d'apporter de profondes modifications aux programmes de 1945 des écoles primaires ; l'enseignement élémentaire de l'histoire est en effet donné en France dans l'esprit que préconise l'UNESCO. Il serait toutefois souhaitable d'apporter à ces programmes quelques précisions, dont certaines sont positives, d'autres négatives.

Cours préparatoire. — Le programme ne prévoit rien à ce cours, et en effet il n'y a pas lieu de prévoir d'horaire à l'emploi du temps, pour un enseignement même sommaire de l'histoire. On pourrait toutefois conseiller, en appendice au programme et sans indication d'horaire, de profiter de toutes les occasions d'initier les enfants : d'une part aux notions de temps et de durée, de changements apportés par l'écoulement des jours, des mois et des années (étude de l'horloge, du calendrier, célébration des anniversaires, éphémérides, comparaisons entre les âges de la vie, entre jadis ou naguère et aujourd'hui, dans le cadre du milieu familial à l'enfant) ; d'autre part à la représentation des différences et des analogies entre les conditions de vie qui sont celles des petits Français et celles des enfants de leur âge à l'étranger.

Cours élémentaire. — Le programme semble concevoir la matière de la leçon comme constituée essentiellement par des récits, évidemment faits par le maître. Il serait bon de préciser que l'étude de documents, originaux ou figurés, la reproduction par le dessin de ces documents, la construction de maquettes simples, bref tout un ensei-

ble de modestes travaux pratiques (qui peuvent entrer dans le cadre des activités dirigées aussi bien que dans celui des leçons proprement dites) doivent trouver leur place dans l'initiation historique à ce cours.

Il est souhaitable d'autre part que tout un secteur de l'initiation historique soit consacré à la préhistoire, considérée autant que possible dans le cadre local : grandes inventions et outillage préhistorique, habitation, chasse, pêche, culture et élevage, protection et défense, migrations.

Il y aurait intérêt à préciser qu'on s'abstiendra, à ce cours, de faire apprendre des dates par cœur.

La « liste détaillée des leçons » fait aux personnalités politiques et militaires une part qui pourrait être réduite au profit de quelques vues d'ensemble sur les conditions de la vie quotidienne, celle des adultes et aussi celle des enfants, à certaines grandes périodes, par exemple :

- Comment on vivait au Moyen Age ;
- Une ville française au temps de la Renaissance ;
- Un voyage sous le règne de Louis XIV ;
- La révolution industrielle du XIX^e siècle.

Cours moyen. — Il serait bon de compléter le programme en indiquant qu'à propos de chaque leçon, on ne manquera pas de souligner, d'une part la contribution des peuples étrangers aux progrès de la civilisation française, d'autre part le rôle de la France dans les progrès des autres pays.

Utilisation du manuel d'histoire en vue de la compréhension internationale et de la paix dans l'Enseignement du Premier degré

1. L'esprit de compréhension internationale devrait se retrouver, diffus, presque à chaque page du manuel, il doit imprégner tout l'enseignement de l'histoire, sans toutefois affecter un caractère préconçu, dogmatique, qui risquerait de heurter, de blesser l'enfant. Une phrase, une gravure, peuvent avoir une résonance profonde, surtout si le maître sait y ajouter un commentaire sobre, mais pertinent.

L'exposé qui suit pourra paraître un peu systématique. Il faut y voir seulement le souci d'une présentation synthétique et aussi claire que possible.

2. Il est un peu arbitraire de compartimenter les disciplines. En réalité, l'enseignement de l'histoire et celui des sciences, de la géographie, des arts, l'histoire et la morale s'interpénètrent :

I. — CE QUI EST COMPATIBLE AVEC LES PROGRAMMES FRANÇAIS ACTUELS DE L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE.

La vie quotidienne du peuple, paysans et ouvriers, qui constitue le vrai fonds, terne et grave, souvent douloureux, de l'histoire, a été sensiblement la même, à une époque

donnée, pour tous les paysans et les ouvriers d'Europe, en dépit de certaines différences superficielles dues au climat, aux ressources naturelles, végétales et minérales (on retrouve souvent des parentés étonnantes dans les contes et chants populaires de pays très éloignés les uns des autres).

L'un des buts essentiels de l'enseignement de l'histoire est de montrer les progrès matériels et spirituels de la civilisation. Cet enseignement doit donner l'idée d'une marche en avant continue, malgré certains reculs passagers. Il doit donner une vue optimiste de la civilisation, éveiller la confiance en l'avenir.

A) **Quelle que soit la part importante qui revient à la France dans le développement de la civilisation, les autres nations y ont aussi contribué largement.**

1. Les découvertes scientifiques « les inventions », même lorsqu'elles semblent dues à un seul homme, ont presque toujours été préparées, rendues possibles par des recherches, par des théories antérieures, par des échanges qui, presque toujours, présentent un caractère international.

2. Ces découvertes profitent aux hommes de toutes les nations.

On peut envisager plusieurs domaines :

a) **Découvertes scientifiques** proprement dites, auxquelles nous devons notre bien-être matériel : vapeur, électricité... avec leurs applications, en particulier aux moyens de locomotion.

Dans tout chapitre d'histoire de la physique, de la chimie, des sciences naturelles, on rencontre des noms de savants appartenant à tous les pays. Les premières découvertes qui ont eu des répercussions sans doute vitales pour notre espèce (feu, domestication des animaux...) ne peuvent se rattacher à aucune nation particulière. Ces notions peuvent avoir leur place dans certains chapitres des programmes officiels de la classe de fin d'études primaires :

« Le travail dans le monde antique. L'outillage matériel. L'esclavage ».

« Les origines de la grande industrie. Les progrès mécaniques depuis la seconde moitié du XVIII^e siècle. La machine à vapeur et ses applications. Caractères de la grande industrie moderne. »

« Le progrès scientifique et l'accélération de la transformation de l'activité économique... La conquête de l'espace : le chemin de fer, le paquebot, l'automobile, l'avion ».

b) Parmi les découvertes scientifiques, l'enfant s'intéressera particulièrement aux **découvertes de caractère médical** (vaccins). (v. programmes : « les grandes découvertes dans les sciences de la vie et les progrès de l'hygiène »).

c) **Découverte de la terre, grands voyages, explorations.**

Une leçon de synthèse qui pourrait être une leçon de morale :

Une famille modeste est rassemblée le soir. Dans cette petite pièce, le monde entier s'est donné rendez-vous. Des hommes de toutes nations de toute couleur ont travaillé pour le bien-être de cette famille ; coton et laine des vêtements ; thé, café, riz, aluminium, cuivre, plomb... On peut faire à ce sujet une évocation émouvante de tous ces travailleurs lointains.

d) **Découvertes qui élargissent le champ de connaissances humaines** (en réalité, elles contribuent aussi indirectement à l'amélioration de notre vie matérielle) : mathématiques, astronomie.

e) Après les biens matériels il faut considérer le **progrès, l'enrichissement spirituel de la civilisation.**

La philosophie reste en dehors du domaine de l'école primaire, mais on devrait y faire connaître les progrès de la **pédagogie**, des méthodes d'éducation, évoquer à ce sujet, dans leur cadre, quelques grands éducateurs : Pestalozzi...

f) **Domaine artistique.** Les notions qui concernent ce domaine, bien conçues, bien présentées, sont plus accessibles aux enfants de l'école primaire qu'on ne le croit généralement. Elles ont une valeur éducative indiscutable et la place qui leur est concédée dans nos programmes est sans doute trop réduite.

Les vieilles légendes, les vieux mythes grecs (qui sont en réalité des symboles), Odyssée, Orphée, Prométhée, sont le patrimoine de toute l'humanité. Ils ont été exploités, ils le sont encore actuellement par les artistes de tous les pays.

De même, les récits chrétiens (Bible, Evangile), les contes des mille et une nuits, les Niebelungen, Don Quichotte...

A titre d'exemple, on pourrait examiner les sources d'inspiration des grands auteurs français du XVII^e siècle : Horace, le Cid, Andromaque, Athalie... Souvent, les artistes ont été de grands voyageurs, des esprits internationaux.

Les frontières, les fortifications, les armées ont toujours été des obstacles illusoires et n'ont pas empêché le passage des grands courants sociaux, religieux, politiques, artistiques.

Ainsi, nous ne sommes pas seulement solidaires des générations qui ont vécu sur le sol de la Patrie, mais des générations disparues qui ont vécu dans les autres pays. A elles également doit aller notre gratitude.

Il n'est ni possible, ni souhaitable d'étudier à l'école primaire l'histoire de tous les pays, mais en étudiant l'histoire nationale, il convient, dès les cours élémentaires et moyens d'attirer la compréhension et la sympathie sur les civilisations d'autres pays :

La Grèce (fondation de Marseille), la civilisation arabe (bataille de Poitiers), l'Italie (Renaissance).

B. — On ne peut supprimer l'histoire des conflits entre les différentes nations. Mais il est nécessaire :

1) De montrer de façon saisissante le véritable aspect des guerres par la gravure, la statistique, les récits authentiques (chroniques, mémoires).

2) De réagir contre cette idée que la France a toujours eu pour elle le droit et la justice. Il faut faire un effort pour comprendre l'état d'esprit de nos adversaires (guerres d'Espagne, de Russie...) Signaler à l'occasion les taches, les erreurs (dévastation du Palatinat...). S'efforcer d'être objectif. Mais, il faut évidemment se méfier de l'esprit de dénigrement qui heurterait les enfants. Il ne faut pas oublier que l'enseignement de l'histoire doit d'abord attacher l'enfant à sa Patrie, mais l'histoire de notre pays est assez belle, assez riche, pour ne pas craindre la vérité. (Attirer de préférence l'attention sur les héros nationaux dont le caractère fut généreux, humain.)

Dans l'exposé des conflits, ne pas oublier de montrer les méfaits, les crimes du **fanatisme** religieux ou politique, le danger des **ambitions** incontrôlées de certains souverains, **impérialismes**.

II. — CE QUI NE SE TROUVE PAS DANS LES PROGRAMMES OFFICIELS DE L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE.

Aucune leçon n'est prévue dans les programmes et instructions actuellement en vigueur en France au sujet des institutions de coopération internationale, même au cours supérieur et dans la classe de fin d'études primaires.

C'est là une lacune grave et qu'il faudrait combler. A peine trouve-t-on dans quelques rares manuels une phrase se rapportant à la S.D.N.

Comment présenter cette ou ces leçons ?

Il serait sans intérêt pour les enfants, donc vain et peut-être dangereux, d'énumérer les organismes de coopération internationale avec leurs réseaux de ramifications.

Il faut que cette présentation soit vivante, qu'elle touche les enfants. Pour cela, il semble nécessaire de la préparer par l'exposé de certains différends plus accessibles aux enfants. Evoquer des querelles de village à village, conflits entre paysans et ouvriers des villes, entre marins et paysans de l'intérieur (Bretagne, Provence). Ces querelles, souvent latentes se règlent de façon pacifique, et en somme, à la satisfaction de tous.

Rechercher les causes de ces oppositions : différence de mentalité provenant d'une différence du genre de vie, vieil héritage de haines, intérêts apparemment divergents. Il est indispensable que chacun fasse un effort — très difficile — pour comprendre la mentalité et l'attitude, le point de vue de l'adversaire, qui est presque toujours en **partie** vrai et juste. Mais, cet effort de compréhension et de

justice est beaucoup plus facile à une personne, à un organisme situé hors du conflit. C'est le rôle des juges dans la vie ordinaire, lorsque les oppositions n'ont pu se régler à l'amiable.

Ces conflits qui existent au sein d'un pays, d'une province se retrouvent entre des pays différents, rendus plus âpres, plus aigus par des contrastes plus marqués dans le genre de vie, la mentalité, la langue, parfois par une longue tradition de moqueries, de haine, par l'ambition, le manque de sagesse de certains gouvernants.

Il faudrait alors montrer un organisme de coopération intellectuelle **réglant un conflit précis** ; origine du conflit, évolution, solution donnée, plus avantageuse pour les deux parties qu'une guerre. L'organisme international présente toutes garanties d'impartialité. Il doit avoir les moyens d'imposer sa médiation. Il le peut. Eveiller l'idée de confiance dans cet organisme.

Parmi les organismes de coopération internationale, certains intéressent plus particulièrement les grands élèves : Croix Rouge Internationale, Comité Olympique. Les commentaires des événements sportifs internationaux peuvent exercer une influence efficace sur la mentalité des élèves. Les jeux olympiques — grande compétition pacifique — sont une fête de la fraternité humaine.

Les élèves des écoles rurales pourront s'intéresser à l'activité de l'Organisation des Nations Unies pour l'alimentation et l'agriculture.

Mais encore une fois, il faut présenter ces organismes **en action**, montrer tous les bienfaits qu'est capable d'apporter leur activité.

En résumé, le manuel d'histoire, l'enseignement de l'histoire pour contribuer à la compréhension internationale doivent **aider l'enfant à se dégager d'un orgueil national exclusif et aveugle ; l'amener à faire, vis-à-vis des autres peuples, des autres civilisations, un effort de compréhens-**

sion, de justice, qui souvent amènera la sympathie, lui donnera le sens de l'humain.

En dehors des manuels d'histoire, on pourrait envisager l'édition de certains livres scolaires qui, traduits, pourraient être en usage dans les écoles de tous pays : des manuels au moins européens. Par exemple :

a) **La conquête de la terre.**

Ce livre intéresserait les enfants par son esprit héroïque, son goût d'aventure, l'étrangeté des découvertes faites par les explorateurs (nature, habitations, villes, mœurs, religion). Il faudrait replacer le jeune lecteur dans l'état d'esprit de l'époque. Il faudrait aussi l'intéresser au sort des populations conquises, montrer non seulement l'étrangeté mais à l'occasion la grandeur des civilisations détruites ; montrer l'héroïsme des conquérants, mais aussi leur cruauté, leur cupidité parfois. Ce livre montrerait que la découverte du monde est une longue émulation et, en dépit de certaines apparences, une longue collaboration internationale.

b) **Dans le même esprit, les grandes conquêtes de la Science.**

c) **L'histoire de l'aviation.**

d) **Les grandes légendes de l'humanité.**

e) **L'histoire de la musique.**

Etudier par exemple une vingtaine de musiciens parmi les plus illustres de tous les pays. Les replacer dans le cadre où ils ont vécu : temps et lieu. Retracer les phases souvent difficiles, héroïques de leur existence, leurs luttes, victoires et défaites, leur influence, leur survie.

Cette histoire pourrait être illustrée par des auditions commentées de disques. Il est prouvé par l'expérience que les élèves de l'école primaire s'intéressent à la musique, même à la musique classique, à condition toutefois que les œuvres présentées ne soient pas choisies d'après le seul goût, la seule idée du maître, mais essayés, testés sur des groupes d'enfants.

L'enseignement de l'Histoire pour les enfants de 11 à 15 ans

L'HISTOIRE nationale reste l'élément essentiel de l'Enseignement, car les collectivités nationales continuent à être les éléments constitutifs et originaux du monde. Mais cette histoire nationale ne doit pas être nationaliste. Elle doit montrer les liens avec les autres nations du monde et les dettes réciproques de la nation envers elles. On ne peut parler de l'histoire de tous les pays ; il faut insister sur ceux qui sont en relation directe avec l'histoire nationale, ou qui ont transmis des éléments essentiels de civilisation (Phénicie, Grèce) ou qui sont les plus caractéristiques d'une civilisation.

Toutes les périodes sont à étudier ; il faut permettre aux élèves de se rendre compte des différences comme des similitudes qui existent entre la vie d'autrefois et celle d'aujourd'hui.

Les faits politiques et militaires doivent-ils s'effacer devant les faits économiques, sociaux, religieux, culturels. La Commission constate que ces faits se recommandent mutuellement. Les facteurs politiques et militaires fournissent les cadres chronologiques indispensables à une compréhension convenable des phases sociales et économiques de l'Histoire, soit que celles-ci s'inscrivent nettement entre deux dates d'histoire politique, soit qu'elles les dépassent en restant en deçà. Bien des faits économiques et sociaux restent incompréhensibles à des enfants de cet âge. L'enseignement historique doit s'adapter aux intérêts et aux capacités de compréhension des enfants. De même qu'il faut éliminer bien des faits politiques et militaires, de même, un choix sévère s'impose pour tous les autres faits.

La Commission note que des faits de civilisation sont très accessibles aux enfants de cet âge et qu'il convient de les introduire dans leur enseignement historique :

- 1) L'histoire des inventions ;
- 2) L'histoire du commerce, des routes, des échanges de produits et de technique ;
- 3) L'histoire des arts ;

4) Certains types d'organisations sociales : cité, empire, moines et chevaliers, banquiers, humanistes, etc... ;

5) Notions de liberté et de droits de l'homme pour les plus âgés d'entre eux (15 ans).

6) Rappel du fait remarquable que de grands penseurs ou savants ont existé à certaines mêmes époques (Zarathoustra, Confucius, Bouddha, Socrate).

Notion de la pluralité des foyers de civilisation.

A ces points de vue, le professeur d'histoire ne doit pas oublier qu'il peut coordonner son enseignement avec ceux de ses collègues : langues vivantes, langues anciennes, sciences, dessin.

Quelles méthodes d'enseignement semblent les plus efficaces ? Il ne faut pas oublier les traits les plus caractéristiques de cet âge : de 12 à 15 ans, l'enfant est généralement :

- 1) Malléable, réceptif.
- 2) Emotif, instable.
- 3) Egocentriste et subjectif.
- 4) Actif, curieux, collectionneur.
- 5) Porté à l'admiration, à l'imitation.
- 6) Porté à communiquer ses idées à ses égaux, à se grouper.

Dans ces conditions, la Commission recommande :

- 1) Des méthodes actives : visites de monuments, utilisation de documents, de dessins, etc...
- 2) L'organisation de travaux d'équipe.
- 3) L'illustration des cahiers d'histoire et la constitution de collections de documents.
- 4) Des exposés biographiques (mais non hagiographiques) sur les grands hommes de l'histoire.

L'enseignement de l'Histoire pour les jeunes gens de 15 à 18 ans

LE Sous-Comité pour l'Enseignement de l'Histoire de la Commission Nationale pour l'Education, la Science et la Culture, après avoir entendu les comptes rendus des travaux effectués au stage réuni par l'U.N.E.S.C.O. à Sèvres en 1951, en vue d'étudier les rapports entre l'enseignement de l'histoire et la compréhension internationale,

1° Considère que l'histoire ne peut contribuer à l'amélioration de la compréhension internationale qu'en restant fidèle à son esprit et à ses méthodes ;

2° reconnaît qu'il est nécessaire :

- a) d'augmenter dans l'enseignement la part réservée à l'histoire économique, sociale, culturelle... sans pour autant négliger délibérément l'histoire politique, diplomatique, militaire..., mais en s'efforçant au contraire de marquer le lien qui unit, à la même époque, tous les éléments d'une civilisation et toutes les manifestations de l'activité humaine ;
- b) d'enseigner une histoire aussi universelle que possible, dans laquelle le passé des peuples non européens serait considéré en lui-même et non plus seulement dans la mesure où des intérêts européens s'y seraient trouvés engagés ;

3° Exprime le vœu que les programmes — au moins dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire — soient modifiés conformément aux indications précédentes et, en particulier, qu'ils accordent aux civilisations et aux peuples non européens la place qui doit leur revenir dans un enseignement soucieux de préparer les esprits à comprendre le monde actuel ;

4° attire l'attention des autorités universitaires sur l'ignorance presque totale manifestée par les jeunes gens, sortis de l'Enseignement du Second Degré, sur l'Antiquité grecque et romaine et sur les civilisations du Moyen âge ; estime que les jeunes gens ne peuvent avoir, dans ces conditions, qu'une culture et une compréhension des hommes et du monde gravement tronquées ; recommande que, parallèlement aux programmes actuellement existants, l'étude des civilisations antiques soit reprise en Seconde, celle des grands problèmes économiques et sociaux pouvant coïncider en classes terminales avec les séances d'instruction civique.

5° Estime, en outre, que cette amélioration de l'enseignement historique suppose, pour être efficace, une réforme des épreuves d'histoire au baccalauréat de manière à permettre aux examinateurs de juger les aptitudes, d'apprécier l'acquisition des méthodes historiques beaucoup plus que de mesurer les connaissances.

L'enseignement de l'Histoire et les événements actuels

MIS en face du problème de l'enseignement de l'Histoire et les événements actuels par le rapport d'un de ses membres, le Comité pour l'Enseignement de l'Histoire de la Commission Nationale pour l'Éducation, la Science et la Culture a été amené aux remarques suivantes :

Il considère d'une part que la jeunesse est tenue au courant de l'actualité par les conversations dans la famille et à l'école, par la presse, la radio et le cinéma, et que, d'autre part, les grands élèves souhaitent d'être informés d'une manière moins fragmentaire, unilatérale et partielle, par des échanges de vues menés d'une manière objective et méthodique.

Il considère qu'un des buts de l'éducation est d'apprendre à s'inspirer des connaissances du passé et des jugements portés sur le passé pour étudier le présent d'une façon intelligente afin de mieux agir.

Il reconnaît le rôle privilégié de l'enseignement de l'Histoire pour l'étude des événements actuels lorsqu'il s'agit de développer le sentiment de la responsabilité sociale, civique et internationale chez les futurs citoyens.

Il tient toutefois à bien marquer les dangers que présente cet enseignement :

— Si le maître ne peut prétexter du caractère controversé de certains problèmes pour se dérober, s'il lui faut répondre à tout intérêt manifesté et soutenu pour leur étude, s'il ne peut se refuser à sa mission d'information, il ne doit pas s'offrir, pendant les cours, aux sollicitations indiscrètes et se risquer au jeu dangereux de la polémique et de la propagande.

— La division des esprits dans l'état présent de l'opinion publique française augmente les dangers d'un pareil enseignement. Le maître inquiet pour avoir manifesté ses opinions serait-il à même de pouvoir faire reconnaître le partage exact entre ses droits de citoyen et ses responsabilités d'éducateur ? L'autorité supérieure ne risquerait-elle pas de sanctionner comme un abus ce qui ne serait qu'une imprudence ?

— Le maître, enfin, peut-il prétendre à l'objectivité pour

présenter les problèmes d'actualité, étant donné l'insuffisance des moyens mis à sa disposition pour fonder son opinion en connaissance de cause ?

Le Sous-Comité fait les recommandations suivantes :

L'enseignement de l'histoire et les grands événements d'actualité ne peut pas être obligatoire, il ne doit pas figurer dans les programmes et par voie de conséquence, dans le service des professeurs.

— Une pareille étude peut être occasionnelle dans les classes d'histoire chaque fois que le professeur juge bon de prendre son point de départ dans le passé pour déboucher dans l'actualité (cette méthode chronologique paraissant préférable à la démarche inverse partant du fait brûlant d'actualité pour s'efforcer d'en rechercher des explications conjecturales).

— Elle serait plus régulièrement à sa place lors des séances d'instruction civique prévues au plan d'études pour les classes du second cycle, dont le programme n'est qu'indicatif et dont les formes d'enseignement sont laissées à l'initiative de chaque professeur, compte tenu des circonstances particulières.

— Toutes les formes de recherches collectives (sociétés de débats, clubs d'études et de relations internationales, clubs des Amis de l'U.N.E.S.C.O., groupes d'enquêtes sociales, etc...), paraissent, sur ce point, préférables à un enseignement magistral.

À la suite de ces exercices, dirigés avec prudence dans un esprit de stricte objectivité, une double constatation devrait, pour les élèves, résulter de l'ensemble des informations et de la confrontation des points de vue : s'il est vrai de dire « à chacun sa vérité », il faut ajouter qu'une même recherche de la vérité rassemble les hommes de bonne volonté dans un esprit de compréhension mutuelle et de tolérance.

Le Sous-Comité exprime enfin le vœu que des publications périodiques documentées, impartiales, d'une inspiration véritablement universelle, puissent servir à l'information des maîtres et des élèves pour l'enseignement de l'Histoire et les grands événements de l'actualité.

Recommandations pour la formation des maîtres

I. — Le maître de l'enseignement du premier degré

1. — Formation scientifique

Le maître de l'enseignement du premier degré devrait recevoir à l'École Normale :

- a) un enseignement historique ayant le niveau du second cycle du Second Degré et portant sur toute l'histoire enseignée dans les différentes classes du Premier degré.
- b) une initiation le rendant capable de s'intéresser avec ses futurs élèves à l'histoire locale.

2. — Formation pédagogique

La formation pédagogique devrait s'étaler sur deux ans au moins et comporter :

- a) des connaissances sur la psychologie des enfants ;
- b) une initiation aux méthodes actives, à l'utilisation des manuels et des auxiliaires audio-visuels, des récits et des documents ;
- c) la pratique de l'étude du milieu ;
- d) la prise en charge de classes diverses : cours élémentaire, cours moyen, cours de fin d'études.

II. — Le professeur du second degré

1. — Formation scientifique

Le professeur de l'enseignement du second degré doit recevoir une formation scientifique aussi poussée que possible, pour mieux savoir ensuite ce qu'il est bon de laisser de côté dans des cours destinés à des enfants d'âge très différent.

Le bagage scientifique de la licence est le strict minimum. La forte culture historique donnée par la préparation à l'agrégation est éminemment souhaitable.

Cette formation scientifique doit comprendre également la formation de l'esprit critique par le contact direct avec les documents et par l'application directe de la méthode historique.

Cela suppose :

- a) des travaux pratiques d'histoire (homologues des exercices cartographiques de la licence de géographie), examen critique et analyse de documents, de textes, de mémoires, etc.
- b) Un diplôme d'études supérieures ou petite thèse. Le futur professeur doit mettre la main à la pâte, se rendre compte comment l'histoire se construit, de façon à pren-

dre goût au travail personnel, à pouvoir ensuite utiliser les méthodes actives et faire de l'histoire locale avec ses élèves.

Pour orienter le futur professeur vers une meilleure compréhension internationale, il serait souhaitable de transformer la deuxième épreuve historique du diplôme actuel en l'exercice suivant : soit une époque durant laquelle notre histoire nationale est en rapport étroit avec celle d'un autre pays ; en faire l'étude comparée dans nos propres manuels et dans ceux de l'autre pays. Par exemple, un étudiant sachant l'espagnol comparerait la présentation de la guerre d'Espagne sous Napoléon dans les manuels français et espagnols ; en quoi ces manuels sont semblables, en quoi ils diffèrent et pourquoi, par quels moyens on pourrait rapprocher leurs récits et leurs points de vues. Cet examen de conscience de notre enseignement historique français, cette prise de conscience des événements selon l'optique de l'autre pays constitueraient pour le futur professeur un excellent exercice pour le préparer, non seulement à une vue plus large et plus internationale de l'histoire, mais aussi à un enseignement plus intelligent.

2. — Formation pédagogique.

L'enseignement historique tient dans l'enseignement du second degré une place beaucoup plus importante que dans l'enseignement du premier degré.

Le professeur doit donc recevoir également une formation pédagogique plus importante que dans le premier degré.

a) La Commission se félicite de la création de centres pédagogiques régionaux dans lesquels les futurs professeurs pourront recevoir une formation déjà décrite au titre I, paragraphe 2. Elle souhaite que les étudiants préparant leur diplôme et se destinant à l'agrégation puissent participer à la formation pédagogique et générale donnée dans ces centres. Elle souhaite également que les centres établissent des contacts avec les Ecoles Normales de la même ville.

b) Elle se félicite de la création du stage pédagogique annuel imposé aux stagiaires d'enseignement. Elle souhaite que ces futurs professeurs puissent assumer la direction complète au moins d'une classe, car seule la pleine responsabilité forme vraiment la personnalité. De plus comment juger à fond les qualités d'un futur professeur sinon en le voyant directement à l'œuvre ? La Commission souhaite également le renforcement du traditionnel stage d'agrégation.

c) Elle pense que durant les deux premières années d'enseignement, tous les jeunes professeurs devraient pouvoir trouver auprès d'excellents professeurs plus anciens les exemples et les conseils nécessaires sans que, pour autant, des rémunérations spéciales soient à envisager.

III. — Le perfectionnement des maîtres en exercice

1. — Conditions générales.

Si l'on admet que l'histoire est, parmi toutes les disciplines d'enseignement, une de celles qui sont le plus capables de développer chez les élèves non seulement les meilleures qualités intellectuelles, mais aussi le sens de la communauté mondiale et une meilleure compréhension entre les peuples, il convient d'insister sur l'importance qu'il y a à ce qu'elle soit enseignée dans les meilleures conditions. Or, pour la plupart des adolescents et des jeunes gens, l'intérêt de l'histoire réside en ce qu'elle leur apporte une description vivante du passé, une compréhension des hommes et des sociétés dans les temps révolus capable de servir à la compréhension des hommes et des sociétés dans les temps actuels. Que le professeur soit terne et mal informé, il perd tout son prestige et l'histoire tout son attrait.

Il faut aussi tenir compte du fait que les jeunes gens d'aujourd'hui ne tiennent pas tout leur savoir de leurs professeurs et de leurs manuels comme autrefois. Leur curiosité sur le monde est également éveillée, et plus ou moins bien satisfaite, par les journaux, par le cinéma, par la radio. Le professeur d'histoire doit tenir compte de cette redoutable concurrence.

Enfin les méthodes d'enseignement sont actuellement en perpétuelles discussions, expériences et mutations à cause du développement extraordinaire des moyens techniques et audio-visuels, à cause des découvertes perpétuelles que fait la psycho-pédagogie, science récente en pleine expansion, à cause de la rapidité des mouvements sociaux et des adaptations nécessaires de l'enseignement.

D'où la nécessité plus impérieuse que jamais de l'information des maîtres en exercice, aussi bien dans le domaine scientifique que dans le domaine pédagogique, s'ils veulent rester à la hauteur de leur tâche, bien servir l'histoire et la compréhension internationale.

Cette information, le maître doit la perfectionner tout au long de sa carrière, par un opiniâtre travail personnel. Mais il est nécessaire que les maîtres disposent :

- a) d'un traitement suffisant, afin qu'ils puissent acheter les livres et s'abonner aux revues essentielles ;
- b) d'un horaire d'enseignement non surchargé, de façon à leur laisser le temps libre nécessaire pour la culture et leurs travaux personnels ;
- c) d'une information convenable et facilement accessible.

2. — Documentation écrite et photographique

1° Constituer, au moins une et, si possible, plusieurs collections, facilement accessibles d'ouvrages étrangers

pour que les professeurs d'histoire puissent suivre les progrès de l'enseignement historique dans les différents pays, et connaître les points de vue des historiens étrangers. Recommandation valable pour les maîtres du 1^{er} et du 2^o degré.

2° Dans la bibliothèque de l'école secondaire ou, à défaut, dans la bibliothèque de la ville, les professeurs doivent trouver les ouvrages historiques essentiels et les principales collections historiques publiés dans leur propre pays qui contiennent, en général, des bibliographies internationales. Recommandation valable pour les maîtres du second degré.

3° L'école secondaire doit être abonnée aux principales revues historiques et les mettre à la disposition de ses professeurs d'histoire. Ces revues comportent une bibliographie de caractère international. Recommandation valable pour les maîtres du second degré.

4° Mettre à la disposition des professeurs d'histoire, chargés de l'instruction civique, des publications de documentation objective sur les institutions internationales, et sur les principaux problèmes actuels du monde. Recommandation valable pour les maîtres du second degré.

5° Mettre à la disposition des professeurs d'histoire une documentation photographique. Recommandation valable pour les maîtres du 1^{er} et du 2^o degré.

3. — Stages de perfectionnement

Les stages de perfectionnement sont indispensables pour ranimer la curiosité intellectuelle et la foi éducative des maîtres.

a) Pour les maîtres du premier degré, organiser des journées pédagogiques, aussi nombreuses que possible, consacrées à l'enseignement historique.

b) Pour les maîtres du second degré, organiser des stages de 3 jours au moins à 6 jours au plus où les professeurs volontaires pourraient assister au moins tous les trois ans durant les vacances de Pâques ou les grandes vacances (première quinzaine de septembre). Un stage serait organisé chaque année pour une portion du territoire groupant le tiers des Académies.

Durant ces stages les professeurs prendraient contact avec des historiens éminents français ou étrangers qui les mettraient au courant du dernier état de la science historique, discuteraient des questions d'ordre pédagogique et du rôle de l'enseignement historique en vue d'une meilleure compréhension internationale, feraient connaissance avec les dernières productions en fait de matériel d'enseignement audio-visuel, participeraient à des visites commentées de musées, de monuments, de vestiges archéologiques.

ANNEXE I

Dans quelle mesure et sous quelle forme l'enseignement de l'histoire peut-il contribuer efficacement à une meilleure compréhension internationale?

Rapport présenté par M. FRANÇOIS, Inspecteur Général de l'Instruction Publique, au stage réuni par l'U.N.E.S.C.O. en 1951

Que l'enseignement de l'histoire puisse naturellement contribuer à une meilleure compréhension internationale, voilà une proposition qu'on serait tenté, dans un séminaire de l'U.N.E.S.C.O., de considérer comme un article de foi.

Cependant, entamer nos travaux sans l'examiner de très près et sous tous ses aspects reviendrait à nous lancer dans une aventure qui risquerait non seulement de rester inefficace, mais encore de devenir dangereuse.

D'une part en effet les adversaires de cette liaison sont nombreux et bien armés. D'autre part on ne peut aboutir à des conclusions pratiques intéressantes que si le problème central a été étudié à fond, que si les idées générales ont été précisées. On arrive au but, et dans le temps minimum, lorsque l'on a une vue bien nette de ce but et des chemins qui y mènent.

I. — Que faut-il entendre par éducation pour une meilleure compréhension internationale ?

1° Faire comprendre aux élèves comment les autres peuples ont vécu et vivent maintenant, quelles sont leurs traditions, leurs traits principaux de caractère, quels sont leurs problèmes et quelles solutions ils y ont apportées ;

2° Faire prendre conscience aux élèves de la contribution de chaque nation au patrimoine commun de l'humanité : sciences, technique, arts, littérature. La civilisation consiste en un vaste ensemble de dettes réciproques entre les nations ;

3° Faire prendre conscience aux élèves que, si le monde reste désastreusement divisé quant aux intérêts et aux passions politiques, il devient cependant chaque jour plus solidaire dans le domaine de l'économie, de la science, de la culture.

Une organisation internationale du monde est nécessaire ; mais elle est maintenant possible. Faire prendre conscience à la jeunesse de ses responsabilités futures vis-à-vis de cette organisation internationale et vis-à-vis de la paix du monde ;

4° Faire prendre conscience aux élèves que les nations doivent travailler ensemble dans des organisations internationales en vue de leur bien commun, et trouver les moyens de collaborer, même si elles sont séparées par des idéologies différentes. Le monde ne peut pas être uniforme, mais les nations diverses doivent s'unir pour maintenir la paix et contribuer au progrès humain.

II. — L'Histoire.

1° D'un point de vue désintéressé *l'Histoire est la science du passé, des hommes dans le temps*. Son but est la *vérité*, ses moyens *l'objectivité* et la *sérénité* ;

2° D'un point de vue pragmatique, *l'Histoire est la mémoire des peuples*. Mais il faut ajouter que cette mémoire doit être aussi *exacte* et *fidèle* que possible, car nous savons tous que, si personnellement nous avons tendance à laisser tomber dans l'oubli les mauvais souvenirs pour ne garder à notre disposition que les bons, nationalement la tendance est encore plus forte. Les nations, comme les individus, ont toujours besoin de se justifier.

III. — Histoire et Compréhension Internationale

1° *Opposition de nature.*

L'histoire n'a d'autre but que de satisfaire le besoin instinctif et profond qui pousse l'homme à connaître les choses du passé, objectivement, complètement, telles qu'elles furent. Les domaines de l'histoire sont la vérité, l'exactitude.

a) L'histoire est donc une science désintéressée, qui ne saurait se mettre au service d'aucune propagande, même internationale, si noble soit-elle ;

b) La connaissance du passé ne saurait servir l'action dans le présent. Il serait même dangereux de chercher à comprendre le présent par le passé, car les conditions ne se répètent pas exactement. Toute comparaison est impossible à cause de la complexité des facteurs ;

c) L'histoire ne montre pas que l'humanité suive une voie ascendante, mais plutôt une voie en montagnes russes. Selon Cicéron la devise de l'histoire est : « Toujours la même chose, mais un peu autrement. » L'histoire est plutôt une école de scepticisme, alors qu'il faut beaucoup d'optimisme pour travailler en faveur d'une meilleure compréhension internationale.

A ces arguments on peut répondre que :

a) Le tableau exact du passé ne présente pas seulement des horreurs et des ombres, mais aussi quelques beautés et quelques grands traits de lumière ;

b) Si l'étude du passé ne donne pas des leçons toutes faites, elle fournit cependant une expérience utile des problèmes que soulève la vie des hommes en société ;

c) Si la règle de l'histoire doit être « la Vérité, toute la Vérité, rien que la Vérité », il n'en reste pas moins que cet idéal est difficile à atteindre et que bien souvent chaque historien, selon le pays ou selon le groupe social auquel il appartient, dégage sa vérité, qui peut contredire la vérité d'un autre historien. Il s'agit donc avant tout de dégager une vérité acceptable pour tous. En fin de compte n'attendons pas trop de l'histoire, qui est un effort pour mettre de l'ordre dans le désordre. Mais selon les tempéraments ou les origines sociales ou nationales, la façon de mettre de l'ordre peut varier ;

d) Du reste l'historien reste un homme dans son temps.

Aux XVII^e et XVIII^e siècles, il écrivait des histoires dynastiques, au XIX^e siècle, des histoires nationales ; il entreprend maintenant une histoire universelle.

2° *L'Histoire subordonnée à la Compréhension Internationale.*

A l'opposé de l'attitude précédente, d'autres soutiennent que l'intérêt de l'histoire consiste à faciliter la compréhension du présent par l'examen du passé, de même que le présent peut servir à comprendre le passé. L'histoire n'est plus alors qu'une discipline annexe de l'instruction civique, un instrument dont on se sert pour former moralement et socialement l'individu, tout en s'efforçant de le présenter objectivement, dans toute la mesure du possible.

On opposera à cette conception que l'histoire justifie tout ce que l'on veut ; elle n'enseigne rigoureusement rien, car elle contient tout et donne des exemples de tout. Il est dangereux de compromettre l'histoire en la mettant au service d'une propagande, si noble soit-elle. Ce serait le moyen le plus sûr de détourner de la compréhension internationale les meilleurs historiens.

3° *Position de conciliation.*

a) Parce qu'il veut recréer les hommes, les sociétés, la vie du passé, l'historien doit obligatoirement faire un effort de compréhension, éprouver de la sympathie pour tout ce qu'il s'efforce de ressusciter. L'honnêteté du travail intellectuel, le respect des opinions ou des attitudes des uns ou des autres, la bonne volonté de compréhension caractérisent le travail du véritable historien et le préparent tout naturellement à s'intéresser aux efforts de meilleure compréhension internationale.

b) Enseigner une histoire plus large (universelle et des civilisations) ce n'est pas faire tort à l'histoire, pas plus qu'à la vérité scientifique. C'est consacrer dans les programmes les progrès récents de la Science Historique et la transformation du monde qui ne peut plus vivre en compartiment clos. C'est préparer les nouvelles générations à comprendre l'Univers dans lequel elles auront à vivre.

Il n'est donc nullement besoin de solliciter, d'incliner l'histoire dans un certain sens pour qu'elle contribue à la compréhension entre les peuples. Ce but est atteint tout naturellement si l'histoire est enseignée de façon complète, intelligente, honnête.

a) Complète, c'est-à-dire qu'il faut dire à chaque âge tout ce que cet âge est susceptible de comprendre.

b) Intelligente, c'est-à-dire que l'enseignement de l'histoire doit être équilibré, vivant, passionnant. L'histoire est peut-être une science, l'enseignement de l'histoire est certainement un art.

c) Honnête, dans la mesure où l'enseignement est complet, où il établit des rapports véridiques entre les faits, où il demeure libre et objectif, où il répudie la propagande politique.

IV. — Les difficultés de circonstances

1° *L'extension de l'histoire et le choix nécessaire.* L'histoire s'allonge avec les années qui passent, s'élargit en annexant l'histoire universelle à l'histoire nationale, l'histoire des civilisations, des faits économiques et sociaux à l'histoire politique et militaire.

Mais les horaires restent rigides et la tête des enfants a une élasticité réduite.

L'enseignement historique a trop tendance à vouloir sans cesse annexer de nouvelles notions sans rien retrancher des notions anciennes. L'enseignement étouffe dans la masse des faits ; l'élève succombe sous la masse des connaissances et devient finalement profondément indifférent à l'enseignement historique.

Le choix devient donc nécessaire. Il sera variable selon les âges et il revient aux trois autres groupes de le définir aussi précisément que possible. Il revient au groupe IV d'étudier si le choix doit être ménagé déjà au stade de la formation des professeurs ; ou bien si c'est le maître qui, solidement formé dans le domaine scientifique comme dans le domaine pédagogique, jugera des coupures à opérer dans des programmes actuellement surchargés.

2° *Il s'agit non seulement de meubler l'intelligence, mais aussi de mobiliser la volonté et la sensibilité.*

Un enseignement historique, si bien fait soit-il, s'adresse essentiellement à l'intelligence ; il sera susceptible de donner

à celui qui le reçoit une parfaite compréhension intellectuelle du pays étudié, mais cette compréhension ne suffit pas pour susciter un désir d'entente de peuple à peuple. C'est peut-être un réseau d'espionnage qui devrait avoir la meilleure connaissance historique et géographique du pays contre lequel il est dirigé.

Il y a donc lieu de s'adresser non seulement à l'intelligence, mais aussi à la volonté et à la sensibilité.

L'enseignement de l'histoire est-il capable de cette tâche supplémentaire, ou faut-il demander le secours d'une aide étrangère, foi religieuse ou politique ? Nous sommes persuadés que l'enseignement historique, en lui-même et par ses méthodes, pourrait largement suffire.

a) *Volonté.* Une volonté ferme, tenace, est presque toujours engendrée par une vue claire des choses. L'intelligence est encore le meilleur, le plus puissant, le plus lucide instigateur d'une véritable volonté. Or de toute étude historique s'imposent les évidences suivantes :

a) les peuples sont engagés dans une commune aventure, si leurs destins restent divers ;

b) tous les peuples ont des dettes réciproques ;

γ) grâce au développement de la science et de la technique la terre est désormais à la mesure des hommes. On peut concevoir une organisation économique et politique du monde comme une réalité prochaine.

Voilà les grandes idées-forces qui s'imposeront à l'esprit des jeunes gens grâce à un enseignement complet, intelligent, honnête.

b) *Sensibilité.*

a) La sensibilité sera mobilisée par un enseignement concret, vivant, actif. Il faut renoncer à l'enseignement verbal et didactique qui se contente d'accumuler les faits, les noms, les dates dans la mémoire des jeunes et ensevelit l'élan spontané de ceux-ci, leur immense capacité d'intérêt et d'enthousiasme sous une épaisse couche de connaissances. Il faut montrer aux jeunes toutes les beautés et les réalisations admirables de leur propre pays et aussi celles des autres peuples, parfois plus magnifiques encore. Il faut habituer les jeunes à étudier pour eux-mêmes tel ou tel pays, tel ou tel fait historique, à s'intéresser passionnément aux réalisations des hommes, quels qu'ils soient, où qu'ils soient.

b) L'histoire fourmille d'exemples propres à ébranler par eux-mêmes la sensibilité des jeunes, mais dans un sens nationaliste et belliqueux, comme dans un sens international et pacifique. On ne doit pas montrer les seconds en exemples tandis qu'on cachera les premiers. Le professeur doit parler des uns et des autres. Même si les exemples de générosité et de noblesse sont plus rares que ceux d'égoïsme et de finasserie traîtresse, les élèves pourront se rendre compte, grâce à l'action de leur professeur-éducateur, que certaines valeurs fondamentales doivent sans cesse être défendues dans un monde décevant, marécageux et boueux, que dans ce fait se trouve la grandeur humaine d'avoir toujours à mener le bon combat pour faire triompher, dans des conditions souvent contraires et toujours difficiles, la liberté, l'égalité, la fraternité et la paix.

Une seule réserve : maintenir le plus longtemps possible les jeunes dans leur pureté et leur naïveté naturelles. Il sera toujours temps de les plonger dans l'immoralité si souvent triomphante au cours de l'histoire. Quand ils arrivent vers 15 ou 16 ans les jeunes prennent conscience de leurs propres contradictions et deviennent capables de comprendre celles du monde.

Les orages de la jeunesse sont environnés de jours brillants.
(Vauvenargues.)

3° *La compréhension internationale dans les temps actuels.*

Peut-on vraiment dans le monde actuel préconiser un enseignement soucieux de compréhension internationale ? Dans ce monde encore tout chaud des haines de la dernière guerre et déjà tout travaillé par l'éclosion de haines nouvelles, dans ce monde qui se coupe en deux camps, dans lequel les conflits entre les groupes sociaux s'ajoutent aux conflits nationaux et les compliquent et les aggravent ; dans ce monde qui retentit plus que jamais des imprécations injurieuses d'un pays à l'autre et déjà du bruit des armes ?

Comment vaincre les difficultés suivantes : que dira de l'Allemagne un professeur français déporté et torturé par les Allemands ? Que dira de l'U.R.S.S. depuis 1917 un professeur américain, un professeur russe des U.S.A. depuis 1917 ?

Quand les passions sont déchaînées, le devoir d'un intellectuel digne de ce nom consiste à ne pas les alimenter; il doit s'efforcer de s'élever au-dessus de la mêlée, en étudiant et en rapportant les faits aussi exactement que possible. Et quand cet intellectuel est en plus un professeur d'histoire, que son enseignement doit décrire et expliquer ce monde déchiré, il se doit de donner à son enseignement un caractère objectif.

Que faut-il entendre par là ?

Un enseignement objectif est conforme à l'objet qu'il prétend décrire. Il ne doit pas être entaché de préférences subjectives, d'ordre personnel, social, politique, national. Il reste en deçà de toute propagande, car il n'a pour but que la vérité. Il est aussi complet que possible car la propagande a toujours tendance à déformer ou à passer sous silence tel ou tel aspect plus ou moins gênant. Cet enseignement ne peut être vraiment réalisé que dans un climat de liberté. Il ne peut être ni un panégyrique, ni un réquisitoire, ni une critique, une louange systématiques.

Ce n'est pas faire l'apologie de l'Allemagne que de reconnaître la grande puissance économique qu'elle était devenue à la fin du XIX^e au début du XX^e siècles. C'est exprimer tout simplement et objectivement un fait historique constitué par la richesse de l'Allemagne en charbon, la formation de l'unité allemande et le caractère travailleur et obstiné du peuple.

Ce n'est pas non plus faire le procès de l'Allemagne que de montrer les poussées périodiques d'impérialisme, les « Drang nach Osten » comme les « Drang nach Westen », accompagnés de déchaînements brutaux et barbares.

C'est exprimer tout simplement un ou plusieurs faits historiques, constitués par l'absence de frontières naturelles, les imbrications raciales de l'Europe Centrale et Orientale, et aussi cet emportement propre au caractère allemand.

S'il est vrai que des diversités nombreuses existent dans l'immense et commune entreprise des hommes, qui tiennent au fait que tous les peuples ne vivent pas dans les mêmes conditions géographiques ou qu'ils n'ont pas atteint le même stade de développement historique;

S'il est vrai également que les peuples ont intérêt à communiquer entre eux;

S'il est vrai enfin qu'une organisation internationale du monde est maintenant possible et nécessaire à la paix;

Alors il est plus indispensable que jamais de dégager

l'enseignement des passions et des partis pris politiques ou nationaux, de développer un esprit de tolérance et de compréhension mutuelle qui ne se fonde sur aucun pacifisme béat, sur aucune résignation peureuse, mais sur une vue froide des réalités actuelles.

4^e La compréhension ne doit pas toujours mener à l'entente.

Certes connaître, c'est déjà comprendre. Mais comprendre ce n'est pas toujours admettre. C'est parfois blâmer et même s'opposer, résister.

Une véritable communauté internationale ne peut exister qu'à condition que certains principes soient reconnus et appliqués par tous.

Par exemple : 1^o que la vérité est l'expression de ce qui est, le droit l'expression de ce qui est juste, et non ce qui sert le mieux, à un moment donné, l'intérêt de tel ou tel groupe humain;

2^o que la personne humaine a une dignité que le bien même de la communauté suppose et se doit de respecter : liberté;

3^o que les nations ont chacune une dignité que le bien même de la communauté internationale suppose et se doit de respecter : indépendance;

4^o que le règlement de tous les conflits internationaux doit être recherché pacifiquement et par l'arbitrage international.

La tâche du professeur qui enseigne l'histoire est infiniment délicate. Il est donc indispensable de lui donner, en plus d'une formation scientifique aussi poussée que possible, une formation pédagogique.

Le problème est aisé à résoudre pour le professeur formé par une Ecole Normale. Mais celui qui sort de l'Université, le plus souvent, n'a pas eu l'occasion de prendre conscience de toutes les difficultés inhérentes à l'enseignement historique et à la tâche d'éducateur dans le monde contemporain. C'est donc le travail essentiel de l'U.N.E.S.C.O. que de dégager les moyens de procurer aux futurs professeurs la formation psycho-pédagogique, plus nécessaire que jamais dans les temps actuels.

Valeur de l'histoire comme élément de rapprochement international ⁽¹⁾

par M. R. DOUCET, Recteur de l'Académie de Besançon

L'attention des groupements internationaux s'est portée sur le rôle de l'histoire pour la « compréhension internationale » et sur les responsabilités de ceux qui l'utilisent pour la formation intellectuelle de la jeunesse.

Le problème est complexe, puisqu'il s'agit à la fois de l'enseignement historique, adapté à tous les âges, et du travail des chercheurs, des historiens proprement dits, qui définissent le sens dans lequel l'histoire doit progresser, en apportant les conclusions qui seront plus tard condensées dans les manuels d'enseignement. Il s'agit aussi du vulgarisateur qui présente cette histoire au public cultivé, pour orienter son jugement, et dont l'influence n'est pas négligeable pour la formation de l'esprit public, ni même pour la doctrine des hommes d'Etat.

C'est un seul et même problème que nous considérons ici sous toutes ses faces, en nous attachant plus particulièrement à l'enseignement de l'histoire, qui fournit à chacun ses notions premières, quelquefois les seules dont il aura à se servir.

Ce problème ainsi présenté n'est pas nouveau et, depuis le moment où la science historique a pris la valeur d'une science politique et sociale, de bons esprits se sont émus de l'usage qu'on en a fait pour alimenter les querelles et justifier les revendications de peuple à peuple.

L'enseignement historique, tel que l'ont défini les fondateurs de l'université moderne, est destiné à la formation civique de l'élève, pour le mettre à même de comprendre la vie publique de son époque et d'y participer. De là à nourrir de souvenirs historiques les jugements que chacun porte sur la politique de son pays, le passage est facile et les expériences cruelles de ces dernières années ont encore contribué à mettre en évidence les inconvénients que comporte une telle attitude, inconvénients qui font parfois regretter l'époque lointaine où l'histoire était présentée sous une forme moralisatrice, pour nous montrer les conséquences des passions humaines sur la destinée des peuples, ou simplement interprétée pour révéler les desseins de la Providence divine.

Il est facile de critiquer l'histoire et de la considérer comme un exercice stérile lorsqu'elle n'est qu'une suite de dates, de faits politiques mal présentés et d'opérations militaires. Il est plus facile encore d'en condamner l'usage, lorsque les textes authentiques, les faits incontestables fournissent des arguments aux esprits sincères, même les plus aptes à la critique, pour déterminer leur attitude dans les conflits internationaux.

Reportons-nous au fameux texte de César, en tête de ses « Commentaires » : *Gallia est omnis divisa in partes tres, quarum unam incolunt Belgae*. Formule dont le sens est éclairé quelques lignes plus loin : *Germani trans Rhenum incolunt*. Et voilà l'histoire de l'Occident déterminée pour plus de vingt siècles. Le Rhin est désigné par la nature pour servir de frontière entre les Celtes et les Germains et, plus tard, entre leurs descendants, les Français et les Allemands. N'y a-t-il pas un droit d'héritage certain, un patrimoine indéfiniment transmissible ? Ainsi s'est établie la théorie des frontières naturelles, que les hommes d'Etat ont revendiquées au cours des siècles, sans réfléchir sur les aspects nouveaux de ce problème, sur les compétitions légitimes qui s'opposent à sa réalisation, ni sur le fait que d'autres groupements de peuples aussi viables, aussi certains de leur droit, auraient pu se constituer dans des cadres territoriaux différents de ceux qui existent actuellement.

D'autres événements sont survenus, qui ont confirmé ou interprété dans des sens divers les formules sommaires de César. Huit siècles plus tard, Charlemagne poussait les limites de son Empire d'Occident jusqu'à l'Elbe et cette résurrection éphémère laissait des traces durables, en suscitant les ambitions de tous ceux qui se sont considérés comme les héritiers de l'Empereur.

En sens inverse, le traité de Verdun vint établir une nouvelle frontière entre les Francs de l'Ouest et les peuples de toutes origines qui s'étaient fixés sur les territoires de l'Est. Cette frontière était établie sur la Meuse, si bien que la Meuse, le Rhin et l'Elbe peuvent être revendiqués avec des droits égaux, par les peuples soucieux de protéger leur indépendance.

Les conquêtes de Henri II, celles de Louis XIV, comme celles des armées révolutionnaires et de Napoléon, qui se sont montrés aussi traditionalistes que leurs prédécesseurs de l'Ancien Régime, se sont ainsi trouvées légitimées. Mais du même coup, c'étaient les efforts de l'Allemagne pour prendre conscience de sa nationalité, et le Grand Electeur, puis Frédéric II, annonçant la Prusse de 1813 et Bismarck. Nous arrivons ainsi aux guerres qui, depuis 1870, s'enchaînent, avec une continuité qui est celle de la tradition historique.

Si nous nous tournons vers la Méditerranée et vers l'Orient, les origines de nos aspirations nationales apparaissent aussi lointaines, et nous retrouvons les mêmes rivalités appuyées sur des traités, des conquêtes, des droits qui se

(1) Article paru dans *l'Information Historique* (N° 2, Mars-Avril 1952).

sont transmis et que revendiquent les générations successives.

Les entreprises d'érudition elles-mêmes s'inspirent d'une arrière-pensée de revendications historiques, et leurs publications fournissent des matériaux aux hommes d'État en même temps qu'aux hommes de science. La collection des *Monumenta Germaniae historica*, inaugurée en 1826, en relation avec les souvenirs prussiens de l'époque napoléonienne, porte en épigraphe cette formule significative : *Sanctus amor patriae dat animum*. Le texte historique le plus indifférent en apparence est ainsi destiné à devenir une arme en vue de contestations futures.

L'histoire n'a pas tardé à prendre une allure particulièrement militante dans certaines manifestations des gouvernements dictatoriaux de notre époque. L'histoire de l'Allemagne, condensée dans un manuel qui exposait aux foules une partie de l'Évangile national-socialiste, était présentée de façon à justifier les ambitions territoriales du troisième Reich. La politique se nourrissait de traditions, comme il est d'usage chez tous les peuples en voie d'expansion. Les mêmes aspirations prenaient une forme simpliste, faite pour frapper le grand public, avec les cartes de marbre apposées par Mussolini sur les murs de la Via del Imperio. Ces cartes représentant les progrès de la conquête romaine depuis les origines jusqu'à l'époque de Trajan laissaient entrevoir jusqu'où devaient se poursuivre les conquêtes du fascisme. Et presque simultanément, la Russie soviétique n'allait-elle pas s'allier à l'Allemagne hitlérienne contre les démocraties occidentales, pour s'emparer de la Pologne et satisfaire ses passions impérialistes imprégnées d'histoire ?

Cette frénésie de revendications, sensible en tout temps et dans tous les régimes, n'a fait que croître depuis un demi-siècle, et plus particulièrement depuis la guerre de 1914 qui, en libérant les petites nations, a suscité de nouvelles prétentions et des haines réciproques.

L'histoire enregistre donc un légitime des droits qu'un peuple croit tenir d'une longue possession. Elle reconnaît au peuple établi sur un territoire le droit de s'annexer celui qui possède ses congénères, même si cette union est réalisée à la suite d'un acte de violence. Mais il est des cas où ces rattachements répondent seulement à la nécessité de garantir la sécurité de la nation qui les impose; c'est affaire de « sécurité stratégique », et, en dépit des affirmations tendancieuses, on remarque généralement que ce sont les gouvernements les plus forts, ceux que ne menace aucun péril, qui recourent à de telles méthodes. Arguments valables pour les contemporains, utilisés par la propagande officielle et que l'histoire docilement accepte, malgré les réactions inévitables qui en résultent de la part du vaincu.

Est-il besoin de rappeler certains cas typiques et le recul progressif de ces frontières stratégiques, qui, ne tardant pas à être menacées, appellent de nouvelles protections ? Telle a été la destinée des villes de la Somme au temps de Louis XI et de Charles le Téméraire, des places des Pays-Bas et du Rhin au temps de Richelieu et de Louis XIV, et des passages des Alpes, destinés à assurer l'accès de l'Italie, bien qu'aucun danger venant de ce côté ne menaçât le royaume. Des vues identiques ont inspiré, dans un passé plus récent, les politiques qui se sont affrontées sur le Rhin, sans qu'on puisse invoquer de part ni d'autre aucun droit réel, ni même croire à l'invulnérabilité d'une frontière dont les événements ne tardent pas à démontrer la fragilité.

Au péril scientifique, résultant de l'accroissement de la puissance destructive, s'ajoute donc le péril historique qui dirige l'usage des armes nouvelles. Les essais de rapprochements internationaux doivent prévoir le développement de l'un aussi bien que celui de l'autre.

Différents efforts ont été tentés pour atténuer cette virulence de la propagande historique.

Une proposition, dont le principal mérite est la simplicité, consiste à détourner l'attention des conflits internationaux, générateurs de guerres, et des traités qui imposent toujours un sacrifice, au moins à l'un des deux contractants. L'histoire-batailles et l'histoire-traités, assaisonnées de dates indispensables pour établir la succession des faits, outre le peu d'attraits qu'elles offrent à certains élèves, ont acquis une impopularité que les programmes d'enseignement enregistrent. Aussi nous propose-t-on de « limiter le récit de la guerre de 1870 à une brève mention, comme s'il s'agissait d'un accès de fièvre sans conséquence, dans le développement d'un organisme ». A plus forte raison

pourrait-on éliminer les guerres plus lointaines, guerre de Trente Ans, guerres de Louis XIV, guerres révolutionnaires et impériales.

On peut assurément restreindre la part donnée dans l'enseignement à certaines guerres et aux traités qui les ont terminées. Plus libres encore sont les historiens qui peuvent s'abstenir de consacrer des séries de volumes au récit d'une guerre ou d'une campagne. Éléves et amateurs d'histoire, dans la plupart des cas, n'en éprouveront aucun regret.

Mais nous ferons des réserves pour les guerres les plus récentes, dont nous ne pouvons dire qu'elles ont été « sans conséquence », pour celles dont les parents de nos élèves ont été les acteurs ou les victimes, dont les traces sont encore visibles sur notre sol et dont les séquelles se développent sous nos yeux. Voilà pourquoi la guerre de 1870, qui a alimenté la politique de l'Europe jusqu'à la guerre de 1914, dont celle de 1939 n'est elle-même qu'une reprise, ne peut être rayée de nos programmes, ni même amputée au point de devenir un banal incident. Et c'est alors l'histoire-batailles, sous sa forme la plus nocive, que nous ne pouvons négliger, sans décevoir nos élèves et aussi sans manquer à notre mission.

A défaut de ces omissions partielles, certains réformateurs proposent de modifier la perspective sous laquelle l'histoire doit être présentée. Rétrécissement ou élargissement ? Les deux formules seraient valables, pourvu qu'elles réduisent la part faite à l'histoire nationale. Dans le premier cas, ce serait au profit de l'histoire régionale, dans l'autre au profit de l'histoire universelle.

L'histoire locale a l'avantage d'être plus concrète pour l'élève, qui voit de près les restes du passé. Cette méthode s'adapte en outre à certaines conceptions de psychologie enfantine qui ont fixé une fois pour toutes les limites d'âge au delà desquelles l'enfant peut concevoir le passé et le replacer dans le temps. Elle favorise aussi l'usage de certains travaux d'approche, dont le plus recommandé est une enquête faite par les élèves eux-mêmes sur les vestiges du passé qu'ils ont à leur portée. Faire sans grands efforts de jeunes chercheurs, qui auront l'illusion de découvrir l'histoire de leur village, quelle initiation pour un esprit, auquel on épargnera l'effort nécessaire pour comprendre un passé plus large et plus lointain !

Nous ne nous engagerons pas dans la critique de cette méthode, dans ses rapports avec les principes de la psychologie pédagogique. Nous remarquerons seulement que cette histoire locale est parfois très pauvre ou restreinte à quelques faits disséminés, dont on ne peut faire aucun usage pour une reconstitution méthodique du passé. Il serait aussi imprudent d'affirmer que les élèves s'intéresseront à ces détails plutôt qu'aux événements d'intérêt traditionnel. Seront-ils plus attirés par l'auberge où Napoléon s'est arrêté que par la bataille des Pyramides ou par celle de Waterloo ? Et ne conviendrait-il pas non plus de leur parler de Napoléon, avant de leur montrer la chaise sur laquelle il s'est assis ? Comment enfin faire apparaître, dans une juste perspective, les remarques forcément discontinues que fournit l'histoire locale, si celle-ci n'est pas au préalable intégrée dans l'histoire générale, qui est précisément celle de la nation ?

Il serait plus conforme à une saine méthode d'insérer l'histoire locale dans l'histoire générale, si on a le désir d'établir entre l'une et l'autre les rapports logiques, qui doivent être la principale préoccupation de l'enseignement.

Il convient en effet de recourir à l'histoire générale, pour comprendre la signification du fait local que l'élève observe et que le professeur est appelé à commenter. Promener des élèves dans le château de Blois est une initiative recommandable, mais la mort des Guise ne serait pour eux qu'un fait divers sans portée, si cette visite n'était pas accompagnée d'un récit des guerres de religion adapté à l'âge des auditeurs. Et c'est ce qui différencie la présentation faite par le professeur du récit répété par le guide.

Cette histoire, même réduite aux épisodes locaux, ne serait-elle pas, en définitive, aussi redoutable que l'histoire générale et nationale la plus malfaisante ? La jeunesse allemande d'Heidelberg ne serait-elle pas nourrie de souvenirs belliqueux, à la vue des ruines de son château, qu'on présente, depuis deux siècles, comme un témoignage de la barbarie française ? D'ailleurs, dans le cadre de notre histoire nationale, la visite du château de Blois et celle de bien d'autres monuments publics qui ont été le théâtre de certaines tragédies n'inspireront-elles pas des haines capa-

bles de surexciter les passions présentes ? Il convient de ne rien retrancher dans la réalité et parmi les souvenirs du passé, à moins de transformer l'histoire en une pastorale, où la vérité n'aurait plus sa place.

Reste, en sens inverse, le procédé qui consiste à noyer l'histoire nationale dans l'océan de l'histoire universelle. Sans doute l'argument est-il valable, qui montre la dépendance, dans le monde actuel, de toutes ses parties. Nous nous sentons solidaires des nations lointaines et nous subissons la répercussion des événements qui atteignent chacune d'elles. Dans cette mesure, nous devons fournir à nos élèves des notions suffisantes sur les peuples et les civilisations de certains pays, quel que soit leur éloignement dans le temps et dans l'espace. La civilisation islamique, l'histoire de l'Inde et celle du Japon doivent retenir notre attention, mais on peut se demander à quel résultat aboutirait ce système étendu aux peuples auxquels aucun lien ne nous rattache. L'étude des populations primitives de l'Amérique, des Aztèques ou des Incas, celle des religions asiatiques, qu'elle qu'ait pu être leur extension, ne peut intéresser que des élèves déjà avancés dans l'étude des civilisations ou des philosophies comparées. La mettre à la portée des élèves moins évolués ne pourrait que susciter des confusions dans leur esprit ou compromettre l'acquisition des notions essentielles. Peut-on prétendre qu'il faille enseigner l'histoire du bouddhisme ou celle des empires chinois à qui ignorerait celle de la guerre de Cent Ans ? Confucius sur le même plan que Jeanne d'Arc ?

Dans cette recherche des succédanés, la biographie des grands hommes peut également tenir sa place. Nous entendons par là le grand homme tel qu'on le définit dans le vocabulaire adapté à nos préoccupations nouvelles : bienfaiteur de l'humanité, auteur de découvertes utiles, et dont l'apport démontre la relation de dépendance qui existe entre tous les peuples. Copernic, Descartes, Lavoisier, Pasteur et bien d'autres encore seront choisis comme exemples, sans susciter cette inquiétude qui nous trouble, si nous y ajoutons les inventeurs de l'aviation et ceux de l'énergie atomique.

Sans discuter cette notion de grand homme, sans contester la valeur à la fois humaine et philosophique de cet enseignement, on peut en critiquer la valeur historique : s'agit-il des découvertes elles-mêmes ? Nul doute qu'on doive en laisser la définition et le commentaire à d'autres spécialistes, mathématiciens, philosophes, chimistes et naturalistes. L'historien se borne, dans ce domaine, à de simples allusions, pour noter l'apport de ces découvertes dans la vie sociale. Quant à la biographie des grands hommes, elle fournit peut-être la matière d'une prédication morale dont on pourrait redouter le manque d'efficacité, ou de récits pittoresques, sur lesquels on ne peut insister avec fruit. Il est exceptionnel que l'on puisse tirer de ces biographies la matière d'un enseignement vraiment historique, qui ne doit pas dévier dans une direction où l'élève ne trouverait aucun des profits qui lui sont dus.

Parlerons-nous de Pasteur dans ses découvertes biologiques ? Laissons cela au professeur d'histoire naturelle, seul qualifié pour le faire. Parlerons-nous de Pasteur à Arbois ? Belle matière, assurément, pour les élèves désireux d'y trouver un centre d'intérêt ou l'objet d'une enquête, mais doit-on la pousser jusqu'aux anecdotes sans portée, ou même jusqu'aux incidents locaux, plus pittoresques qu'honorables pour une partie de la population arboisienne ?

Et même si nous nous engageons dans cette voie, allons-nous donner une place de faveur au héros local, au préjudice du grand homme plus lointain ? Ce serait rétrécir injustement ce qu'il y a d'universel dans l'œuvre du grand homme. Pasteur n'a pas été pour sa province plus bienfaisant que pour les provinces voisines. Le Comtois n'a pas de raison d'honorer sa mémoire plutôt que le Parisien ou le Breton. L'enseignement historique, qui vise à donner une vue des progrès de l'esprit humain, ne peut se limiter à des considérations locales, sinon lorsque celles-ci expliquent tel ou tel aspect de l'œuvre qu'il s'agit de commenter.

À côté de celle des grands hommes, l'histoire plus abstraite et moins anecdotique de la civilisation peut être de quelque profit. Il semble que l'histoire des idées, celle des arts laisse dans les esprits la notion de coopération entre les hommes de tous les pays et de continuité entre toutes les époques, sans éveiller aucun sentiment de rivalité internationale. Mais il faut d'abord se demander jusqu'à quel point ces notions, si on se limite à cette histoire trop exclusivement intellectuelle ou à la description plus concrète

des conditions de l'existence, sont assimilables par de jeunes esprits. À défaut d'une trame chronologique serrée, de faits précis empruntés à cette histoire narrative que l'on veut écarter, on risque de mettre ses auditeurs en présence de notions incohérentes, qui sont malhabiles à saisir et à classer dans le temps. Si l'on suppose que la notion de temps est difficilement accessible à des esprits dépourvus de maturité, combien l'est-elle plus encore lorsqu'on les place en présence de systèmes idéologiques ou de formes d'art, dont la succession et le classement chronologique leur échappent ? De nombreuses expériences personnelles permettent d'être affirmatif sur ce point. Si personne ne conteste la nécessité de donner une large place à cet enseignement de la civilisation, encore convient-il de l'insérer dans un cadre historique, indispensable pour en donner une explication suffisante.

Il n'est pas moins évident que les grandes civilisations ne se sont pas toujours développées dans des ères de paix et de concorde : on pourrait même prétendre qu'elles accompagnent souvent les fondations d'empires et les grands bouleversements politiques. À côté du siècle d'Auguste, trop souvent présenté comme une ère de paix, on pourrait rappeler le V^e siècle d'Athènes, qui ne fut pas une période pacifique, de même que la période carolingienne, celle de la Renaissance italienne et le siècle de Louis XIV. Civilisations inexplicables sans un commentaire serré, qui mettra choses et gens en relations avec les événements au milieu desquels ils ont vécu, qui montrera les conquérants recherchant leur gloire à la fois sur les champs de bataille et dans leurs entreprises artistiques. Ferons-nous de Louis XIV le spectateur des comédies de Molière et le montrerons-nous se promenant dans les jardins de Versailles, comme s'il n'avait jamais songé qu'à ces divertissements pacifiques ? Ce serait une étrange méprise, alors que tout cela n'était pour lui que l'entourage digne d'un monarque victorieux.

La vie même des civilisations n'est-elle pas suspendue à certaines circonstances politiques, qui en sont non seulement le cadre, mais l'explication nécessaire ? L'histoire de la civilisation française, caractérisée par le triomphe du Nord sur le Midi, à partir du XIII^e siècle, comporte nécessairement un exposé, si sommaire soit-il, des guerres capétiennes et de la politique des rois dans le Languedoc. Si lointains que soient ces événements, si dépourvus de signification actuelle, ils nous donnent la clef d'une histoire culturelle qui est celle de nos jours et qui, autrement, nous échapperait. Prédominance incontestable du fait politique, de la puissance matérielle et de la victoire militaire sur la vie des esprits. Comment pourrait-on se dérober à cette constatation, et comment l'histoire pourrait-elle la dissimuler, alors qu'elle doit donner des choses une explication suffisante ?

Il ne serait pas moins impossible de retrancher de cette histoire culturelle celle des religions. Les périodes de foi intense, comme le moyen âge, aussi bien que les grands courants de critique ou les réactions philosophiques qui ont suivi ne peuvent être abordées qu'avec une connaissance exacte de la pensée religieuse, elle-même déterminée par des intérêts de toutes sortes, dont la complexité ne tolère aucun sacrifice. Là encore, histoire politique et histoire des idées se pénètrent. Qui pourrait expliquer la réforme religieuse du XVI^e siècle sans toucher à la vie politique des Etats, sans aboutir à la guerre de Trente Ans et aux textes des traités de Westphalie, qui ont réglé à la fois le statut des Calvinistes et celui des villes d'Alsace ? Fragmenter cet exposé pour n'en retenir que certains détails serait fausser une explication qui doit être complète pour être véritablement historique.

Cette histoire de la civilisation se complète par la description des conditions d'existence et par les détails variés que leur caractère concret rend particulièrement assimilables aux intelligences des enfants. Il est facile de les intéresser et de se mettre à leur portée en leur parlant des habitudes d'autrefois, de la vie matérielle et des transformations qui ont été apportées par l'apparition de telle ou telle espèce animale ou végétale. Aucun exemple n'est plus probant que celui de la pomme de terre qui, en l'espace de deux ou trois générations, a transformé, en même temps que notre alimentation, l'existence de beaucoup de pauvres gens. On peut parler de même de l'apparition du haricot, du maïs, du café ou du sucre. D'autres observations du même genre, portant sur l'habitation, le vêtement, l'outillage, sur certains végétaux, qui donnent à nos campagnes un aspect inconnu de nos prédécesseurs, fournissent une idée concrète de l'évolution des civilisations. Remontant plus loin vers les

origines, on peut, par une reconstitution de la vie pré-historique, compléter cette explication du passé.

L'histoire des techniques nous ouvre encore des voies nouvelles, plus ardues parfois, mais plus fécondes en déductions sur la transformation des sociétés qui ont utilisé ces inventions, qui ont accru leur puissance sur les forces de la nature. C'est ainsi que nous passons du moulin à vent au moulin à eau et à la machine à vapeur. On assiste à l'apparition du gouvernail, de l'imprimerie et à la transformation de l'attelage du cheval. Certains recommandent même la description de techniques plus spéciales, telles que le tissage ou d'autres produits qui n'ont entraîné aucune transformation profonde. Nous sommes là sur les confins d'un domaine illimité.

Tout cela apporte sans doute des notions éducatives, capables de stimuler la réflexion. Bien plus, on peut faire ressortir l'universalité de notre civilisation, la coopération de tous les peuples qui ont travaillé dans l'intérêt général. Vaste matière, où l'enseignement peut se développer sans susciter d'appétits de lutte ou de revanche.

Personne ne repoussera ces programmes variés, ces aperçus originaux qui nous sont offerts. Mais on peut se demander ce qui est vraiment assimilable dans une matière si riche, et si ce qu'on en retient correspond à la substance historique que l'enseignement doit mettre à la portée de ses élèves. Assurément, cette description de la vie matérielle des générations antérieures donne aux enfants la notion d'une vie différente de celle de notre époque. L'homme pré-historique, celui du moyen âge et même celui du XVIII^e siècle, leur apparaissent sous des aspects très différents de nos contemporains. D'où leur surprise et leur curiosité toujours en éveil. Mais une expérience facile nous montrera combien ces notions restent vagues, si elles ne sont pas rattachées à des dates ni à des faits historiques précis. Quel système chronologique permettra d'établir de justes relations entre l'invention des moulins, celle du gouvernail ou celle du collier de cheval ? L'enfant pourra entrevoir ces innovations dans un brouillard dépourvu de perspective. Il faudrait de même établir des plans pour lui permettre de classer l'apparition du tabac, celle du café, du sucre de canne ou de la pomme de terre. Mais y a-t-il un intérêt éducatif à marquer les étapes de cette succession ? Nous nous bornerons peut-être à des notions imprécises, que la fantaisie et l'imagination pourront entremêler sans inconvénient. Seuls les spécialistes de cette histoire technique pourront trouver à redire. Mais nous hésiterons à affirmer la valeur de telles méthodes. La tête de nos enfants n'en sera ni plus remplie ni mieux faite.

On en reviendra alors à rattacher ces faits à des personnages ou à des événements précis. Parlons de l'invention du gouvernail et des progrès de la navigation en rapportant à leurs dates exactes la découverte des continents nouveaux et la fondation de l'empire espagnol. Ce que nous dirons de la culture de la pomme de terre n'aura de valeur que si nous le rattachons au règne de Louis XVI, de même que l'invention du sucre de betterave à l'histoire du blocus continental.

Mais la description des conditions d'existence et des techniques, si nous la voulons sincère, ne remettra-t-elle pas en question cette notion d'entente et de collaboration internationale ? Il serait vain de parler de coopération pour un bon nombre d'inventions, dont l'origine est associée à une guerre ou à un désir de suprématie. Les techniques les plus surprenantes de notre époque sont nées de la guerre et, même en remontant dans le passé, les conclusions seraient identiques. Et si nous en venons à étudier les produits naturels, les matières premières de notre industrie, que trouvons-nous, sinon des monopoles, des concurrences internationales et des guerres de commerce, qui ne le cèdent pas en ardeur aux guerres de magnificence ?

Lorsque nous considérons l'œuvre de Colbert, que nous ne pouvons pas négliger, si nous faisons sa part à l'histoire de l'économie et du commerce, nous n'en retrancherons pas l'idée de rivalité qui l'inspirait dans sa tentative pour détourner vers la France une part du profit réalisé par les nations concurrentes. On ne dissimulera pas que des guerres sont nées de cette rivalité. Nous voilà ramenés à l'histoire militaire, aux traités qui enregistrent des clauses de tarification douanière et à cette idée que la vie économique entraîne les peuples à la guerre aussi souvent que les revendications territoriales. Nous y reviendrons plus d'une fois, jusqu'à ce que la monographie du pétrole nous ouvre des vues sur l'horizon politique de notre époque.

En définitive, un tableau de la civilisation, dans lequel il ne serait question que de l'émulation de tous en vue du bien-être général, répondrait à une louable intention, mais devons-nous fausser l'histoire de l'humanité pour la représenter sur le modèle du Paradis terrestre ? Ce serait une fois de plus se méprendre sur le rôle de l'historien, qui doit avant tout être sincère, et cette sincérité ne saurait s'accommoder d'un tableau incomplet, où une part de la réalité, et non la moindre, serait omise. L'histoire sera totale. Il nous appartiendra seulement d'y ajouter les commentaires qui s'imposent.

Peut-être, dans ce choix de la matière enseignée, pourrions-nous donner une importance particulière à l'étude de la race, en montrant l'erreur de ceux qui croient à la pureté de la race et aux droits qu'un peuple ou une classe sociale peut revendiquer de ce fait.

Cette notion remonte loin dans le passé, où nous rencontrons à chaque instant les traces de son intervention. C'est ainsi qu'on invoquait, à la fin de l'Ancien Régime, la victoire remportée par les Germains sur les Gallo-Romains, dont les descendants devaient, après treize siècles, rester soumis aux héritiers de la race conquérante.

Nous avons été témoins du délire racial qui inspirait le national-socialisme, dans son désir d'anéantir les non-aryens. Prouver, contrairement à ces vaines théories, que les peuples modernes, ceux d'Europe en particulier, sont issus de mélanges indéfinissables, que la notion de race ne résiste pas à un examen sommaire et que les recherches de l'anthropologie y apportent plus de problèmes que de solutions, tout cela est communément admis et ne souffre pas de contradiction, sinon pour les esprits déformés par certaines idéologies. L'enseignement sans doute, apportant la critique de cette notion, montrera combien de fois elle a été invoquée à tort pour expliquer une similitude de traditions, de croyances, de conditions dans des groupes humains foncièrement hétérogènes. Assurément, cette démonstration pourra servir à dissiper des préjugés et parfois un sentiment de suprématie, dont on remarque çà et là la persistance. Mais il s'agit là d'une démonstration négative, d'un argument que l'on retire aux historiens mal intentionnés. Résultat nécessaire, mais qui ne saurait justifier, chez les éducateurs, un effort prolongé.

L'usage des succédanés que nous venons de passer en revue est destiné à éliminer de l'enseignement historique le récit des batailles, le commentaire des traités et l'abus de la chronologie, en évitant de prendre pour centre l'histoire nationale. L'enseignement devenu plus vivant, pittoresque, décrira les conditions de vie dans le passé et la situation des différentes classes sociales. L'histoire doit ainsi perdre cette nocivité qui faisait d'elle l'aliment des conflits internationaux.

Mais on pourrait aussi proposer, puisque la guerre a existé et qu'on ne peut en effacer le souvenir, d'en montrer « le vrai visage », pour « fortifier la volonté de paix ».

Trop souvent en effet, l'imagerie historique, celle des manuels classiques comme celle des ouvrages de luxe et certaines œuvres d'art prétendues historiques présentent la guerre sous des dehors glorieux, qui en dissimulent les réalités : chevaux de cavalcade des peintres classiques, rois victorieux qui tendent un doigt impérieux vers la place qu'il faut enlever ; il semble que la guerre ne comporte que ces gestes souverains et ce cérémonial de cour, à défaut de réalités déplaisantes. L'imagerie contemporaine elle-même en dissimule les horreurs. Les dernières guerres nous ont encore montré, dans toute sa gloire, le général vainqueur, sur un champ de bataille illuminé de flammes, dans une sorte d'apothéose, et la photographie a vulgarisé les images documentaires, montrant un ennemi apeuré qui ne songeait qu'à se rendre. Cadavres ennemis, blessés ou prisonniers ennemis nous apparaissent comme les seules victimes, si bien qu'on aurait pu se trouver incertain en face des statistiques prouvant qu'il y avait aussi des morts et des prisonniers du côté des Alliés. Et toutes ces images de propagande, seules tolérées par la censure, se sont finalement fixées dans les mémoires, pour donner l'illusion du combat mené par le guerrier sans peur et sans reproche.

Sans doute, une révision s'impose de cette imagerie guerrière, mais la guerre, présentée sous ses aspects les plus vénéralés, fortifiera-t-elle la « volonté de paix » ou suscitera-t-elle des griefs et des appétits de vengeance ? Que dirons-nous des déportations de civils de 1914-18, et de la cathédrale de Reims et de tant d'autres faits enregistrés dans les enquêtes officielles ? Parlerons-nous de la guerre de

1939, qui pourrait alimenter de plus sévères réquisitoires ? Nous voilà engagés dans la voie des représailles, tant qu'un commentaire judicieux n'aura pas tiré de ces faits des conclusions qui peuvent sembler différentes des prémisses.

Et même si cet enseignement devait porter ses fruits, ne serions-nous pas parfois embarrassés pour commenter les conséquences lointaines de certaines guerres ? Qu'il s'agisse de celles d'Alexandre et de la diffusion de l'hellénisme en Orient, de la conquête romaine et de l'assimilation des peuples barbares, de la conquête arabe, de l'empire carolingien et de cette éphémère Renaissance qui l'a accompagné, des guerres d'Italie, dont la stérilité politique a été compensée par tant d'acquisitions d'un autre ordre, ne devons-nous pas établir un bilan où le profit de la civilisation balancera les ruines matérielles ? L'histoire n'est pas un exposé simpliste, où l'aspect moral des choses, facile à discerner, l'emporte toujours sans contrepartie. Et l'enseignement de l'histoire, tout en s'adaptant aux capacités de réflexion des élèves, ne prend toute sa valeur qu'il aboutit à des conclusions nuancées. Le principal profit qu'on en puisse tirer est de se tenir en garde contre les formules trop absolues.

Il faut, en définitive, après les retranchements et les adaptations nécessaires, ne pas écarter ce qui fait la valeur de l'enseignement historique, considéré comme un rappel du passé en vue de la compréhension des problèmes du temps présent.

Or, quelles que soient nos appréhensions, il faut reconnaître que la formation de l'esprit civique, et même la simple explication des faits contemporains, font appel à des notions politiques et à un passé qui a été fait par la politique, par la guerre et par la diplomatie.

Qui pourrait affirmer que la France, depuis 1871 jusqu'à 1914, a pensé et agi sans tenir compte de la défaite subie, ni du traité de Francfort, ni de la politique de Bismarck, préoccupé de maintenir l'ordre établi, ni de ses succès hantés par la crainte de « l'encerclement » ? La politique coloniale de la France, contrepartie de l'esprit de revanche, n'en était-elle pas une conséquence indirecte ? L'Europe entière s'est ressentie de cette tension, se préparant à sauvegarder ses intérêts dans l'éventualité d'un conflit toujours possible, si bien qu'un incident balkanique a suffi pour mettre aux prises de nouveau non seulement l'Allemagne et la France, mais toutes les grandes puissances du monde. La guerre de 1870 était d'ailleurs elle-même nourrie de souvenirs historiques, qui seuls permettent d'en comprendre l'origine : l'empire de Charles-Quint, qui semblait renaître, et les traités de Westphalie, et ceux de 1815, contre lesquels la Prusse voulait réagir.

Si d'autres considérations sont intervenues dans le conflit de 1914, qu'il s'agisse de la Pologne ou des intérêts de l'Angleterre aux Pays-Bas, c'est encore à l'interprétation d'un passé historique plus lointain qu'il faut revenir pour expliquer la guerre qui a tué nos hommes et détruit nos villes.

Quant aux événements postérieurs, traités de 1919, guerre de 1939-45, traités et problèmes d'après-guerre, nous n'insisterons pas sur leurs origines historiques que personne ne peut contester.

Il en serait de même si nous considérons les affaires d'Orient et la politique islamique de la France, qui nous ferait remonter jusqu'aux Croisades, et, en dehors de ces grands problèmes qui engagent les destinées de toutes les nations, l'histoire de chacune d'elles, considérée isolément, n'est que la reprise perpétuelle, sous des formes variées, de précédents historiques.

Ce que le jeune homme que nous formons peut attendre de notre enseignement, ce que l'homme cultivé recherche dans nos exposés historiques, c'est avant tout la compréhension des problèmes actuels, plutôt que l'histoire pittoresque, biographique ou technique. L'information qui lui serait fournie sur les conditions de vie des hommes primitifs ou même sur les civilisations les plus récentes serait peut-être pour lui un enrichissement, mais nous ne doutons pas que, dans l'histoire du XVIII^e siècle, la culture de la pomme de terre ne doive céder le pas à l'abolition de la féodalité, ni même à la bataille de Valmy, dont les conséquences continuent de peser sur nos destinées.

En face des réalités et des nécessités qui s'imposent, nous ne pouvons pas, par une simple modification de nos programmes, proserire cette histoire nationale, si inquiétante soit-elle pour la vie des peuples.

Du moins peut-on en atténuer la virulence, sans en réduire ni l'extension ni l'intérêt.

Sa virulence tient surtout à l'idée du droit acquis par les peuples, à la suite des conquêtes et des traités qui les consacrent, et même à de simples textes, qui, comme celui de César, attestent une possession. Ce droit, imprescriptible, se transmet par héritage, commenté arbitrairement par les théoriciens, comme par ceux qui en revendiquent l'application à leur profit. Les publicistes au service des gouvernements font le reste. Il n'est que trop évident que tous les méfaits des rivalités internationales sont le produit de cette interprétation juridique.

Cet abus de la notion de droit se personnifie dans les grands hommes qui l'ont acquise ou qui en ont affirmé l'existence. Le culte du héros national aggrave cet esprit de compétition internationale et prolonge la mésestime sous une forme simpliste, accessible aux esprits pourvus d'une culture historique sommaire. Est-il nécessaire à un Français d'avoir des notions bien précises pour admirer Louis XIV, les grands hommes de la Révolution et Napoléon I^{er} ? De même, peut-on attendre d'un Allemand qu'il renie ses héros nationaux, Frédéric II et Bismarck, et même le légendaire Hermann ?

De déplorables monographies, dont certaines sont d'ailleurs solidement documentées, célèbrent ce culte, étayant le jugement des générations à venir sur les appréciations des contemporains, mal éclairés ou partisans, mais dont le témoignage s'impose à notre attention. On peut ainsi, avec des matériaux authentiques, correctement interprétés, aboutir à des conclusions qui susciteront dans le camp opposé des ripostes du même style. Louis XIV a été, pour certains auteurs, le héros de prédilection, alors que la sagesse nous obligerait à en parler avec une certaine réserve, réserve qui semble s'imposer en face d'une monographie récente, trop exclusivement consacrée à célébrer la gloire du roi et à justifier toutes ses conquêtes.

Il en est de même de ces synthèses tendancieuses, destinées à éclairer par une idée directrice toute notre histoire nationale, à montrer la pensée qui a inspiré la réalisation d'un plan providentiel, auquel ont collaboré quarante générations. Toute idée de contingence en est exclue. Aussi, une telle réussite ne peut-elle être l'effet ni du hasard ni de l'injustice. La forme de la France n'aurait pu être différente de ce qu'elle est devenue. Chacune de ses acquisitions a été un bienfait ajouté aux précédents. Ses rois ont eu raison de repousser des unions dynastiques qui auraient préparé un autre avenir. Comment les moyens employés pour une telle réalisation pourraient-ils avoir été coupables ? Ou même simplement injustes ? Comment à un tel succès ne pas répondre par une apologie ? On a souvent appliqué à cette œuvre la formule : *Gesta Dei per Francos*. Mais ne doit-on pas s'attendre que d'autres peuples nous donnent la réplique ? L'Autriche n'avait-elle pas dit : *Austria est imperare orbi universo* ?

Cet écueil pourrait être évité par un simple rappel des principes de la science historique, qui a pour objet non pas de justifier telle ou telle revendication, mais d'éclairer les faits par un commentaire objectif. Sans doute doit-on tenir compte des opinions et des sentiments, mais en les recueillant comme des éléments d'information et comme les produits d'une analyse, avec les mêmes préoccupations que s'il s'agissait d'étudier un phénomène scientifique. L'idée de droit peut, elle aussi, intervenir, mais pour expliquer un état d'esprit passé et non pour justifier une attitude présente.

L'idée de sécurité stratégique, qui, elle aussi, revêt quelque apparence de droit, puisqu'il s'agit de droit à la vie, ne résiste pas davantage à une étude attentive. L'historien, en la ramenant à son véritable caractère, la dépourra de sa légitimité. Elle en démontrera aussi la faiblesse pratique, par l'étude des faits qui ont rendu ces précautions vaines.

L'étude historique, ainsi épurée de tout contenu polémique, devra forcément s'accorder avec celle qui aura été faite autre part, avec la même préoccupation d'objectivité. Ce qu'on aura éliminé, c'est la fausse histoire, présentée de façon tendancieuse et apologétique, le récit déformé et le texte interprété en vue du système à construire, qu'il s'agisse d'un peuple ou d'un parti, ou à plus forte raison d'un grand homme représentatif de ses aspirations. Point n'est besoin de faire un tri entre la notion inoffensive et celle qu'il convient de dissimuler. Toutes seront présentées au même titre, pour donner du passé l'explication intégrale qu'on en doit fournir.

Sans s'attarder sur les ouvrages de haute valeur scientifique, qui correspondent à cette définition, on peut se référer à certaines études destinées à présenter sous cet aspect d'enquête rigoureusement historique les événements les plus discutés. Un exemple à retenir est l'enquête de Jules Isaac sur *Le problème des origines de la guerre* (de 1914).

Peu d'événements étaient susceptibles de susciter des passions hostiles plus que cette série de mesures agressives et de ripostes qui, du 28 juin au 4 août 1914, ont mis aux prises tous les peuples de l'Europe. Mensonges et dissimulations s'enchaînent, sans que personne ait jamais admis la sincérité de l'adversaire, ni accepté la discussion de ses propres arguments. Il fallait, pour apporter sur ce débat quelque lumière, une analyse des faits minutieusement classés dans le temps, ne retenant que ceux dont l'exactitude est indiscutable et rejetant les autres comme arguments de propagande. L'auteur l'a fait, rétrospectivement sans doute, sans la possibilité d'influer sur les événements, mais avec

l'intention d'éviter les interprétations postérieures et d'arrêter les polémiques génératrices de nouveaux conflits. Cet effort a ruiné bien des constructions hasardeuses et froissé des sentiments, dont certains étaient respectables ; il a mis en lumière les tendances agressives de ceux qui se prétendaient de pacifiques victimes ; il a opéré un triage dont il sera difficile de négliger les résultats.

L'histoire ainsi présentée comme une science exacte détachée de la notion de droit, et non comme une apologie systématique, cessera de justifier une admiration dépourvue de critique, envers ceux qui ont créé dans le passé un état de choses que nous devons considérer comme une réalité et non comme une réalisation providentielle. Réalisme dépourvu d'idéal, dira-t-on. Nous nous y résignons, si cette attitude peut épargner de nouveaux bouleversements. Nous le ferons plus aisément encore, en pensant aux avantages spirituels de cette attitude critique, qui est celle de l'homme éclairé, et dont, au surplus, la valeur ne se limite pas au domaine de l'histoire.

