

Zeitschrift: Annuaire de l'instruction publique en Suisse
Band: 26 (1935)

Artikel: L'histoire, sa valeur éducative et son enseignement
Autor: Bessire, P.-O.
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-112263>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 29.12.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

L'histoire, sa valeur éducative et son enseignement.

Argument.

Que le lecteur veuille bien ne pas considérer l'étude ci-contre sur l'histoire, et la façon dont il convient de l'enseigner aujourd'hui, comme une œuvre systématique et définitive. Il s'agit simplement d'observations et de points de vues, de suggestions et d'aperçus que l'auteur a puisés dans son expérience de tous les jours et qu'il propose à l'attention de l'historien et de l'homme d'école.

Lorsque l'on considère cette question d'un peu haut, et à la fois en historien et en pédagogue, on ne tarde pas à faire cette double constatation : il existe d'une part un profond désaccord entre nos manuels scolaires et l'histoire telle qu'on la conçoit et l'écrit aujourd'hui ; d'autre part, notre enseignement est singulièrement en retard sur la science historique. Ce préambule fait saisir notre propos et nous impose un plan :

Où en est la science historique ? Quel est le rôle social de l'histoire ? Quelle est sa valeur éducative ? Comment faut-il l'enseigner ?

La renaissance de l'histoire et les biographies romancées.

L'histoire connaît ces temps-ci une vogue extraordinaire, un immense renouveau. « Je suis frappé, écrit un critique littéraire, en mars 1935, du nombre d'ouvrages historiques excellents qui paraissent en librairie depuis quelques années. Sur la quantité de quatre-vingts à cent volumes qui s'abattent sur ma table chaque semaine, il y a le tiers de romans, une

douzaine de livres médicaux, critiques ou politiques. Le reste est composé de livres d'histoire d'un puissant intérêt. » A peu près chaque semaine, en France et à l'étranger, il paraît un ouvrage sur Napoléon ou son entourage, ses campagnes et ses amours. Nous pouvons relire sur un plan nouveau la vie de « l'homme du destin », depuis *Napoléon, enfant d'Ajaccio*, par Pierre Bonardi, à la captivité et à la mort de l'empereur, dans les deux volumes de *Sainte-Hélène*, par Octave Aubry, en passant par ses lettres à Marie-Louise et celles de la reine Hortense sur la vie à la cour des Tuileries, sans omettre les *Mémoires* de Caulaincourt, *Cambacérès* ou le triomphe de l'opportunisme, *Talleyrand* ou le génie de la trahison et *Jomini ou le Devin de Napoléon*, par Xavier de Courville.

L'épopée impériale, toute grandiose qu'elle peut être, ne suffit pas à satisfaire l'insatiable curiosité d'un public de plus en plus nombreux. Coup sur coup viennent de paraître une *Vie de Maria Stuart*, « livre extrêmement étudié et plein d'aperçus nouveaux », assure un critique, *La Reine-Vierge Elisabeth d'Angleterre* et les *Six femmes du roi Henri VIII*. L'antiquité n'est pas oubliée, avec *Poppée*, d'Abel Hermant ; ni l'époque barbare, avec *Frédégonde et Brunehaut*, de Marcel Brion ; ni le moyen âge, avec *Héloïse, l'amante et l'abbesse*, par Emile Baumann, et *Héloïse dans l'histoire et dans la légende*, par Charlotte Charlier ; ni la Renaissance et la Réforme avec plusieurs *Erasme* et *Machiavel*, *Luther* et *Calvin*, et, comme il faut mêler le plaisant au sérieux, avec le *Vert-Galant* et *Gabrielle d'Estrées presque reine*.

Des écrivains français ont entrepris l'apologie de Louis XIV et de Louis XV. Les ouvrages sur la Révolution française ne se comptent plus. La Troisième République a eu ces temps-ci plusieurs historiographes, dont le dernier en date, Jacques Bainville, est certainement le plus original. Notre XX^e siècle qui nous apparaît souvent comme un sphinx impénétrable, consent à nous livrer quelques-uns de ses secrets, par le canal des souvenirs, des lettres et des mémoires des généraux, des hommes d'Etat et des diplomates. Enfin les archives de quelques anciens Etats belligérants, bouleversés par des révolutions, Allemagne, Autriche et Russie, sont plus ou moins accessibles aux chercheurs. Aux archives de Leningrad, Georges Oudard a trouvé les lettres d'amour de Catherine II à Potemkine.

Celles de Vienne ont fourni au biographe de Talleyrand, Lacour-Gayet, des pièces qui projettent sur le ci-devant évêque d'Autun une vive lumière et « montrent au grand jour les cheminements obscurs de cette taupe de la diplomatie ».

Pendant près de dix ans a sévi en France et ailleurs, d'après les modèles d'André Maurois, *Ariel ou la Vie de Shelley* (1923) et *La vie de Disraëli* (1927), la mode des biographies romancées. Il y en eut pour tous les goûts : ces vies d'hommes illustres ou de femmes célèbres à un titre quelconque, étaient gaillardes, pensives, amoureuses, héroïques ou douloureuses. Le public en raffolait ; les éditeurs et les auteurs ne parvenaient pas à satisfaire toutes les demandes. Ces œuvres, écrites dans la hâte et d'après des documents de deuxième ou de troisième main, étaient fausses et superficielles. Pour plaire au public, l'écrivain qui s'improvisait historien, surchargeait ses biographies de colifichets et de pierreries, de rubans et de panaches. Cette veine, qui s'est révélée si féconde, est loin d'être épuisée, ainsi qu'on l'a vu plus haut.

Les professeurs mettent leurs élèves en garde contre « ces profanations qui, sous l'arrangement littéraire, donnent aux choses et aux faits un aspect qu'ils n'ont pas en réalité, un peu à la manière de certains verres qui colorent les objets et les déforment ».

Hâtons-nous d'ajouter qu'en dépit des censeurs, tout n'est pas à rejeter dans cette production inégale et un peu désordonnée. Si la plupart de ces ouvrages furent écrits sur commande et dans une intention de lucre, si beaucoup d'entre eux sont nuls et insipides, en revanche il en est d'excellents, et qui resteront. Il y a encore, Dieu merci ! de par le monde, des écrivains sérieux et des historiens probes ; ceux-là auront sauvé les vies romancées d'un naufrage qu'on avait tout lieu de croire certain et prochain.

L'histoire est sortie rajeunie et vivifiée de cette expérience. Elle est devenue plus sincère et plus humaine ; elle a gagné en mouvement et en profondeur. Elle est plus colorée, plus aérée, plus pittoresque. C'est là une première constatation dont nos éducateurs peuvent faire leur profit. Tout en sollicitant parfois les textes avec discrétion, l'historien a trouvé dans la psychologie une précieuse auxiliaire ; comme un dramaturge, il a appris à camper ses personnages ; il en a fait des êtres de chair

et d'os, et non plus de vagues entités ; des hommes et des femmes qui luttent et qui souffrent, et non plus des automates ; de vivantes réalités, et non plus des larves glissant dans les limbes.

En cherchant bien, et si étranges que puissent paraître cette assertion et cette association, on trouverait peut-être que l'histoire est en partie redevable de son prodigieux renouvellement à la psychanalyse et au cinéma. Mais ce n'est pas là l'objet de la présente étude.

On ne peut qu'approuver un écrivain, fût-il un historien amateur, lorsqu'il fait précéder ses *Enfances Napoléon*, comme on aurait dit au moyen âge, de ces éclaircissements : « Il s'agissait pour nous de présenter un enfant d'Ajaccio en l'an de grâce 1778 et de recomposer les atmosphères diverses et très complexes où il évoluait : famille, cité, patrie corse, nation française... » L'auteur de *Sainte-Hélène*, Octave Aubry, a mis trois ans pour composer son ouvrage ; il a compulsé les archives de Londres et lu tous les ouvrages anglais se rapportant à son héros à un moment donné de sa vie ; il a visité longuement « Saint-Hélène, petite isle », il en fit même le tour sur un vaisseau de guerre britannique et en photographia les falaises de basalte. En ce qui concerne la captivité de Napoléon à Sainte-Hélène, sa lente agonie et sa mort, l'historien a repris « la question tout entière, dans son ensemble comme dans son détail, avec des yeux nouveaux, un souci franc et profond de la vérité ».

On comprend qu'avec les moyens dont ils disposent, les historiens contemporains puissent donner du passé des reconstitutions qui répondent dans la mesure du possible à une réalité difficile à fixer et à une vérité toujours fuyante. Les titres mêmes des collections historiques de vulgarisation, c'est-à-dire destinées au grand public, sont tout un programme : l'*Histoire vivante*, les *Romans de l'histoire*, les *Grands drames politiques*, le *Passé vivant*, la *Collection des Grandes Pécheresses* et celle des *Grandes Repenties*. Dans des productions de ce genre, il y a, comme bien on pense, beaucoup de médiocre. L'historien toutefois aurait tort de les mépriser ; il y trouvera un enrichissement, à condition qu'il ait le talent d'en extraire l'or qui s'y cache.

D'autres collections ont en revanche un caractère tout à fait scientifique. Nous citerons entre autres la *Bibliothèque de*

synthèse historique, dirigée par Henri Berr, et les publications de la librairie Payot de Paris : *la Collection des mémoires, études et documents pour servir à l'histoire de la guerre mondiale*, *la Collection pour servir à l'histoire de notre temps* et *la Bibliothèque historique*, où l'on rencontre de nombreuses traductions d'œuvres étrangères ; le goût de l'histoire est en effet général en Europe et, comme on le verra, la plupart des peuples sont soucieux de renouer avec leurs origines et de retrouver dans le passé des raisons de croire et d'espérer.

L'école critique et la nouvelle histoire suisse.

Ainsi, qu'elle soit présentée par des savants qui font profession d'historiens ou par des écrivains épris du passé, l'histoire telle qu'on la raconte aujourd'hui est pleine de vie et de couleur, d'intérêt et d'enseignement. Il en allait tout autrement il y a trente ou quarante ans, alors que régnait en maîtresse absolue l'école critique, voire hypercritique. Le document seul comptait, la pièce d'archive, l'acte notarié, le parchemin. Les légendes, la tradition orale et le folklore étaient traités avec un mépris non déguisé par le savant. Celui qui se fût permis, comme on le fait couramment de nos jours, de recourir à son intuition, à son instinct, au don de divination qu'il sentait en lui pour combler une lacune, expliquer une action ou éclairer une époque, aurait été traité d'aimable fantaisiste, de littérateur, de poète, d'imposteur. Il aurait dû renoncer à tout jamais au titre d'historien.

Il fallait refréner les élans de son imagination, renoncer à la couleur locale ¹ et à tous les oripeaux dont les Michelet et les Augustin Thierry avaient chargé l'histoire ; il fallait sacrifier le romanesque et l'intérêt dramatique. Les « portraits » de personnages ne pouvaient plus prétendre à une place dans l'histoire scientifique. Un bon travail d'histoire ne devait être « que le résumé d'une analyse critique des sources ; l'appareil critique devait former les fondations mêmes de l'édifice ». Bref, l'histoire était une science et non pas un art. « Le moment

¹ Petit de Julleville : *Histoire de la langue et de la littérature françaises*, tome VIII.

semble venu, disait Charles Seignobos en 1899, où il faudra choisir. Les historiens ne peuvent plus guère hésiter ; ils sacrifieront le succès artistique aux exigences de la science et le public cessera de les compter parmi les littérateurs... » Il se demandait enfin : « Et dans l'histoire de la littérature française qu'on écrira à la fin du XX^e siècle, y aura-t-il encore un chapitre pour les historiens ? »

L'éminent savant, Charles Seignobos, qui vit encore, doit constater qu'il fut un bien mauvais prophète. En 1935, l'histoire menace d'absorber tous les genres littéraires. Nos historiens le plus en vue, ceux qui se flattent d'une large audience, n'admettraient pas qu'on leur contestât le titre d'écrivains ; aussi bien, ils sont encore romanciers, essayistes ou poètes. Citons-en quelques-uns : Pierre de Nolhac, Louis Bertrand, Joseph Bédier, Camille Jullian, Gabriel Hanotaux, Louis Madelin, Mgr Baudrillart, Jacques Bainville, le duc de la Force, Albert Mathiez, Pierre Gaxotte, Funck-Brentano. Les derniers cités ne sont qu'historiens ; ils n'en sont pas moins d'excellents littérateurs et leur tempérament d'écrivain ne nuit nullement à leur qualité d'historien.

Les lauriers cueillis par leurs confrères dans le jardin de l'histoire rendent-ils jaloux les romanciers, les poètes et les dramaturges ? Ceux-ci font à leur tour œuvre d'historiens en publiant leurs souvenirs d'enfance : *De mon temps*, par Henri de Régner ; *Des souvenirs...*, par Maurice Donnay ; *Avant l'oubli*, par Henri Lavedan ; le *Pays sans ombre*, par Henri Bordeaux ; sans compter *Mon Temps*, par Gabriel Hanotaux, qui abandonne un instant la grande histoire pour l'autobiographie. Des écrivains de la génération suivante, Paul Morand, Jean Cocteau et Roland Dorgelès évoquent le temps de leur jeunesse, cette troublante époque de 1900 à 1910, si proche pour nous, si lointaine pour nos fils.

Jamais l'histoire n'aura été interrogée, brassée, étudiée avec un tel entrain. Aucune époque ne reste inexplorée ; aucun homme illustre ou simplement notoire, aucune femme célèbre par son esprit, son cœur ou sa beauté ne reste à l'abri de la curiosité indiscrete des chartistes, des érudits, des lettrés épris du passé. Avec ces nouveaux « diables boiteux », nous voyons à travers les toits et les murs. Une matière immense s'accumule, et la vie étant faite d'actions et de réactions, les historiens

de la nouvelle école critique dont on annonce déjà la venue, pourront à leur tour trier, filtrer, analyser ces nouveaux éléments ; émonder, élaguer ce verger touffu.

En Suisse, l'histoire critique ou scientifique a régné en maîtresse absolue et jalouse pendant toute la deuxième moitié du XIX^e siècle et pendant les vingt premières années de celui-ci. Il y a tout juste cent ans, Joseph-Eutych Kopp, de Lucerne, s'appuyant uniquement sur des documents irréfutables et authentiques, dénonçait les chroniques des XV^e et XVI^e siècles, et les traditions populaires qu'elles rapportaient, comme un tissu de fables ; notre histoire nationale devait être expurgée de ces récits où la fantaisie s'alliait à la naïveté, et la candeur à la mauvaise foi. Du coup, les rives du lac des Quatre-Cantons et le berceau de la Confédération furent dépouillés de ces légendes qui flottaient sur eux comme une brume dorée. Secouant vigoureusement l'arbre du passé, les « techniciens » de l'histoire en ont fait tomber toutes les fleurs de la poésie. L'une des plus cruelles déconvenues de notre enfance aura été de nous entendre dire par un condisciple mieux informé et plus averti, que Guillaume Tell n'avait jamais existé.

Joseph-Eutych Kopp (1793-1866) fut le grand patron dont se réclamèrent tous les historiens suisses qui suivirent ; tous ne juraient que par la parole du maître : A. Heusler-Ryhner, Bresslau, C. Meyer von Knonau, A. Rilliet, P. Vaucher, G. von Wyss, Dändliker, W. Oechsli, A. Daguet, Robert Durrer, J. Dierauer, et nous en oublions. Il y a une dizaine d'années, un événement sensationnel se produisit dans le monde de nos historiens suisses ; l'émoi qu'il provoqua se transmit aux patriotes et à un public étendu, comme dans un étang où l'on jette une pierre, l'eau forme des cercles qui gagnent de proche en proche et vont déferler sur la rive.

Reprenant les textes et les documents sur lesquels s'étaient fondés les tenants de l'école critique et les ayant soumis à un nouvel examen, un autre Lucernois, Karl Meyer, professeur à Zurich, a démontré avec beaucoup de science et de talent que les récits légendaires et les traditions populaires reposaient sur un fond historique. Dans son premier article que publia la *Revue d'histoire suisse*, en 1924, et dans l'ouvrage qu'il fit paraître en 1930, la *Fondation de la Confédération à la lumière des documents et des chroniques*, où l'esprit de finesse s'unit à la rigueur de la

science, il a rendu au problème de nos origines toute son ampleur. Il étudie les documents et les textes en paléographe, tout en insistant sur l'importance de la tradition orale.

On admet généralement aujourd'hui que la création d'une république fédérative sur les bords du lac des Quatre-Cantons est due à un mouvement profond et de longue durée, dont le Pacte de 1291 fut l'aboutissement naturel et logique. Il entra dans ce mouvement des éléments divers : influence des communes lombardes, rôle du passage du St-Gothard qui conditionnaient les rapports entre l'Allemagne et l'Italie, et dont l'importance allait toujours grandissant ; nécessité pour les chefs du Saint-Empire germanique de faire garder ce passage par des hommes sûrs et qui fussent à leur égard d'un dévouement à toute épreuve ; les Waldstaetten recevant en échange de leurs services et en récompense de leur loyalisme impérial le droit extrêmement précieux de l'immédiateté ; esprit d'indépendance de ces montagnards qui n'étaient pas des serfs ou de pauvres bergers aux mœurs bucoliques, mais bien des hommes libres, « robustes, gaillards, entreprenants et d'humeur joviale ». Ces hardis compagnons, habiles au maniement des armes et entraînés à la guerre, suivaient les empereurs allemands dans leurs campagnes d'Italie et de Bourgogne. Parmi eux se trouvaient des hommes instruits et expérimentés ; on leur doit les pactes de 1291 et de 1315, qui témoignent d'une grande sagacité d'esprit, d'un sens politique exercé et d'une clairvoyance peu commune.

Un autre historien de Zurich, Ernest Gagliardi, a fait ressortir le rôle déterminant que peut exercer parfois dans l'histoire l'économie politique. Au XVII^e siècle, par exemple, grâce à sa prospérité industrielle et commerciale, Zurich constituait pour les Waldstaetten un véritable pôle d'attraction. Les jeunes gens des petits cantons étaient attirés irrésistiblement par cette ville qu'on ne disait pas encore tentaculaire. Selon les usages du temps, ils ne pouvaient s'y établir que s'ils abjuraient le catholicisme, ce qui provoquait la colère de leurs gouvernements respectifs. Il faut voir là une des principales causes de la II^e guerre de Villmergen.

Dans l'histoire ¹ suisse en cours de publication, le professeur

¹ *Geschichte der Schweiz*, herausgegeben von Dürr, Feller, von Muralt u. Nabholz.

Richard Feller, de Berne, à qui sont échus les XVII^e et XVIII^e siècles, n'a pas manqué de relever, comme il convient, l'importance du facteur économique. Il fait remonter jusqu'au XVII^e siècle la naissance de la grande industrie, en Suisse, à Zurich, Bâle et St-Gall. Il étudie la fabrication des étoffes de soie, de laine, de lin ou de coton dans les premières manufactures où fonctionnaient des machines. Il explique le système de Colbert ou mercantilisme, premier essai d'économie dirigée, dont plusieurs villes firent l'application. Il montre quelle fut la répercussion de l'industrie sur les mœurs. Il consacre un chapitre à l'agriculture, aux physiocrates suisses, aux agronomes et aux nouveaux procédés qu'ils préconisent. Il n'a garde d'oublier l'armée, les exercices militaires et les parades, non plus que certains traits de mœurs bien helvétiques, comme par exemple l'habitude invétérée de passer une bonne partie de son temps à l'auberge, que les Suisses de tous les temps ont voulu confortable et accueillante.

Ces quelques coups de sonde, que nous voudrions plus nombreux, nous permettent de voir à quel point notre histoire nationale s'est enrichie, rajeunie, renouvelée. L'activité de nos érudits est admirable. Pour l'année 1933 seulement, la *Bibliographie de l'histoire suisse*, publiée par W. J. Meyer, signalait 1521 travaux et près de 900 noms d'auteurs ; le bibliographe avait dû laisser de côté de fort nombreux articles de journaux. Nos savants et nos historiens, qui sont à l'affût de toutes les nouveautés, tirent de belles et larges synthèses de ces études personnelles et de ces monographies. Faut-il s'étonner si, dans ces vingt ou trente dernières années, l'histoire de la Suisse a pris une tout autre physionomie ?

Rendons hommage aux historiens de l'école critique, à Eutych Kopp et à ses émules. Ils ont déblayé le terrain et préparé les matériaux. Leurs successeurs ont élevé un édifice pareil à ceux que l'on construit de nos jours, un édifice aux formes hardies, aux lignes sobres, aux ornements simples.

Le goût de l'histoire et le poète Paul Valéry.

Qu'il s'agisse d'histoire universelle ou d'histoire suisse, la science moderne met donc à la disposition du maître d'histoire

une matière abondante et variée. On verra plus loin l'usage qu'il doit ou peut en faire. Ces œuvres historiques, qui paraissent tous les jours sous les formes les plus diverses et les plus imprévues, témoignent jusqu'à l'évidence qu'il existe un public nombreux, avide et passionné d'histoire. Quelles peuvent être les causes de cet engouement ?

Consultez vos souvenirs. A l'âge le plus tendre, alors qu'à peine vous preniez conscience de la vie et du monde, il suffisait que votre grand'mère prononçât ces mots : « Il y avait une fois !... » pour que votre attention fût fixée et que votre imagination vagabondât. Cette formule magique vous faisait aussitôt pénétrer dans un monde enchanté où vous aviez peut-être vécu dans un âge fabuleux et que vous retrouviez.

Plus tard, il vous est arrivé de soupirer avec le poète : « Ah ! que la vie est quotidienne !... » Tournant délibérément le dos au présent, vous avez demandé au passé des consolations ; vous l'avez évoqué dans ce qu'il avait de plus séduisant, de plus somptueux, de plus dramatique. Plus tard encore, à l'automne de votre vie, vous avez demandé à l'histoire des apaisements et des leçons de sagesse. L'expérience vous a mûri ; elle a enrichi votre pensée. Dans la galerie des hommes d'autrefois vous avez rencontré des destinées qui rappellent la vôtre et vous avez revécu par la pensée la vie de vos frères spirituels. Vous avez mesuré le néant et la grandeur de toute chose ici-bas. Si, par surcroît, vous êtes professeur d'histoire, c'est en ce moment-là que votre enseignement sera vraiment humain et fécond.

Le culte du passé ne doit pas inspirer le mépris du présent ; il doit contribuer au contraire à le faire mieux comprendre et à le faire aimer davantage ; car c'est là un des devoirs les plus pressants de l'école que de permettre l'adaptation de l'enfant ou du jeune homme au temps où ils ont été appelés à vivre. A qui sait l'observer de près et sans parti pris, notre époque est passionnante. Depuis vingt-cinq ans bientôt, nous vivons en pleine épopée. Nous aurons tout vu : la guerre la plus longue et la plus atroce qui se soit déchaînée sur la terre ; trônes renversés, empires bouleversés ; changes en folie, crises économiques d'une violence sans précédent, et, brochant sur le tout, une suite ininterrompue d'admirables découvertes et d'inventions géniales.

Certains Etats sont devenus des laboratoires où l'on expérimente *in anima vili* les doctrines politiques, sociales et écono-

miques. Un maçon et un peintre, plus près du manoeuvre que de l'artisan, tous les deux simples soldats au commencement de la grande guerre, ont réussi à s'emparer de la dictature dans des pays qui ont rang de grandes puissances. Jamais l'écoulement des choses n'a pris une allure aussi précipitée. L'histoire tisse sa trame sous nos yeux.

Ce qui contribue aussi à donner et à entretenir le goût de l'histoire, ce sont les pieux hommages que le présent rend au passé sous forme de commémorations : 10^e, 20^e, 25^e, 50^e ou 100^e anniversaire, voire premier ou deuxième millénaire, de la fondation d'une ville ou d'une institution, de la naissance ou de la mort d'un homme célèbre, poète, artiste, philosophe, général ou homme d'Etat. En outre, on ne peut inaugurer un édifice public, hôpital, hôtel de ville, église ou collège sans faire paraître un historique y relatif. Quand cet hôpital a-t-il été fondé ? Dans quelles circonstances ? Par quel ordre religieux ?... On remonte le plus haut possible dans la nuit des temps et le défilé commence : bourgeois, magistrats, lansquenets de la guerre de Trente ans, soldats de la Révolution ; et après mille péripéties on arrive au bel édifice de style Le Corbusier « pourvu des derniers perfectionnements de la science ».

Aujourd'hui tout le monde est plus ou moins historien, ou du moins, croit l'être.

Il est permis de supposer que cette vogue dont jouit l'histoire a quelque peu agacé le poète Paul Valéry, *genus irritabile vatum*. Dans le « petit manuel¹ » *Regards sur le monde actuel*, qu'il dédiait de préférence aux personnes qui « n'ont point de systèmes et sont absentes des partis », il écrivait : « L'histoire est le produit le plus dangereux que la chimie de l'intellect ait élaboré. Il fait rêver, il enivre les peuples, leur engendre de faux souvenirs, exagère leurs réflexes, entretient leurs vieilles plaies, les tourmente dans leur repos, les conduit au délire des grandeurs ou à celui de la persécution et rend les nations amères, insupportables et vaines. L'histoire justifie ce que l'on veut. Elle n'enseigne rigoureusement rien, car elle contient tout et donne des exemples de tout. » L'histoire ne peut donner aux monarques et aux hommes d'Etat des leçons utiles pour l'avenir ; elle ne permet pas de prévoir quelles seront les suites d'un événement. « Il

¹ Librairie Stock, Paris, 1931.

ne suffira plus de réunir le désir et la puissance pour s'engager dans une entreprise. Rien n'a été plus ruiné par la dernière guerre que la prétention de prévoir. »

Il serait facile de répondre au poète Paul Valéry que si les artisans de la paix de 1919 avaient mieux connu la science du passé et ses enseignements, le traité de Versailles n'aurait pas été attaqué, bafoué, déchiré comme il l'a été. Malheureusement, ces grands hommes, Clémenceau, Briand, Lloyd George et même Wilson, historiographe de son pays, n'avaient sur l'histoire de l'Europe que des notions confuses. S'il faut en croire ses ennemis, Aristide Briand était dans ce domaine d'une ignorance crasse. Le premier souci de ces reconSTRUCTEURS, Mussolini et Hitler, ces deux autodidactes, fut de rappeler les fastes de leur pays et de se réclamer d'eux ; ils se sont efforcés d'asseoir sur le roc de l'histoire leur édifice politique et social, le nationalisme italien et le racisme allemand. « C'est par l'enseignement de l'histoire, dit Léon Daudet¹, que les hommes dignes de ce nom apprennent à ne pas perdre cœur et à travailler de toutes leurs forces au redressement de leur pays, même abattu, même gisant, comme c'était le cas de l'Allemagne au temps de Napoléon et, plus récemment, en 1919. »

Paul Valéry reçut en souriant les attaques dont il fut l'objet : « On sait bien, disait-il naguère², que l'histoire n'est pas mon fort, et qu'il m'est échappé à son sujet quelques paroles qui passent pour malheureuses. » Cependant, tout n'est pas à rejeter dans ses *Regards sur le monde actuel*, tant s'en faut. « L'électricité du temps de Napoléon, dit-il, avait à peu près l'importance que l'on pouvait donner au christianisme au temps de Tibère. Il devient peu à peu évident que cette innervation générale du monde est plus grosse de conséquences, plus capable de modifier la vie prochaine que tous les événements *politiques* survenus depuis Ampère jusqu'à nous. »

Reprenant cette idée dans un discours qu'il adresse aux élèves du lycée Janson-de-Sailly, en 1932, il dira que « la découverte des propriétés du *quinquina* est plus *importante* que tel traité conclu vers la même époque ». Dans la préface d'un ouvrage récent, la *Nation polonaise*, il se demande pourquoi les grands

¹ *Action française*, 24 mars 1935.

² *Nouvelles littéraires*, 1^{er} décembre 1934.

événements de l'histoire ne seraient que des institutions, des batailles, des traités, des alliances ou des diètes. Le rôle de l'histoire est « d'illustrer et de ponctuer le développement secret d'une vaste pensée collective ». Les drames de l'histoire ne se jouent pas, comme on nous les a trop souvent représentés, entre quelques auteurs que la naissance, la fortune ou ce qu'on appelle le hasard ont mis au premier plan, mais entre les masses d'hommes, entre les nations.

La meilleure méthode pour se faire une idée de la valeur et de l'usage de l'histoire, — et la meilleure manière d'apprendre à la lire et à s'en servir, — consiste à prendre pour type de la connaissance des événements accomplis, son expérience propre, et à puiser dans le présent le modèle de notre curiosité du passé. Ce que nous avons vu de nos yeux, ce que nous avons éprouvé en personne, ce que nous fûmes, ce que nous fîmes, — voilà ce qui doit nous fournir « le questionnaire déduit de notre vie », que nous proposerons ensuite à l'histoire de remplir et auquel elle devra s'efforcer de répondre quand nous l'interrogerons sur les temps que nous n'avons pas vécus. « Toutes les abstractions et notions que vous trouverez dans les livres sont vaines, si l'on ne vous donne le moyen de les retrouver à partir de l'individu. »

Le présent fait comprendre le passé et inversement.

Plaçons-nous à un autre point de vue. Nous nous imaginons volontiers que les hommes d'autrefois devaient être très différents de ce que nous sommes. Ils ne pouvaient pas l'être foncièrement ; les servitudes qui pèsent sur la nature humaine sont toujours les mêmes quant à l'essentiel. Faisons dans le passé un saut qui se mesurera par cinq ou six mille ans. Nous lisons dans un papyrus :

« Devenus grands, les Egyptiens, qui étaient entrés dans les écoles supérieures, passaient leurs examens : les uns devenaient scribes, les autres, officiers, d'autres encore ingénieurs, médecins, architectes, receveurs des contributions. Ils n'étaient pas toujours contents de leur sort. Le médecin se plaint que les Egyptiens ne sont pas assez souvent malades. Le scribe, relégué dans une petite ville de province, se plaint que celle-ci manque de distractions : « Je demeure oisif, dit-il, dans la petite ville de

Quen-Tooïn, sans y avoir rien à faire ». Et comme il n'y avait pas de journaux dans l'ancienne Egypte, il passait son temps à contempler le ciel. Il n'avait qu'une distraction : celle de déboucher de temps en temps une bouteille de bière ».

Tout bien considéré, ce qui contribue certainement à créer une espèce de mirage dans nos esprits et à nous faire croire que les époques abolies différaient sensiblement de la nôtre, ce sont les costumes. Personne n'ignore la puissance d'évocation des cortèges dits historiques. Les hommes d'autrefois raffolaient, non moins que les femmes, des riches parures, des bijoux, des étoffes de soie, de velours et de brocart. L'habit donne à chaque époque sa physionomie particulière. C'est pourquoi le XVI^e siècle, celui des « mignons fraisés », le XVIII^e siècle, celui des marquises poudrées à frimas, nous semblent si peu pareils au nôtre. C'est une illusion ; les mêmes passions tourmentent les hommes et l'espèce elle-même n'a pas essentiellement changé. Les costumes, et non pas l'âme, se sont modifiés, et c'est l'âme qui nous importe.

L'amour et la haine sont des sentiments éternels. Il y a toujours eu des hommes qu'aiguillonne l'esprit de principauté et d'autres, qui ne demandent qu'à obéir. Avec un peu d'imagination et de raisonnement, il est assez facile de se représenter le passé et de provoquer en soi ce choc en retour que connaissent bien les historiens, qui les arrache au présent et leur permet de revivre par la pensée des temps qui ne sont plus.

Un de nos plus célèbres historiens, Fustel de Coulanges, lisait les hagiographes et s'identifiait avec ses héros : « Il voyait les pèlerins arriver à l'abbaye de Saint-Martin ; il savait ce que ces gens-là mangeaient, comme ils s'habillaient ». Il devenait le roi franc quand il parlait du roi, puis il était le noble, le bourgeois, le serf : « Aujourd'hui, se disait-il, le décimateur passe, mais demain, c'est la fête de Saint-Cloud et l'abbé fera allumer tous les cierges de l'église. » Michelet, ce visionnaire, reçut de bonne heure la vive impression de l'histoire : « Je remplissais, dit-il, ces tombeaux de mon imagination ; je sentais ces morts à travers les marbres, et ce n'est pas sans terreur que j'entrais sous les voûtes où dormaient Dagobert, Frédégonde et Brunehaut. » A propos de la leçon d'ouverture ¹ à l'Ecole poly-

¹ William Martin : *Le rôle des personnalités dans l'histoire.*

technique fédérale prononcée par W. Martin, en 1933, le professeur Nabholz écrivait dans l'un des derniers numéros de la *Revue*¹ *d'histoire suisse* :

« Son esprit entraîné et fortifié par l'étude de l'histoire a pénétré le présent ; et sa connaissance aiguë du passé historique, il la doit à la connaissance approfondie du temps présent, dont il est redevable à son activité journalistique. »

N'hésitons pas à tirer cette conclusion : le présent fait comprendre le passé, et inversement : « L'étude de l'histoire et celle de la vie, dit André Maurois, montrent qu'il existe des *constantes humaines*, c'est-à-dire des traits qui demeurent en 1934 ce qu'ils étaient en 1534, et probablement déjà en 1334 avant notre ère. Depuis qu'il y a des hommes, et qui luttent, les mêmes vertus ont produit les mêmes succès ; les mêmes erreurs ont amené les mêmes chutes. » Un historien pour lequel la Révolution française n'avait plus de secrets, si l'on peut dire, Albert Mathiez, voyait dans le Directoire « un objet de comparaison constante avec la vie contemporaine ». Il a écrit : « La République n'était plus la chose de la nation, elle n'était plus que la chose des dirigeants ; elle n'était plus un but, mais un moyen... »

Quand on considère l'histoire de l'Europe depuis le traité de Verdun jusqu'à nos jours, on constate que la plupart du temps la politique extérieure de la France ne peut s'expliquer qu'en fonction de la Lotharingie ou Lorraine, créée artificiellement en 843. Cette province, entre le Rhin et la Meuse, n'a cessé d'être une pomme de discorde pour les Allemands et les Français. Voyez la carte : il n'y a pas une région dans le monde où les batailles rangées aient été aussi nombreuses. Celle de Bouvines a simplement écarté pour un temps le danger allemand. Les traités de Cateau-Cambrésis, de Westphalie, de Nimègue n'ont pas résolu la question, non plus que celui de Versailles.

Si les plénipotentiaires de 1919 avaient su l'histoire et ses enseignements, ils auraient permis à la France d'achever son « pré carré » et de prendre solidement pied sur le Rhin ; en outre, ils n'auraient pas dépecé l'Autriche qui fut pendant des siècles, la gardienne vigilante de l'Europe vers l'Orient, le boulevard de l'Occident et le rempart de la chrétienté.

¹ *Revue d'histoire suisse*, 1935, N° 1.

Elevons encore le débat et considérons l'évolution de l'humanité et des sociétés humaines. Que constatons-nous ? Un cycle se déroule selon un ordre fatal : royauté, gouvernement aristocratique, démocratie, démagogie et dictature. Grâce à la guerre et aux révolutions, la Russie a passé par ces divers stades dans l'espace de quelques mois. En revanche, la Confédération helvétique a connu toutes les formes de la république, démocratique, aristocratique, oligarchique et représentative, confédération d'Etats et Etat fédératif ; mais on sait que dans l'histoire, la Suisse est un phénomène exceptionnel.

Dans un article intitulé ¹ *Présence du passé*, Julien Benda nous montre que l'histoire ne peut pas nous apporter de solutions pour les difficultés qui nous poignent. « Mais elle peut nous apprendre que certaines d'entre elles tiennent à la nature des choses et par là nous aider à les supporter. » Quand on parle des enseignements de l'histoire, il faut s'entendre ; il ne s'agit pas d'en tirer une morale. L'histoire est amoral, un peu à la façon des fables de La Fontaine et de leurs moralités, qui n'ont de la morale que le nom : « La raison du plus fort est toujours la meilleure... Le sage dit selon les gens : « Vive le roi ! vive la ligue ! », etc. A la vérité, l'histoire est cruelle et sanguinaire ; elle nous apprend que la vie est dure aux faibles. Il n'y a que dans les mélodrames que les méchants sont punis et la vertu récompensée. Dans ce monde infortuné, les périodes de paix sont rares et précaires.

On a parlé d'expurger les manuels d'histoire de tout ce qui rappelait trop la guerre et de tous les détails susceptibles de blesser un peuple étranger. L'entreprise est puérile ; elle est vouée à un échec certain. Le passé ne doit pas être émasculé. L'histoire sera intégrale, ou elle ne sera pas. Un récit qui serait tronqué, et qui ne respecterait pas scrupuleusement la vérité, rentrerait dans le domaine de la fantaisie. Les historiens savent comme il est difficile de faire un peu de lumière dans le chaos des événements, de sélectionner les faits, de les classer, de trouver entre eux la ligne directrice, d'établir une échelle des valeurs.

Les pacifistes auront beau faire, ils ne peuvent empêcher ce qui fut d'avoir été. Tous les historiens suisses sont d'accord

¹ *Nouvelles littéraires*, 30 décembre 1933.

pour reconnaître que les fondateurs de la Confédération et ceux qui l'ont maintenue étaient de rudes guerriers, passés maîtres dans le maniement des armes. Guillaume Tell appartient peut-être à la légende. En tout état de cause, il est un symbole : l'adresse des Suisses au tir à la cible par le moyen de l'arbalète, du mousquet ou du fusil. Une armée comme celle de nos milices ne s'improvise pas en une année, pas même en dix ans. Il a fallu des siècles pour la former, un effort de tous les instants et une longue tradition, que nous avons le devoir de respecter et d'entretenir.

Les contempteurs de l'armée doivent en prendre leur parti. Ils feraient bien de réfléchir aux conséquences souvent irrémédiables d'une victoire ou d'une défaite. Morgarten a sauvé la Suisse ; Sempach l'a définitivement fondée. Sans les désastres de Napoléon à Leipzig et à Waterloo, il est plus que probable que la moitié de la Suisse romande serait aujourd'hui française. La défaite que subirent les Tchèques, à la Montagne blanche, au commencement de la guerre de Trente ans, eut pour conséquence de les maintenir pendant trois siècles sous la sujétion de la maison de Habsbourg et d'assurer l'hégémonie de la race germanique sur la race slave jusqu'en 1918, soit pendant trois siècles.

L'histoire-bataille ne peut être supprimée. Néanmoins, tout en faisant valoir l'importance primordiale que peut avoir pour une nation telle victoire ou telle défaite, l'historien en dégagera les causes. Une bataille ne doit pas apparaître comme un fait isolé qui surgit brusquement ; c'est le dénouement d'une crise dont il faut expliquer les péripéties. Dans un temps qui n'est pas très lointain, nos manuels d'histoire suisse étaient composés de chapitres nettement séparés, sans liens entre eux : fondation de la Confédération, Morgarten, Laupen, Sempach, conquête de l'Argovie, Saint-Jacques sur la Birse. La bataille de Morat était de même un tout, que rien ne préparait.

Or nous savons que les causes des guerres de Bourgogne remontent assez haut dans l'histoire, qu'elles sont aussi nombreuses que complexes, qu'il faut les rechercher dans la force d'expansion des Suisses et les alliances qu'ils contractaient avec les villes voisines, dont Mulhouse, dans l'ambition de Berne, les convoitises et la diplomatie astucieuse de Louis XI, les craintes de l'empereur d'Allemagne, la politique de conquêtes et le

caractère violent de Charles le Téméraire. C'est par un long cheminement marqué par les noms de Mulhouse, Walsdhut, de l'Autriche et de l'Alsace, que l'on aboutit aux exploits de Grandson, de Morat et de Nancy.

Dans l'histoire d'un Etat quel qu'il soit, les événements s'enchaînent les uns dans les autres ; le devoir de l'historien est d'en trouver les chaînons. Nos savants y ont mis tant de zèle et de savoir-faire que notre histoire nationale ne se présente plus sous la forme fragmentaire qu'elle eut pendant longtemps. Dans les ouvrages scientifiques publiés ces dernières années, il y a peut-être autant de titres et de sous-titres qu'il y en avait naguère ; mais la matière forme un ensemble bien équilibré ; le texte lui-même n'offre aucune solution de continuité ; les transitions sont soigneusement ménagées. Les titres et les sous-titres ne sont là que pour mettre en valeur ce qui suit, pour faire ressortir l'essentiel ou le principal, pour frapper l'esprit et venir au secours de la mémoire.

Après le patient labeur de nos historiens, l'histoire de la Suisse nous apparaît comme une fresque magnifique ; elle frappe et séduit par la vigueur du trait et la franchise des couleurs. La partie la moins belle n'en est pas celle qui a été retouchée, c'est-à-dire celle de nos origines.

De tout ce qui précède, il est permis de tirer une constatation d'ordre général : c'est que l'étude de l'histoire tant en Suisse qu'à l'étranger a fait preuve depuis le commencement de ce siècle d'une activité, d'une fécondité extraordinaire et que, par voie de conséquence, les savants ont mis à la disposition de l'école une matière extrêmement riche. Quel usage allons-nous en faire ?

Avant de répondre, il convient de fixer le rôle de l'histoire à l'école. Quelle est son utilité ? Quelle est sa valeur éducative ? Quelle place doit-elle occuper dans nos programmes ?

Les nations et l'enseignement de l'histoire.

Ces questions ont été longuement examinées dans deux conférences internationales pour l'enseignement de l'histoire, à La Haye, du 30 juin au 2 juillet 1932, et à Bâle, du 9 au 11 juin 1934. Dans cette dernière conférence, à laquelle nous avons eu le

privilège d'assister, les deux questions suivantes furent présentées et traitées :

1^o *Quel doit être selon vous le but et le caractère essentiel de l'enseignement de l'histoire dans les écoles supérieures (lycées, collèges, etc., qui préparent au baccalauréat) ?*

2^o *Quelle devrait être la part faite à l'histoire générale dans les manuels scolaires de votre pays ? Permet-elle dans la pratique actuelle de l'enseignement aux élèves d'avoir une connaissance exacte et suffisante du rôle joué par les peuples étrangers ? L'enseignement de l'histoire tel qu'il est donné, est-il de nature à favoriser la compréhension mutuelle des peuples ?*

La plupart des rapporteurs et orateurs ne s'en tinrent pas strictement à ces indications. Le débat prit tout de suite un caractère général et déborda le cadre qui était imposé. Deux délégations, l'allemande et la française, comme bien on pense, furent mises en vedette. C'est dire que deux courants se dessinèrent aussitôt. Voici en substance la thèse de la délégation allemande, ardente et homogène, qui fut à peu de choses près, par l'esprit qui l'animait — un nationalisme intransigeant — celle du délégué italien.

Le destin de chaque nation étant différent, il va de soi que l'enseignement de l'histoire ne peut être le même dans tous les pays. Tout enfant, tout jeune homme a le droit de savoir ce qui s'est passé avant qu'il ne fût au monde ; le devoir de la société est de l'en informer, de l'éclairer et de l'instruire.

Grâce à « l'homme désigné par le Destin », l'Allemagne vient de sortir du chaos dans lequel elle a failli se perdre tout entière. Par l'enseignement de l'histoire, où la première place appartient à la patrie, à la nation, ce grand peuple se propose d'éveiller et d'affermir parmi les jeunes Allemands le sentiment de la race et de la consanguinité ethnique. La connaissance de l'histoire germanique leur inspirera la fierté d'un passé qui fut glorieux. Il ne faut pas hésiter à remonter jusqu'à la préhistoire et aux origines de la patrie allemande. Le Nord se trouve derrière tout ce qu'il y a de grand, de noble, de génial. Au moyen âge, le Saint-Empire a joué un rôle européen et presque universel. Il a repoussé les invasions des Hongrois et plus tard celles des Turcs. Malgré cela, tous les souffles de l'esprit ont pénétré chez lui. L'Allemagne est le cœur de l'Europe ; c'est le pays des humanistes, des

traducteurs et des sciences exactes. Celui qui veut se dire *internationaliste* doit d'abord être *nationaliste*. Le « Reich » respecte tous les peuples ; mais il entend aussi qu'on le respecte.

Le délégué italien parla dans le même sens. S'il est impossible, dit-il, de détacher de l'histoire universelle sa propre histoire, celle-ci doit cependant rester au centre de notre enseignement. L'objet de l'histoire est d'initier l'enfant à la connaissance de la vie ; ce qu'un peuple comprend le mieux, c'est son œuvre personnelle, l'histoire qu'il a vécue, son unité, sa continuité. L'essentiel de l'histoire nationale est sans aucun doute l'évolution politique ; mais aucune activité humaine n'en doit être exclue, pas plus l'histoire de la civilisation que l'histoire militaire. L'orateur italien plein de verve et pétillant d'esprit, souleva dans l'assemblée des « mouvements divers » lorsqu'il prétendit que les femmes ne comprenaient rien à l'histoire. On sait que les Etats totalitaires sont assez misogynes.

Après ces affirmations péremptoires et ce dynamisme déchaîné, la délégation française fut terne et réticente, « statique » et négative. S'il faut l'en croire, la France en est restée à ses méthodes d'enseignement d'il y a cinquante ans ou même plus. L'école n'a pas une mission sociale à remplir. L'histoire ne doit exercer aucune action morale ou civique. Elle est et elle doit rester une science ; elle n'est au service d'aucun intérêt ; il faut la cultiver pour elle-même ; elle est une fin, et non un moyen. En enseignant l'histoire à la seule lumière de la vérité, en s'efforçant de comprendre le passé des autres peuples, on atteindra le but que s'est imposé la conférence de Bâle, c'est-à-dire « la compréhension mutuelle des peuples ». Cette conception primaire et simpliste du rôle de l'histoire fit sourire l'assemblée.

Quoi qu'on fasse, on ne peut éviter en histoire les questions brûlantes. Malgré le désir des congressistes de rester sur le terrain du pacifisme, des propos assez vifs furent échangés entre les délégations allemande et française. On ne put aplanir les divergences, et comme il arrive dans ces sortes de congrès, on émit quelques vœux anodins et sans portée pratique. Il fut admis que le but assigné à l'enseignement de l'histoire devait être « la recherche de la vérité et l'encouragement à la bonne intelligence entre les peuples ». Ainsi on ne sortait pas de « la technicité » si chère aux Français.

Le point de vue suisse et le patriotisme.

Il appartenait à un Suisse, le Dr A. Jaggi ¹, professeur d'histoire au Séminaire de Berne, de faire le point. Se plaçant modestement sous l'égide du grand humaniste de Bâle, Jacob Burckhardt ², il développa quelques considérations qui valent leur pesant d'or. En voici le résumé :

L'école a pour mission d'élargir l'esprit de l'enfant, de l'éclairer, de le former, et de rattacher sa personnalité à la collectivité. Les hommes souffrent, agissent et luttent. Ils marquent leur passage sur la terre en édifiant des monuments, qui sont l'expression la plus tangible de leur puissance. Quelques héros s'élèvent au-dessus du commun des mortels ; c'est d'eux surtout que l'histoire fait mention. A côté de ces êtres d'exception vivent des hommes de deuxième et de troisième ordre, qui les aident et les soutiennent ; ce sont ceux-là qui forment la masse du peuple ; c'est à ceux-là que nous ressemblons le plus. C'est l'histoire de cette collectivité, guidée par les chefs, qu'il faut raconter.

L'éducateur doit faire une sélection dans l'ample matière qui lui est offerte par l'histoire. Les pages sombres du passé ne seront pas cachées à l'enfant. Nous accordons trop de temps à certaines périodes historiques, particulièrement de l'antiquité, sur lesquelles nous sommes mal ou insuffisamment informés ; car la vérité nous échappe souvent. Nous nous attardons sur les alliances, les guerres et leurs conséquences, c'est-à-dire, sur des faits qui sont toujours les mêmes et se répètent sur une même cadence.

Selon les points de vue où l'on se place — Paris ou Pékin — la matière historique faisant l'objet de l'enseignement ne peut être la même partout. Nous devons, sans faux détours, prêter notre attention aux époques ayant des similitudes avec la nôtre et plus spécialement à l'époque contemporaine. Apprenons à connaître les façons de penser de nos aïeux, leurs réactions et leurs réflexes. Il est de première importance d'éveiller chez l'enfant son sens de l'histoire en partant du présent. Nous

¹ Dr Arnold Jaggi : *Ueber das Ziel und den wesentlichen Charakter des Geschichtsunterrichts an den höheren Schulen.*

² Jakob Burckhardt : *Weltgeschichtliche Betrachtungen.*

n'avons pas à nous occuper seulement des événements extérieurs et de l'apparence des choses, mais aussi de la vie intérieure.

Il faut offrir à l'élève l'occasion d'exprimer ses impressions et ses sentiments personnels. Quelles réflexions pouvaient faire les catholiques au temps des guerres de religion, lorsque les protestants brisaient les statues, lacéraient ou brûlaient les tableaux des églises ? Que pensaient les huguenots de leur côté ?... Comment les jésuites et comment les réformés considéraient-ils l'homme ? De ces deux points opposés, vous tirez l'idée de l'obéissance passive ou de la liberté individuelle.

Enseignons l'histoire nationale en ne perdant pas de vue qu'elle fait partie intégrante de l'histoire universelle : « La véritable histoire nationale, a écrit Jacob Burckhardt, est celle qui met la patrie en parallèle et en liaison avec l'histoire universelle et ses lois, comme une partie du grand tout, éclairée des mêmes étoiles qui ont répandu leur lumière sur d'autres temps et sur d'autres peuples, menacée des mêmes dangers et tombant un jour dans la nuit éternelle, mais survivant dans ses traditions. »

Chacun de ces apophtegmes mériterait d'être développé davantage. Nous n'en retiendrons qu'un : l'humanité marche sans jamais s'arrêter ; les points de vue changent et les perspectives se modifient. Depuis un quart de siècle seulement, il s'est produit des événements si gigantesques, ils engagent tellement l'avenir, que le passé, un certain passé, s'en trouve rapetissé. Cela est particulièrement vrai pour le XVII^e, le XVIII^e et même le XIX^e siècles, auxquels nos manuels consacrent des chapitres d'une longueur qui n'est plus en rapport avec l'importance actuelle de ces époques historiques. Les guerres de Louis XIV, les guerres de Succession, celle de Sept ans, qui semblent copiées sur le même canevas, sont presque des articles de musée. Qu'on en donne un simple résumé, quitte à perdre en route le « tapissier de Notre-Dame » et ce « bon père la Maraude ». Notre optique a changé ; l'on peut, sans danger pour personne, remiser au magasin des accessoires les poncifs et les clichés qui ont fait la joie de nos grands-pères.

Enumérons en les condensant les idées qui, dans les pages précédentes, nous paraissent neuves, fécondes et utiles. L'école a pour devoir de communiquer à l'enfant la conscience du milieu où il vit, du passé dont il sort et de rattacher son individualité à la communauté nationale, dont il deviendra un membre solidaire.

L'âme de l'enfant est attirée instinctivement vers le passé. L'histoire est là pour donner satisfaction à cette légitime curiosité, pour l'épurer et la guider vers la vérité, pour ouvrir à l'élève les trésors accumulés par la civilisation et pour lui faire voir aussi la peine des hommes.

L'histoire, vaste champ des expériences humaines, fournit au jeune homme des sujets d'observations, de comparaisons et de réflexions ; elle éclaire son esprit et forme son jugement. En lui donnant le goût de l'histoire et en le fortifiant, elle lui réserve pour plus tard, quand il sera un homme fait, des joies spirituelles, des occasions de délassement et un enrichissement pour sa pensée.

La nation, qui s'est formée lentement au milieu de dangers sans nombre et après des siècles d'efforts, a le droit de défendre son patrimoine et de se défendre elle-même contre toutes les puissances hostiles à son génie propre. L'école, qui est au service de la nation, a pour devoir d'éveiller dans l'âme de l'enfant l'idée de patrie, de développer en lui le sentiment patriotique et d'en faire un citoyen utile, conscient de ses droits et de ses devoirs.

Ce disant, nous nous rapprochons nettement — et nous ne le dissimulons pas — de la thèse que soutinrent à Bâle les délégations allemande et italienne. Toutefois nous respectons les droits de l'individu, qui ne doit pas être absorbé par l'Etat, dont il reste un membre distinct. Nous nous écartons résolument de la tendance française, si tendance il y a, puisque nous avons vu que les délégués français se confinèrent dans une attitude passive, sauf pour répondre à quelques allusions au traité de Versailles ; selon eux, le professeur d'histoire devait se contenter d'être un « technicien » et s'interdire toute action nationale et toute mission sociale.

Au risque de jeter un regard indiscret chez le voisin, on ne peut s'empêcher de regretter que les éducateurs de France et avec eux sans doute les milieux officiels aient de l'histoire une conception si étroite et des idées si étriquées. Si l'école, à tous les degrés, ne donne pas des leçons de patriotisme, qui les donnera ? Il nous est arrivé souvent ces temps-ci de lire dans des journaux et des revues d'outre-Jura, que le rôle de l'instituteur devait se borner à apprendre à lire, à écrire et à compter à ses élèves, qu'il pouvait être tout au plus secrétaire de mairie, et

qu'à part cela, il n'avait qu'à faire sa classe. Qu'en est-il résulté ? On a formé des communistes qui prêchent ouvertement l'anti-patriotisme et sapent l'idée de patrie.

Ouvrons un journal de Paris du 3 mai 1935. Qu'y lisons-nous ? Un agrégé de l'Université de France, en résidence à Berlin grâce à une bourse nationale, a fait paraître dans une revue une véritable profession de foi antifrançaise : « Toute la constitution de notre empire colonial, écrit-il, est une série de parjures, d'hypocrisies, de coups de force. » Il suggère que la France réponde au réarmement allemand « par un désarmement intégral et sans arrière-pensée ». — Un instituteur a déclaré dans un meeting communiste : « Oui, nous aurons l'école sans patrie. La mission de l'instituteur est de se dresser contre cette notion de patrie ». — Un professeur au lycée Janson-de-Sailly a déclaré au congrès de l'enseignement public : « La destruction de la religion patriotique sera regardée par nos descendants comme un nouveau stade de l'affranchissement de l'humanité. »

La France piétine ses gloires les plus pures ; elle a perdu le respect de ses morts. Pendant la célébration du cinquantième anniversaire de la mort de Victor Hugo, tandis que les enfants des écoles chantaient aux abords du Panthéon en l'honneur du poète, ils se firent conspuer par des étudiants en droit. Le régime actuel est traîné aux gémonies : « Cette Troisième République, lisons-nous dans *le Figaro* du 4 mai 1935, vu à travers M. Bainville, me paraît semblable à une femme qui a perdu ses peignes sur les divans. Elle frôle l'adultère, le désordre ; elle s'est abandonnée aux prémices de la chute... » Quelle idée les jeunes Français qui lisent ces inepties — et nous en passons — se feront-ils de leur mère-patrie, traitée de courtisane ? Qu'en penseront les étrangers ? Faut-il s'étonner si le prestige de ce pays, si grand dans le monde il y a quinze ans, ait si rapidement diminué ? On peut lire dans un livre¹ qui vient de paraître :

« C'est la mort de tout idéal collectif. Dans chaque village, sous prétexte de progrès, on a coupé les jeunes gens de la tradition. Nous sommes devenus un pays unique en son genre, qui professe la haine de son passé. »

¹ André Tardieu : *Sur la pente*.

Pendant ce temps, que se passe-t-il en Italie, en Allemagne, en Russie ? Il suffit de vivre quelques jours en Italie pour constater combien la ferveur patriotique y est sincère et vibrante. Vous rencontrez à chaque instant des instituteurs et de charmantes institutrices, en corsage blanc, béret et jupe noirs, faisant visiter à leurs élèves des musées, des lieux ou des bâtiments historiques ; à Rome, le Forum, « le nombril du monde », est parcouru chaque jour par des centaines et des milliers d'enfants, dont certains, ceux de six à huit ans, sont les fils de la Louve.

A Berlin, l'éducation est chauvine et belliciste. L'école façonne le cœur et le cerveau de l'enfant selon les préceptes de la Bible du régime, *Mein Kampf*. On a pu lire dans la *Pravda*, l'organe du gouvernement des Soviets, qui encourage la campagne défaitiste en France, ce qui suit : « Le patriotisme soviétique est un sentiment brûlant d'amour illimité pour son pays, de dévouement sans borne à sa patrie, de profonde responsabilité pour ses destinées et sa défense. »

En France, d'excellents esprits essayent de réagir contre les menées subversives qui poussent le pays vers l'abîme. En avril 1935, six cents instituteurs et professeurs, — ce qui est bien peu, — ont adressé un appel patriotique aux « maîtres de la jeunesse française ». Au moment où un peuple de plus de 60 millions d'hommes proclamait sa foi mystique en une supériorité de race, ils demandaient à leurs collègues d'employer leur autorité pour éclairer le peuple que leurraient des doctrines fallacieuses. L'Ecole française formera des hommes ; elle montrera aux jeunes gens « tout ce que l'héritage spirituel français leur offre pour la formation morale et intellectuelle ; ainsi elle fera tout naturellement des citoyens fiers de leur patrie et conscients des droits qu'elle a sur eux ».

Ce sont là des vérités dont, nous autres Suisses, nous sommes pénétrés depuis longtemps ; c'est pourquoi nous n'hésiterons pas à placer au centre de notre enseignement de l'histoire, la Nation et la Patrie, et par Patrie nous n'entendons pas seulement le foyer et la maison, l'école et l'église, « ce beau coin de terre que nos pères ont arrosé de leur sueur et de leur sang », mais avant tout l'ensemble des traditions qu'ils nous ont transmises et que nous transmettrons à nos fils.

Histoire nationale et histoire universelle.

La première conférence internationale¹ pour l'enseignement de l'histoire de La Haye, en 1935, avait inscrit à son ordre du jour quatre questions, dont voici la deuxième :

Dans quel ordre de préférence ou dans quel rapport doivent être présentées, dans l'enseignement de l'histoire, l'histoire nationale et l'histoire universelle ?

Examinons cette question du point de vue suisse et encore une fois efforçons-nous de dominer un sujet autour duquel les détails viendront se grouper d'eux-mêmes. Nous distinguerons trois cas : On peut écrire une histoire générale de l'Europe et de ses colonies, c'est-à-dire des peuples de race blanche, les seuls qui nous intéressent ici, en plaçant au centre de cette histoire un pays qui a joué pendant des siècles un rôle capital ; Rome et l'Italie, la France, l'Allemagne et l'Angleterre en deviennent pour ainsi dire l'axe, autour duquel évoluent tous les autres pays. L'histoire nationale est complétée par des notions périphériques. « Les grands faits de l'histoire ² ne sortant de l'ombre ou tout au moins de la pénombre que dans la mesure où ils approchent d'un foyer lumineux que chaque nation place en elle-même. »

Le second cas est celui des peuples arrivés trop tard à la vie politique, trop faibles ou trop éloignés du théâtre de la grande histoire pour avoir pu y prendre effectivement part, et sur lesquels les phénomènes politiques, sociaux et économiques de vaste envergure n'ont exercé qu'une faible action. Leur situation marginale ne leur permet pas de faire graviter l'histoire générale autour de la leur ; il n'y a donc ni mélange ni fusion, mais simple juxtaposition de l'histoire du pays et de l'histoire universelle, qui reste à l'arrière-plan.

Une troisième manière d'organiser l'enseignement de l'histoire est celle de l'Union des Républiques soviétistes socialistes, où le cadre chronologique ou annalistique est remplacé par une doctrine ou une philosophie, qui est le marxisme. On prépare

¹ *Bulletin trimestriel de la Conférence internationale pour l'enseignement de l'histoire*, 1933, N° 1.

² L. Emery : *L'Histoire internationale dans les programmes de l'enseignement primaire*.

l'enfant à l'édification de la cité socialiste. « C'est de l'histoire essentiellement contemporaine et tournée vers l'immédiat. » Qu'on ne s'y trompe pas toutefois ; l'enseignement soviétique, on l'a vu plus haut, devient de plus en plus patriotique et militariste, et disons-le nettement, traditionaliste. On a dit que ce régime avait fait table rase du passé. Quelle erreur profonde ! A la manière du racisme allemand, qui fait remonter ses origines jusqu'à la préhistoire, et du fascisme italien, qui renoue avec Rome et ses gloires, le bolchévisme, supprimant d'un trait de plume le tsarisme et son histoire, a retrouvé les forces vives du génie moscovite et de son orientalisme ; il a découvert dans l'institution spécifiquement russe du *mir* — commune rurale ou propriété collective — le principe même de son communisme. Dans toute l'Europe on ne voit guère que la France qui ait perdu son moi. Aussi comprend-on que le *Journal des instituteurs et des institutrices*, du 2 février 1935, ait inséré dans sa manchette quelques vérités nécessaires :

« De toutes parts, après un siècle durant lequel les efforts des peuples ont surtout tendu vers le matérialisme, nous voyons l'humanité revenir à ses moteurs éternels : les passions sentimentales et mystiques. Mystique du nationalisme en Italie, mystique du racisme en Allemagne, mystique du communisme en Russie, mystique du monroïsme aux Etats-Unis. A la France de dégager, comme elle le fit tant de fois, au cours des âges, sa mystique propre et de proposer une fois de plus au monde un visage harmonieux et humain. »

La situation de la Suisse au centre de l'Europe et la dominant du point de vue géographique, est toute particulière. Elle ne pouvait pas ne pas être mêlée à la grande histoire, et elle le fut presque sans interruption depuis la conquête des Gaules par Jules-César jusqu'à la fondation de la Croix-Rouge et de la Société des Nations. Genève est devenue la capitale morale du monde, tandis que Berne est toujours le siège des grands bureaux internationaux. Successivement province romaine, franque et germanique, affranchie au moyen âge par ses propres moyens, la Suisse lutte contre les puissants de ce temps-là, l'Autriche et le Saint-Empire, poursuit une politique de conquête, se fait battre. Scindée en deux par les luttes confessionnelles, elle se cantonne dans sa neutralité ; puis, du haut de son rocher, observe les querelles des voisins, tout en leur fournissant des mercenaires. Elle

a été touchée ou troublée par le flux des courants qui venaient battre ses frontières ; elle a été tour à tour actrice et spectatrice ; elle a toujours pris un vif intérêt à ce qui se passait autour d'elle.

C'est dire qu'à notre sens le meilleur manuel scolaire sera celui qui, plaçant l'histoire de la Suisse au premier plan, lui donnera comme décor ou comme cadre, l'histoire générale ou universelle. Un ouvrage semblable existe-t-il en Suisse romande ? Nous ne le croyons pas. En ce qui concerne nos manuels, nous dépendons encore trop de l'étranger. Loin de nous la pensée de médire des livres qui nous viennent de Paris ou de Berlin ; mais ils ont été faits par des Français ou des Allemands, pour des Français ou des Allemands ; il y paraît toujours par quelque côté. Dans ces ouvrages, l'intention de propagande, pour n'être pas toujours visible, n'en existe pas moins ; elle s'y glisse insidieusement et l'intoxication est certaine. Il faut voir là une des causes principales des crises de francophilie ou de germanophilie dont ont respectivement souffert, de 1914 à 1918, Suisses romands et Suisses alémaniques. Inconsciemment, ils avaient obéi au mot d'ordre venu de Paris ou de Berlin, et le fameux fossé s'était creusé.

L'école, le pacifisme et la civilisation.

Nos livres d'histoire doivent contribuer pour une large part à fortifier le patriotisme et à créer définitivement l'unité morale de la Suisse. La cause du pacifisme en sera-t-elle compromise ? Bien au contraire, puisque la Suisse peut être considérée comme la préfiguration de l'Internationale des peuples. C'est ainsi que nous sommes tout naturellement amené à répondre à la dernière question qui fut posée au Congrès de Bâle, à savoir si « l'enseignement de l'histoire tel qu'il est donné dans notre pays est de nature à favoriser la compréhension mutuelle des peuples ». Ayant traité ce sujet il y a quelque temps¹, il nous serait loisible d'y renvoyer le lecteur. L'étude ci-contre ne serait toutefois pas complète si nous n'en disions quelques mots. Nous trouverons dans ce qui suit de nouvelles raisons de mettre notre histoire nationale au centre de notre enseignement.

Nous n'aborderons pas, après tant d'autres, les considérations

¹ *L'Ecole et la Paix*, 1928.

trop connues sur la composition ethnique de la Suisse, qui fait d'elle une Société des Nations en miniature. Huit siècles et demi avant que celle-ci eût rédigé son Covenant, la Confédération des trois cantons en avait donné les linéaments dans ses Pactes de 1291 et de 1315, qui prévoyaient l'arbitrage obligatoire et des sanctions contre l'Etat récalcitrant.

L'histoire suisse nous apprend encore, qu'exception faite de quelques sursauts de nationalisme, l'esprit helvétique est éminemment cosmopolite ou, comme on dit aujourd'hui, international. Au moyen âge déjà, la Suisse allait à l'Europe et l'Europe venait à elle. A la fin du XV^e siècle et au commencement du XVI^e, les XIII Cantons sont les arbitres de la politique européenne. Au XVIII^e siècle, « l'esprit européen » n'avait pas d'adeptes plus fervents que J.-J. Rousseau, Ch.-V. de Bonstetten, B.-L. de Muralt, J.-H. Meister, puis Mme de Staël et Benjamin Constant. Au XIX^e siècle, les Bâlois Jacob Burckhardt, déjà cité, Bœcklin et Spitteler, le Genevois Amiel, les Bernois J. Gotthelf et Hodler, les Vaudois A. Vinet et Ch. Secrétan, les Zurichois Gottfried Keller et C.-F. Meyer ne sont-ils pas de grands Européens avant d'être d'illustres Suisses ? Ils étaient prédestinés à remplir ce rôle international par le passé même de leur pays et par ses traditions, aussi bien que par la vigueur et l'envergure de leur génie.

La Suisse a toujours été largement ouverte aux courants intellectuels qui ont circulé sur l'Europe et sur le monde. Aux communes lombardes du moyen âge, elle doit son esprit municipal et ses libertés communales ; à l'Allemagne, la Réforme ; à la France, le libéralisme ; aux pays anglo-saxons, quelques-unes de ses institutions politiques ; à l'Allemagne et à la France, le socialisme. Loin de se replier dans un nationalisme farouche et stérile, la Suisse a largement participé à la vie mondiale. Elle y participe plus que jamais par l'extension de ses industries et son expansion commerciale, par le prestige de ses savants, de ses hommes d'Etat et de ses philanthropes, par l'esprit d'entreprise de ses enfants qui s'établissent sur tous les points du globe où ils forment, dit-on, le 23^e canton. Enfin la Suisse est devenue un laboratoire ou un champ d'expériences démocratiques d'une hardiesse peu commune. Loin de rétrécir l'esprit de nos enfants, l'histoire nationale leur ouvrira de vastes horizons et de profondes perspectives.

Ce sera donc pour les écoles de la Suisse une tâche aisée que de s'associer de la façon la plus active aux efforts qui sont faits dans le monde en vue de la pacification universelle. Le patriotisme helvétique n'exclut nullement l'internationalisme ; l'idée de la patrie suisse, que l'on peut considérer comme une Société des Nations avant la lettre, conduit, par une pente naturelle, à l'idée de l'Internationale des peuples. Le maître fera connaître à ses élèves l'œuvre de la Société des Nations et la vie des grands hommes qui ont honoré leur patrie ou l'humanité par leurs travaux pacifiques ; il collaborera et fera collaborer ses élèves aux œuvres qui, tout en permettant aux peuples de mieux se connaître, préparent leur réconciliation et l'établissement de la paix dans le monde.

A la conférence internationale de La Haye, en 1932, les congressistes reconnurent que l'on ne pouvait séparer l'histoire politique de l'histoire de la civilisation, mais qu'il fallait imposer de larges sacrifices à l'histoire dynastique, diplomatique et militaire. Le III^e Congrès d'éducation morale en 1922, était allé plus loin dans ce sens, en votant la résolution suivante : « Le développement de la civilisation doit être l'idée maîtresse de l'enseignement de l'histoire ».

On était au lendemain de la grande guerre et de ses horreurs. Les peuples aspiraient à la paix ; ils croyaient au désarmement universel, moral et militaire. Quelques années plus tard, Briand et Stresemann se promenaient amicalement sur la *Fleur d'Oranger*, ce petit vapeur du Lac Majeur qui a connu la grande célébrité et dont personne ne parle plus. Le pacte de Locarno était conclu. Toute l'Europe se couvrait d'un réseau serré de conventions, d'accords et de traités. Une aube d'espoir se levait enfin sur le monde. En quelques années, l'horizon s'est obscurci ; les pessimistes y découvrent les signes avant-coureurs de la tempête. On subit de nouveau la psychose de la guerre.

En 1933 déjà, on pouvait lire dans les journaux pédagogiques d'Allemagne « synchronisés », comme les autres : « Il faut inculquer aux enfants le goût du militarisme... La même discipline donne les qualités requises du militaire et du savant ; en fait, il n'y a pas de savant digne de ce nom qui ne possède les instincts du bon militaire... » Dans l'ordonnance que le ministre de l'Intérieur vient de donner sur l'enseignement de l'histoire, il est dit entre autres : « L'histoire de la civilisation

mérite moins d'attention que l'histoire politique, car c'est cette dernière qui décide du sort des peuples... » Nous pourrions multiplier les citations ; mais à quoi bon ! Notre religion est faite. La civilisation est chose trop précieuse, elle a coûté aux hommes trop d'efforts, de déboires et de souffrances pour que nous ne lui fassions pas une place d'honneur dans nos programmes.

Dans ce domaine, la matière est immense et d'une riche diversité ; c'est bien là que le maître aura l'occasion d'expérimenter ce principe : « Enseigner, c'est choisir ». Il s'en tiendra de préférence aux vraies valeurs constructives et aux conquêtes de l'homme sur la nature, ainsi qu'aux principales manifestations de l'activité humaine, agriculture, industrie et commerce, économie publique, arts et sciences. Les dernières inventions et découvertes lui fournissent des sujets d'une brûlante actualité. Nous citons au hasard et sans avoir la prétention d'être complet : les chemins de fer, la bicyclette, les dérivés du pétrole, le moteur à explosions, l'automobile, le dirigeable, l'avion, le sous-marin, la dynamo, l'éclairage électrique, la houille blanche, le transport de la force à grande distance, l'ascenseur, le téléphone, la radiophonie, la radiographie, la télévision, le cinématographe muet et sonore, l'eau courante, le chauffage central, l'air liquide, le froid industriel, l'antisepsie et la pasteurisation, la rotative, la machine à écrire, la machine à calculer et toutes les machines automatiques et de précision qui ont révolutionné l'industrie et bouleversé les conditions d'existence dans la société moderne.

Enfin le triptyque de l'enseignement de l'histoire sera complet lorsque nous aurons ajouté cette discipline nécessaire dans une démocratie et qu'on appelle instruction civique ou éducation nationale. Les jeunes gens qui sortent de nos écoles primaires ou secondaires doivent avoir une connaissance aussi étendue que possible du milieu politique et social où ils auront à exercer dans un avenir prochain leur activité de citoyen.

Et maintenant, à quel âge l'enfant doit-il commencer l'étude de l'histoire et selon quelles méthodes ?

Le premier enseignement de l'histoire.

Au sujet de l'âge auquel il convenait de commencer l'enseignement de l'histoire, les avis, au congrès de La Haye, furent

très partagés ; les uns proposaient l'âge de huit ans ; les autres, les Anglais, par exemple, estimaient qu'il ne fallait pas commencer avant l'âge de douze ans. Il est certaines notions que l'enfant a de la peine à concevoir : la représentation du temps ou la perspective dans le passé, l'évolution des faits, ainsi que l'application de l'idée de cause aux faits sociaux. Il saisit aussi difficilement certains concepts d'ordre social et politique : l'Etat, le gouvernement, les pouvoirs, l'administration, l'idée de patrie, les constitutions, les traités. Ces abstractions échappent, en effet, aux investigations des sens et à l'enseignement intuitif.

M. Pierre Bovet recommande d'adapter l'enseignement de l'histoire à l'évolution naturelle de la pensée de l'enfant et d'adopter l'ordre suivant : la fable, l'histoire des choses, des biographies, l'histoire suivie. M. Lapierre propose pour les enfants de moins de dix ans « une initiation destinée à les familiariser avec la notion de l'évolution par des récits concrets et imagés ; pour les enfants de 10 à 15 ans, un enseignement systématique et chronologique de l'histoire, où les faits de l'histoire nationale seront présentés en liaison avec les faits d'ordre international ».

Le Syndicat national des instituteurs de France (80 000 membres) s'est préoccupé d'élaborer un programme s'adressant aux enfants de huit à quinze ans. La nature, la matière et la forme de l'enseignement historique ne sauraient être déterminées qu'en fonction des étapes du développement intellectuel de l'enfant. Trois cycles sont envisagés : enfants de 9 à 10 ans ; enfants de 11, 12 et 13 ans ; enfants de 14 et 15 ans. Dans la première période, il faut bannir un enseignement systématique et se borner à enseigner :

- a) La notion du temps ;
- b) La notion des civilisations passées (histoire imagée de l'habitation, du vêtement, des métiers, des arts, des mouvements) ;
- c) Le nom et l'histoire de quelques grandes figures du passé (Colomb, Gutenberg, Palissy) ;
- d) La connaissance de quelques événements saillants de l'histoire (grandes découvertes, Révolution française, colonisation, etc.).

Toujours d'après les rapports du Syndicat des instituteurs, un premier enseignement historique sera donné aux enfants de 11,

12 et 13 ans, avec l'histoire du pays auquel ils appartiennent ; puis viendra pour les élèves de 14 et 15 ans « l'histoire de l'Europe au point de vue européen et non exclusivement l'histoire d'Angleterre, d'Allemagne, de France ou d'Italie au point de vue anglais, allemand, français ou italien ».

Il est un fait d'ordre psychologique dont il faut tenir compte : c'est le vif intérêt que l'enfant apporte et l'insistance qu'il met vers sa septième année à interroger son entourage sur l'origine de toutes choses, de la vie, du monde même. L'école est là pour donner satisfaction à cette légitime curiosité. Le maître fournira à l'enfant des affirmations simples, indiscutables, et n'encombrera pas son esprit « d'hypothèses et de discussions ». Il n'ajoutera pas à la déliquescence de notre temps par son scepticisme, par des réponses désabusées ou des théories hasardées. Il fera comprendre à l'enfant que tout ne peut s'expliquer dans le monde et si on lui répète avec insistance : « Pourquoi ? » il répondra : « Parce que c'est ainsi et non autrement ». Il respectera scrupuleusement la vérité. Qu'on ne s'y méprenne pas : notre époque est plus qu'on ne le croit éprise de sincérité. Nous ne vivons plus au temps où il était permis de répondre avec assurance et par les solutions les plus aventureuses à des questions comme celle-ci : « Maître, combien y a-t-il de la terre au soleil ? Maître, pourquoi la mer est-elle salée ? Maître, quelles sont les fonctions des divers ordres d'anges ?... »

D'après les philosophes, « l'espace est de toutes nos représentations la plus familière et la plus mystérieuse ». C'est dans l'espace que nous parvenons à dessiner le contour des choses, c'est-à-dire à les connaître. « L'espace est d'abord pour nous un globe de lumière limité par l'horizon, nous en occupons nous-même le centre ». Il en est de même du temps ; il y a une expérience du temps comme il y a une expérience de l'espace. C'est au maître qu'il appartient d'apprendre à l'enfant quelle place il occupe dans l'espace et dans le temps. La géographie et l'histoire lui en fourniront les moyens.

On trouve tout naturel aujourd'hui — mais ce ne fut pas toujours le cas — de commencer l'étude de la géographie par son village, son district ou son canton, sa vallée, son plateau ou le bassin de la rivière qui passe à proximité. Pourquoi ne procéderait-on pas ainsi en histoire ? Il paraîtrait absurde de débiter en géographie par la Patagonie ou l'île de Madagascar.

Il est aussi peu indiqué d'étudier d'abord l'histoire d'un peuple étranger ou de transporter brusquement l'élève au premier siècle avant l'ère chrétienne, au temps des Celtes. C'est la mésaventure qui nous est arrivée au temps, hélas ! déjà lointain de notre enfance. Nous osons espérer que tout a changé depuis lors. Nos quatre premières années d'école primaire se passèrent sans qu'on nous ait inculqué les notions d'histoire les plus élémentaires. A l'école secondaire, on nous remit le petit manuel Daguet, excellent en soi, mais difficilement accessible à des enfants de onze ans. Tout alla plus ou moins bien tant qu'il fut question de Divico, de Julius Alpinus, de Charlemagne et de la reine Berthe. Mais la période du moyen âge fut pour nous un véritable casse-tête chinois, avec ses expressions abstruses et inassimilables comme suzerain et vassal, bénéfice, alleu et fief, recommandation et hommage. Il fallait avoir le goût de l'histoire chevillé au corps pour n'en pas être dégoûté à tout jamais.

Etudier l'histoire de son hameau, de son village ou de son bourg natal, de sa vallée, du district ou de la petite province que l'on habite, et à travers son pays restreint, étudier l'histoire de sa patrie, des pays qui l'entourent et de l'humanité même, n'est-ce pas obéir au vénérable principe qui veut que l'enfant aille du connu à l'inconnu ? L'histoire, il est vrai, est une science toute mentale ; cependant il est possible de l'évoquer et de reconstituer le passé. Il y a partout des souvenirs historiques. Il n'est pas de contrée si déshéritée en Europe occidentale qui ne puisse montrer quelque vestige du passé : caverne, monument druidique, un château ou ses ruines, des inscriptions, un buste ou une statue. Les traditions, les légendes, les fêtes populaires et religieuses permettent de créer l'atmosphère ou le climat d'une époque disparue. Quelques vieilles chansons militaires sont de poignantes évocations du service mercenaire.

Le pays natal et l'histoire.

Il nous paraît opportun à ce sujet de consulter nos plans d'étude pour les écoles primaires ; celui de la partie française du canton de Berne est en général excellent ; il s'inspire hardiment des méthodes nouvelles, particulièrement pour la langue française, la géographie et les sciences naturelles. En revanche, il ne

fait commencer l'étude de l'histoire qu'en quatrième année et selon un ordre consacré par la sainte routine : les premiers habitants, domination romaine, le christianisme, les barbares, les Francs, la féodalité, etc.

En géographie, l'enfant commence par étudier le lieu natal, les montagnes qui ferment son horizon, le champ, le verger, la carrière ou la vigne, le ruban bleu de la rivière dont il suivra les méandres parmi les saules, les peupliers et les aunes ; la source, la gorge, l'établissement de pisciculture ; les quatre points cardinaux, la gare, la voie ferrée, la forge, la fromagerie, la boulangerie, la fabrique d'horlogerie ; la voûte étoilée, les phénomènes atmosphériques. Par des croquis, il représente la classe, la maison d'école, le village. On l'initie par degrés à la lecture de la carte. Tout cela est fort bien.

Passons à l'histoire naturelle, avec laquelle l'histoire tout court a tant de rapports. Elle est la continuation logique des leçons de choses. L'enfant est comparé à un petit animal. Des dangers le menacent : le feu, l'eau, la fosse à purin, le puits, le couteau, l'aiguille. On prévoit des causeries sur les animaux de la maison paternelle ou des environs. L'enfant est conduit dans la nature ; on lui fait remarquer et nommer les végétaux que l'on rencontre autour du village ou de la ferme, dans les champs et dans la forêt. Tout cela est fort bien aussi. Mais pourquoi s'arrête-t-on en si bon chemin ? Pourquoi ne décrit-on qu'un aspect des choses ?

Non loin de la maison paternelle et de la maison d'école, il y a une église, symbole du christianisme et de la vie spirituelle ; il y a une mairie, un hôtel de ville, un château ou des ruines, symbole d'autorité ou de puissance civile présente ou passée. Il y a un cimetière, symbole de mort mais aussi symbole de vie, de la vie courageuse, résignée, vertueuse, mouvementée, morne ou gaillarde de ceux qui ne sont plus, qui ont respiré l'air que nous respirons et qui vivent encore par le souvenir. Ils ne sont pas morts tout entiers. On l'a dit : « Qui remue la terre remue l'histoire... La patrie est faite de la cendre des morts... L'humanité se compose de morts et de vivants, et les premiers sont de beaucoup les plus nombreux. » La vie toutefois circule autour de l'enfant. Son père lit le journal et commente les nouvelles du jour, qui ont presque toujours un caractère politique ; le dimanche, il vote ou tire à la cible. Dans le village ou dans

la région, il y a des revues de pompes et des inspections d'armes ; des arrivées et des départs de soldats. Il y a aussi des fêtes de tir ou de chant, des commémorations, des anniversaires, des inaugurations.

Dès les premières années d'école, l'institutrice peut prendre patente de l'un ou l'autre de ces événements pour amorcer une causerie, pour orienter l'enfant par des conversations familières, en un mot pour l'initier à l'histoire. Par une pente toute naturelle, le conte conduit à la légende et la légende à l'histoire. « Peuh ! la légende !... » pensez-vous. Nous permettez-vous un souvenir personnel ?

Un jour d'automne que nous avons quitté notre petite ville pour la forêt et que d'une colline nous descendions vers un village voisin, nous fîmes la rencontre d'un vieux paysan qui venait de terminer le hersage d'un champ. Nous liâmes conversation. Nous parlâmes de plans parcellaires, et de la valeur d'un journal de terre, qui est ici de trente-deux ares. L'entretien glissa sur la dîme d'autrefois et sur le grenier du prince, qui existe encore au village. De là nos regards remontèrent vers la colline ; le paysan me désigna l'endroit exact où se trouvait au temps jadis un château féodal, qu'il appelle le *Château vert*.

« Vous ne voyez plus, dit-il, sur ce qui fut son emplacement, qu'un bois de sapins ; on y distingue encore fort bien l'ancien fossé. La reine Henriette y vécut longtemps ; un jour, elle disparut brusquement. Les vieux prétendent qu'elle n'a pas quitté le château et qu'elle y a été enterrée dans un costume d'apparat, avec ses bagues et ses bijoux. Après la guerre, pendant la période de chômage, on entreprit des fouilles, mais timidement. Il faudrait les recommencer avec méthode.

» Le Château Vert a été détruit par les Autrichiens, pendant la guerre de Trente ans. Ils suivaient le fond de la vallée, d'où l'on ne pouvait l'apercevoir. Ils avaient traversé le village ; ils l'avaient déjà quitté. Ils allaient s'engager dans le défilé que vous apercevez là-bas, à ce tournant de la route, quand ils entendirent, venant de la direction du château, le chant d'un coq, un chant claironnant, comme celui d'une fanfare annonçant une victoire. Chanteclerc s'était trop pressé d'une minute. A ce coquerico inattendu, à cet appel intempestif, les Autrichiens se retournèrent ; ils aperçoivent le château, font demi-tour, et d'un bond ils sont au château, qu'ils pillent de fond en comble et auquel ils mettent le feu.

» Tous les vingt ans, à la Saint-Sylvestre, au coup de minuit, apparaît sur la colline où s'effritent les pierres du château, une forme blanche...

» — C'est la reine Henriette qui apparaît.

» — C'est la reine Henriette. Et ce chemin-ci en garde la souvenance, c'est *la Vie de la Dame*. »

La légende et l'histoire, nous les avons rencontrées, étroitement unies, à la lisière d'un bois, au bord d'un champ ; cette poétique évocation du passé, nous la devons à un vieux paysan, qui tout en nous parlant, nettoyait les dents de sa herse que couvrait une terre grasse, mêlée d'herbes.

Dans la commune voisine se trouve un lieudit appelé les *Grands Chênes* au-dessous duquel s'ouvre une petite combe boisée, d'où sort un ruisseau. Quatre piliers soutiennent une grande dalle de pierre. Les gens du pays vous apprendront que c'est la *Table du druide*. Ce lieu plein de mystère servait de temple aux Celtes ; c'est là qu'ils faisaient leurs sacrifices et que les druidesses, vêtues de blanc et brandissant une hache d'or, cueillaient le gui sacré. Si vous montez sur une colline, vous apercevez à droite une tour gallo-romaine et à gauche un ancien *Castrum* romain, qu'on appelle *le Camp de Jules-César*.

C'est ainsi que faisant un tour d'horizon, les souvenirs historiques surgissent de toute part ; ils dorment à fleur de terre ; il faut savoir les réveiller. Dans toute la Suisse, il y a des paysages où s'inscrivent l'histoire ou, comme disait Barrès, des points de sensibilité. Par les quelques exemples cités plus haut vous pouvez vous rendre compte de la richesse d'informations que peuvent vous fournir d'humbles lieudits. Ils peuvent servir de point de départ pour des leçons d'histoire sur les Celtes, les Romains, le moyen âge, la guerre de Trente ans.

Cependant qu'on ne s'y trompe pas ; l'enseignement de l'histoire locale ou régionale suppose chez le maître une science sûre et beaucoup d'érudition ; ce qui la rend encore plus difficile, c'est la pénurie des manuels. A part les villes, et encore, il y a relativement peu de communes qui aient trouvé leur historien. En France, la direction de l'enseignement primaire a convié ces dernières années les élèves des écoles normales à un concours de monographies, ayant pour objet de « vivifier l'étude de l'histoire régionale par l'attrait des recherches personnelles et

de favoriser l'étude artistique par l'observation directe des monuments ». L'imagination, le goût et l'esprit des candidats se sont donné libre cours : « Pages enluminées comme des feuilles de missel, aquarelles légères, esquisses rapides, dessins et gravures sur bois » formèrent le décor aux mille facettes dans lequel se détache « le texte naïf parfois, sincère toujours ». Toutes les provinces de France offrent ce qu'elles ont de plus caractéristique : coiffes brodées de Pont-Audemar, les ailes dentelées de Coutances, les menhirs de Bretagne, les moulins picards, les émaux de Limoges, les hospices de Beaune, les vieilles pierres de Carcassonne...¹. Quand nos écoles normales, quand nos instituteurs se décideront-ils à suivre cet exemple ? L'histoire locale et régionale, la vie traditionnelle et le folklore, leur offrent un vaste champ d'activité. En compulsant les archives de leur village, en interrogeant les vieilles gens, en arrachant leurs secrets aux vieilles pierres, ils serviront à la fois leur pays, la science historique et l'école. Cela vaudra toujours autant que certaines enquêtes à prétentions psychologiques et dont se rit le bon sens.

L'histoire à l'école populaire.

L'enseignement de l'histoire, quoi qu'en pensent des esprits attardés ou chagrins, s'accommode parfaitement bien de l'école active et de l'école de la nature, où le tableau n'est pas noir, mais bleu. L'école active ne se borne pas au pliage, au découpage et au collage. Elle oblige l'enfant à collaborer avec le maître, à participer effectivement à la leçon. Elle est une méthode renouvelée de la méthode socratique, en ce sens que le disciple concrétise sa pensée sous la forme d'un dessin ou d'un moulage. En général on enseigne l'histoire d'une façon trop dogmatique et doctrinale, trop livresque et professorale.

Les premières leçons d'histoire devraient être des entretiens familiers, des conversations dirigées par le maître. Les Grecs ne recouraient-ils pas au dialogue pour résoudre les problèmes les plus ardues de la métaphysique ? N'y a-t-il pas une philo-

¹ Des concours semblables ont été organisés par l'Ecole normale de Lausanne. Il en est résulté d'intéressantes monographies entre autres de la commune de Châtelard-Montreux et de la commune de Puidoux.

sophie de l'histoire ? Entre les questions : « D'où vient l'homme ? Où va-t-il ? » s'intercalent tout naturellement les questions similaires : « Qu'a fait l'homme ? Que fait-il en ce temps-ci ? Que se propose-t-il de faire ? »

On peut introduire l'histoire sommaire de la civilisation et l'étudier en posant de simples questions : « Comment l'homme des cavernes vivait-il ? Quelles sont les origines de l'industrie et du commerce ? Comment les premiers échanges s'opéraient-ils ? Comment les premiers hommes ont-ils construit leurs maisons et leurs villages ? Comment vous imaginez-vous un monastère ? Quelle devait être la vie d'une ferme il y a cent ans ?... »

Par exemple, la description d'un château peut donner lieu à des leçons attrayantes ; puisque le dessin est appelé de plus en plus à seconder l'enseignement et qu'on permet à l'élève de laisser courir son crayon sur le papier, qu'il dessine un manoir avec son donjon, ses murailles, sa courtine, ses tours d'angle, ses douves, son pont-levis, etc.

L'école active peut encore venir au secours de l'histoire sous une autre forme. Mme Boschetti, aux travaux de laquelle nous renvoyons le lecteur, consulte le goût de ses élèves ; si l'un d'eux témoigne des goûts particuliers pour l'histoire, elle lui fait faire une étude historique, biographie ou monographie, en mettant à sa disposition le matériel indispensable, en le guidant, en lui donnant des conseils. N'ignorant pas les difficultés de l'histoire et la rude discipline qu'elle impose à ceux qui s'y vouent, nous estimons que cette méthode est risquée et périlleuse à l'école primaire et même à l'école secondaire ; elle peut être pratiquée avec fruit au gymnase ; elle est obligatoire à l'université.

Le travail individuel tel qu'il est entendu ci-dessus risque de rendre l'enfant égocentriste et vaniteux. Une étude faite avec la collaboration de toute la classe, sous la ferme direction du maître, sera certainement plus utile. Une question susceptible d'intéresser tous les élèves est celle du machinisme et de ses conséquences : duel du rail et de la route ; faucille, faux et faucheuse ; le fléau et la batteuse ; la fenaison ou la moisson autrefois et aujourd'hui ; les bruits qui ont disparu et les bruits nouveaux, etc. Dans les villages industriels du Jura vaudois, neuchâtelois ou bernois, le maître peut créer un centre d'intérêt

qui est l'horlogerie. Quand est-elle apparue dans le pays ? Quelle fut son évolution ? Quelles sont les transformations qu'elle a fait subir au pays ? Comment expliquez-vous la disparition des ateliers familiaux ? Vous recueillerez les réponses et les collationnerez. Pour ce qui touche notre époque vous trouverez ce qui suit : A la fin du XIX^e siècle, un patron horloger introduisit la fabrication de la montre par les procédés mécaniques et la division du travail. Il parvint à une telle précision que toutes les pièces furent interchangeables. Une montre avant d'être terminée passa par 2000 opérations différentes. Toutes les manufactures adoptèrent ces nouveaux procédés et concentrèrent toute la fabrication de la montre dans leurs ateliers. Les petits comptoirs disparurent les uns après les autres. Voilà pourquoi nos ateliers familiaux si pleins d'entrain naguère, sont vides aujourd'hui et pourquoi aussi de nombreux villages et hameaux se dépeuplent.

En *instruction civique*, la méthode est la même. La commune, cellule politique, est un organisme complet. En Suisse, où fleurit le fédéralisme, elle est même une petite république, avec son pouvoir législatif et judiciaire, son administration, sa police, ses impôts. C'est par la commune que nos jeunes gens s'initieront au jeu de nos institutions.

Qu'il s'agisse d'histoire politique, d'histoire de la civilisation ou d'éducation nationale, il va de soi que toutes ces notions éparses et fragmentaires que nous devons aux observations des élèves et aux suggestions du maître, seront rassemblées, complétées et coordonnées de manière à en faire un ensemble dont toutes les parties se tiendront. A partir de la quatrième année scolaire, le maître peut introduire l'enseignement continu et systématique de l'histoire. Sans abuser des dates, il exigera que les principales d'entre elles soient connues ; ce sont des points de repère dont l'utilité et la nécessité ne font pas de doute. S'il dispose de deux heures par semaine, rien ne l'empêchera de consacrer l'une de ces heures hebdomadaires à l'étude suivie et chronologique de l'histoire, et de réserver la deuxième heure à l'enseignement de cette discipline tel que nous le préconisons. Au surplus, cet enseignement aura un avantage qui n'est pas méprisable, celui de fournir à l'instituteur des sujets de compositions aussi nombreux qu'intéressants.

On n'attend pas de nous que nous établissions un plan d'étude en indiquant la matière pour chaque année de l'école primaire ou du collège. Nous nous en tenons aux idées, et afin qu'il n'y ait aucun doute à leur propos, nous allons en donner le sommaire :

L'enseignement de l'histoire doit puiser ses premières notions dans le passé du pays natal. Le présent permettant de mieux comprendre le passé, il n'est pas nécessaire de toujours adopter l'ordre chronologique. Dans les premières leçons d'histoire et dans la suite, aussi souvent que possible, les entretiens familiers remplaceront l'enseignement dogmatique et professoral. Le point de départ d'une leçon d'histoire peut être un événement du jour. Le maître usera largement, mais avec discernement, de l'abondant matériel mis à sa disposition par les journaux, les revues, les illustrés et les brochures. Afin de combler les lacunes de l'histoire locale, les maîtres sont invités à écrire des monographies sur le village ou la ville qu'ils habitent. L'enseignement de l'histoire sera vivant et généreux, patriotique et traditionaliste, tout en s'inspirant d'un pacifisme éclairé.

L'histoire au gymnase et le rôle du maître.

C'est en nous fondant sur ces principes que nous enseignons l'histoire au gymnase, c'est-à-dire à des jeunes gens de quinze à dix-huit ans. Nous faisons cette année même une expérience qui semble intéresser vivement nos élèves. Nous avons choisi en II^e classe une époque souvent sacrifiée, le moyen âge. Notre point d'appui a été l'histoire même de notre pays, celle de l'ancien Evêché de Bâle, le Jura bernois actuel ou la Marche helvétique du nord-ouest. Il faut reconnaître qu'ayant le privilège d'habiter Porrentruy, une petite ville au long et riche passé, ancienne capitale des princes-évêques, nous y avons trouvé tout ce qu'il fallait pour étayer et illustrer nos démonstrations.

On sait que l'Evêché de Bâle était à la fois un diocèse de l'Eglise et une province impériale. Ce fut un plaisir que d'introduire nos élèves dans ce monde original et de leur parler de la puissance politique des évêques, du Saint-Empire romain de la nation germanique, des rapports de l'évêque et de l'empereur, du chapitre cathédral, de Bâle, première capitale de la principauté, des domaines de l'évêque, des monastères de Moutier-

Grandval, de Lucelle et de Bellelay, de la hiérarchie féodale, des seigneurs de l'Evêché, comtes, barons et chevaliers, des ministériaux et des maires, des châteaux et des villes, des bourgeois et des corporations, des hommes libres et des serfs, des cours colongères et des communautés rurales.

Nos élèves ont appris sans peine ce qu'il fallait entendre par l'avouerie impériale et l'avouerie d'un couvent, par la suzeraineté, l'immunité et le ban, la recommandation et l'hommage, la chevalerie et tout ce qui s'y rapporte. Leur attention a été fixée et leur imagination stimulée par la citation ou le rappel de noms connus ou familiers. Ils ont été appelés à dire à leur tour ce qu'ils savaient de particulier sur la ville, le village ou la contrée qu'ils habitent. Ils nous ont donné des détails que nous ignorions. Ils nous ont apporté des documents, des sceaux, des armoiries, des gravures, des pièces de monnaie.

Nous continuons par la visite de la ville. Nous avons commencé par l'histoire du collège ; nous l'avons apprise par un beau matin d'été sous les tilleuls du jardin botanique. Nous déchiffrons les inscriptions qui se trouvent sur la façade de l'édifice. La devise du cadran solaire, *Tarda fluit pigris velox operantibus hora*, n'est pas pour nous d'une utilité immédiate, mais elle peut servir dans la vie. Nous visiterons ensuite l'église de St-Pierre, puis celle de St-Germain et son cimetière, où nos élèves pourront prendre des leçons de romantisme. Nous parcourrons la ville ; nous verrons et commenterons ses vieilles portes, ses rues et ses venelles, ses fontaines de la Renaissance, son hôpital, sa maison de ville et son hôtel des Halles, petits chefs-d'œuvre de l'architecture du XVIII^e siècle ; enfin, nous grimperons jusqu'au château.

Parallèlement et d'une façon dogmatique, nous étudions l'histoire du Saint-Empire et la Querelle des investitures, le règne de Frédéric Barberousse et celui de Frédéric II. Avec Rodolphe de Habsbourg, nous sommes à pied d'œuvre pour commencer l'histoire de la Suisse. Expliquer comment la Confédération a été fondée sera pour vous une tâche fort agréable, parce que des expressions comme « avouerie, homme libre, communauté rurale, immédieté » seront familières à nos élèves. Notez en outre qu'au cours de l'été ils ont fait une excursion au Pilate, qu'ils se sont arrêtés au Grütli où nous leur avons parlé des traditions populaires et du serment des trois Suisses,

qu'ils ont vu la petite ville de Sempach se réfléchir dans son lac au milieu d'un paysage idyllique et que, du haut de la montagne, nous leur avons montré l'emplacement de la bataille de Morgarten. Enfin, dans la suite, les connaissances que nos élèves auront acquises sur le monde féodal leur permettront de mieux comprendre la Renaissance, la Réforme et la Révolution française, qui sont autant de réactions contre le moyen âge, sa foi, sa science et sa politique, son art et ses lettres.

Nous aurons ainsi organisé l'enseignement de l'histoire dans le sens du travail en profondeur et de la concentration.

Il est certains points qu'il ne faut jamais perdre de vue. L'histoire est une science mentale, et l'enseigner est un art difficile. Dans l'enseignement de la langue maternelle, un maître dispose de livres de lecture et d'exercices ; en arithmétique, il peut faire manier des chiffres et, en géométrie, combiner des droites et des courbes ; en géographie, il met ses élèves en face de leur pays et du monde ; dans les sciences naturelles, il analyse, expérimente ou dissèque. En histoire, rien de pareil : les événements eux-mêmes n'ont laissé aucune trace ; les hommes, qui ont passé, ont élevé des monuments ; ils ont sculpté la pierre ou ciselé le métal ; ils ont peint à la fresque ou sur la toile. Ce sont là autant d'éléments périssables, contre lesquels se dresse la conjuration de la nature, du temps et des hommes, qui brisent ou rongent, rouillent ou détruisent. Quand on parcourt les champs de bataille de 1914 à 1918, de la frontière Suisse à la mer du Nord, on est surpris de la rapidité avec laquelle la nature efface, nivelle et répare : les tranchées se comblent, les fortins s'écroulent, les arbres croissent, l'herbe repousse.

L'histoire vit dans nos esprits. Elle est, selon Cicéron, « la révélatrice du passé, la lumière de la vérité, le témoin des temps ». Elle ne se reconstruit que par la pensée, et c'est à l'intelligence de ses élèves que le maître doit s'adresser, à leur imagination et à leur sensibilité. Nous répétons ces vérités banales pour répondre à d'ingénieux psychologues auxquels on doit de nouvelles méthodes dans l'enseignement de l'histoire, méthodes qui se sont révélées à l'usage aussi inefficaces que subtiles. Le maître ne doit pas craindre de faire travailler la mémoire de ses élèves, d'imposer à celle-ci une véritable gymnastique, afin de la développer, de l'assouplir et de la fortifier. Clio, muse

de l'histoire, n'est-elle pas la fille de Zeus et de Mnémosyne, la déesse de la Mémoire ?

Les moyens mnémotechniques sont trop connus pour que nous y insistions. Toutefois nous aurions une remarque à faire : le résumé — noms et dates — ne doit pas précéder la leçon, mais la suivre. En revanche, il serait bon que le maître fît précéder son exposé d'un tableau d'ensemble, largement brossé, de l'époque ou des événements qu'il va évoquer ou raconter. S'il est une science où les arbres vous empêchent de voir la forêt, c'est bien l'histoire. Les détails se glissent insidieusement dans votre esprit, y provoquant plus de confusion que de lumière. On reconnaît à première vue qu'une œuvre historique est celle d'un archiviste au goût du détail et de l'analyse.

Le professeur doit procéder par vastes synthèses ; les faits secondaires viennent seulement ensuite. Il accordera aussi une importance toute particulière au vocabulaire ; il n'hésitera pas à définir et à expliquer les termes qui paraissent difficiles et qui, le plus souvent, ne le sont pas du tout. Par notre faute, nos élèves manquent de moyens d'expression. Quand ils sont bien compris et bien assimilés, les mots éclairent la pensée, affinent le jugement, aèrent l'intelligence. Y a-t-il une volupté intellectuelle plus grande que celle de sentir voler dans son esprit l'essaim des mots, dont on connaît le sens exact, et qui sont autant de serviteurs dociles, prêts à répondre au premier appel ?

Tout bien considéré, le maître reste au centre de l'enseignement de l'histoire. Le livre, avec ses figures si parfaites fussent-elles, n'est que son auxiliaire. Nos manuels scolaires ont généralement le tort d'être écrits soit par un historien qui ignore les exigences de la pédagogie, soit par un éducateur qui ne possède qu'une science historique de seconde main. Il nous faudrait un livre composé par un historien doublé d'un pédagogue, ou inversement. L'enseignement de l'histoire étant surtout verbal, le maître doit posséder sa matière à fond et savoir sa langue dans la perfection. S'il est tant soit peu poète, — et tous les hommes le sont plus ou moins, — s'il possède avec le don de la parole celui de l'évocation, il fera surgir des ténèbres du passé « tous les tableaux humains » qu'un esprit pur lui apportera et, comme dans la *Maison du berger*, « les grands pays muets longuement s'étendront » sous les yeux émerveillés de ses élèves.

P.-O. BESSIRE, docteur ès lettres.