

Zeitschrift: Études pédagogiques : annuaire de l'instruction publique en Suisse
Band: 43/1952 (1952)

Artikel: L'enseignement de l'histoire
Autor: Panchaud, Georges
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-114030>

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: 09.02.2026

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

des faibles, des psychopathes, victimes de l'ambiance ou de l'hérédité. Il y a surtout des familles qui, sous l'effet de circonstances malheureuses d'ordre moral ou matériel, ont abdiqué leur vraie mission éducatrice. La soif animale des plaisirs avec le manque de maîtrise de soi qui en résulte, les gains faciles, les tentations de la ville avec son impression d'anonymat, ses bars, ses dancings, son luxe apparent, l'accroissement des divorces dans les ménages avec enfants, sont autant de facteurs qui favorisent la délinquance des mineurs. Mais avant d'entamer le procès de ceux-ci, n'y aurait-il pas lieu à procès préliminaires d'adultes ?

V. MOINE,
*conseiller d'Etat,
 directeur de l'Instruction publique
 du canton de Berne.*

L'enseignement de l'histoire

L'étude de la lecture, de l'écriture et du calcul, mise à part, il n'y a plus guère de branches du programme scolaire dont on ne discute, avec plus ou moins de passion, la valeur, l'orientation, l'existence même. L'enseignement de l'histoire n'échappe naturellement pas aux critiques et les suggestions ne manquent pas sur la manière de le réformer.

Dans quel sens faut-il apporter des modifications ? Cela dépend en grande partie de la réponse que l'on donne à la question essentielle : quel but se propose-t-on en enseignant l'histoire aux enfants ?

Il n'est peut-être pas superflu de rappeler, en guise de préambule, que cette discipline a été inscrite au programme des écoles primaires au siècle dernier seulement. Jusqu'à la Révolution, seuls les élèves des collèges apprenaient l'histoire, l'histoire ancienne de préférence, car elle était le complément obligé de l'étude du latin et du grec. Les manuels étaient extrêmement secs et consistaient le plus souvent en une fastidieuse énumération de faits, de dates et de batailles. Ce qui ressemblait à notre histoire moderne n'était enseigné qu'à ceux qui étaient appelés à gouverner, fils de princes, enfants d'oligarques. Pour remplir leur future fonction, il était nécessaire qu'ils connaissent les dynasties des souverains et les principaux faits de l'histoire de leur pays. Ils apprenaient l'histoire un peu comme un postier d'aujourd'hui étudie la géographie. La seule histoire qui, aux yeux de nos ancêtres, méritait d'être sue de tous, riches ou pauvres, nobles ou roturiers,

était l'histoire sainte. Elle seule apportait des faits et des vérités dont on ne pouvait se passer et que personne ne devait contester. Dans un abrégé d'histoire universelle, paru à la fin du XVIII^e siècle, on peut lire ces phrases significatives : « Les historiens sacrés sont parfaitement dignes de foi, Dieu n'ayant pas permis qu'ils nous enseignassent des mensonges ; les historiens profanes ont pu se tromper par ignorance et dire des faussetés par mauvaise foi. » Comme on le voit, la primauté du spirituel ne se bornait pas à donner une orientation religieuse à tout l'enseignement, elle s'étendait à la science historique elle-même.

L'histoire profane, l'histoire suisse en particulier, a été introduite dans toutes les écoles au moment où l'on a cherché à développer cet esprit patriotique indispensable à la création de la Suisse moderne. Au reste, il y a toujours une très nette corrélation entre le développement des idées nationales et celui de l'enseignement de l'histoire dans les écoles. Aujourd'hui encore, les pays qui consacrent le plus d'heures à cette discipline dans leur programme sont ceux qui, fraîchement libérés d'une domination étrangère, commencent une vie indépendante et éprouvent le besoin de former les jeunes générations à l'amour de la patrie en leur faisant connaître son passé.

Enseigner l'amour du pays est bien encore le but auquel beaucoup d'éducateurs de chez nous visent dans leurs leçons d'histoire, d'où la très grande importance, sinon le monopole, accordée à l'histoire nationale au détriment de l'histoire générale. Cette conception, justifiée lorsqu'une nation en est à ses premiers pas, me paraît mal fondée à l'heure actuelle. Les Etats jeunes ne sont, en effet, pas les seuls à attribuer à l'histoire une grande vertu. Ceux qui ont passé par une révolution voient dans cette discipline le moyen le plus sûr d'assurer le maintien de l'ordre nouveau. Les gouvernements au pouvoir cherchent à former la nouvelle génération dans l'admiration du régime. La leçon d'histoire devient alors une leçon de propagande.

Amour de la patrie, admiration du régime établi ; il est malaisé de dire où commence celle-ci où cesse celui-là. Le maître ne sent pas lorsqu'il passe de l'un à l'autre. Nos manuels d'histoire sont parmi les plus objectifs. Comparés à certains ouvrages américains dans lesquels le développement de la démocratie est présenté comme la marche vers le progrès absolu et définitif et où l'on montre, comme sur une réclame pharmaceutique, l'homme avant et après le traitement démocratique, nos textes sont beaucoup plus discrets. Il n'en est pas moins vrai que leurs auteurs admettent *a priori* la supériorité du régime actuellement en vigueur sur les régimes antérieurs. Des guerres et des révolutions, dont nous nous garderions aujourd'hui, trouvent leur justification parce qu'elles nous ont permis de faire la Suisse d'aujourd'hui. Le maître, dans son enseignement, ne saurait s'écartier de ce postulat sans déchaîner les foudres de l'autorité ou de l'opinion publique. Il est légitime qu'il en soit ainsi ; il serait anormal qu'un maître

d'un établissement d'Etat fasse le panégyrique du régime communiste ou royaliste dans un pays où la presque totalité des individus approuvent la forme démocratique. Mais, sachant que l'on risque toujours de verser dans une apologie de l'ordre établi, arme à deux tranchants et contraire à la science historique, ce n'est pas sans danger que l'on se servira de l'histoire pour apprendre aux enfants à aimer leur pays.

Au reste, j'avoue avoir quelques doutes quant à l'efficacité de ces leçons sur le degré d'affection que les élèves porteront plus tard à leur patrie. Les enfants montrent autant d'enthousiasme pour le Grec Léonidas que pour le Suisse Winkelried, applaudissent aux exploits des Suisses contre Charles le Téméraire, quand bien même nos ancêtres étaient du côté des vaincus. C'est leur instinct agressif qui trouve là une satisfaction dont le maître peut faire bénéficier son pays en faisant jouer le prestige national. Sur ce plan-là, les enfants attribueront tout autant d'importance aux exploits de Koblet et de Kübler.

Au demeurant, les hommes de Morgarten, Sempach, les Nicolas de Flue, Davel et bien d'autres n'avaient pas reçu de leçons d'histoire ; ils ont pourtant été capables de faire le sacrifice de leur vie pour leur pays. Et les indigènes de certaines colonies auxquels on n'a jamais enseigné autre chose que l'histoire de la métropole (chapitre premier : Nos ancêtres les Gaulois... !) ont suffisamment l'amour de leur contrée pour vouloir la libérer de leurs maîtres.

L'homme s'attache naturellement à sa terre natale, à ses habitudes de vie et de pensée. Lorsque ses libertés sont directement menacées par l'étranger, il réagit instinctivement en « patriote ». Dans la vie de tous les jours, le patriotisme est plus difficile à pratiquer ; il est davantage affaire d'éducation familiale que d'instruction scolaire. Les enfants qui ont appris de leurs parents l'altruisme sauront faire quelque sacrifice pour leur pays. Ceux qui n'ont jamais été contrariés dans leur bon plaisir, ceux qui ont été habitués à chercher d'abord leur profit personnel sans égard pour les autres ne seront daucun secours pour la collectivité.

Si l'on entend par amour de la patrie cette prise de conscience de son appartenance à un groupe particulier d'individus, c'est à l'étranger, même au cours d'une brève excursion, que l'homme sent le mieux ce qui fait les valeurs propres de son pays, combien il leur est attaché, ce qui l'unit aux autres Suisses, ces Suisses dont il se croit si différent lorsqu'il est chez lui.

* * *

L'enseignement de l'histoire n'a pas non plus pour but premier de susciter un intérêt pour les choses et les gens du passé, sentiment par ailleurs parfaitement légitime et recommandable. Un César, un Louis XIV, un Napoléon, par exemple, forcent notre attention à

plusieurs titres. On peut s'attacher à l'étude de leur vie comme on se passionne pour la destinée d'un héros de roman. Ce côté pittoresque et anecdotique n'est toutefois pas celui qui doit retenir le maître d'histoire. C'est la valeur exemplaire de leur destin qu'il doit mettre en évidence. Romainmôtier célèbre actuellement son quinzième centenaire. A cette occasion, son histoire est donnée dans tous ses détails. Il est intéressant de savoir que, vers l'an 450, saint Romain et saint Lupicin venant de l'abbaye de Condat se fixèrent sur les bords du Nozon ; que, détruite, l'abbaye fut reconstruite en 636, que le pape Etienne II s'y arrêta en 753, qu'en 928, Adelaïde de Bourgogne la donna à Odon, abbé de Cluny, etc. Ce sont des faits qui seront vite oubliés et que l'on retrouvera facilement dans un dictionnaire. Ce qui, par contre, devrait rester à l'esprit, c'est la leçon de Romainmôtier. François Daulte la définit ainsi dans *Le Lien* du 23 juillet 1952 : « La vieille église romane parle à ses visiteurs d'aujourd'hui. Elle leur dit que les hommes du moyen âge étaient aussi cruels, égoïstes et durs, mais qu'ils savaient faire taire leurs haines pour participer à une œuvre collective. C'est de l'effort de tous qu'est née l'Abbaye de Romainmôtier. Elle est le résultat du calcul des architectes, de l'ouvrage des maçons, de la générosité des multitudes.

» Les constructeurs de Romainmôtier vivaient aussi en un temps d'inquiétude, mais ils en triomphaient par la foi... »

Les nécessités pédagogiques obligeront cependant le maître à ne pas négliger, comme un appât jeté au poisson, l'aspect pittoresque, plus captivant parce que plus sensationnel. Souvent même, le détail frappera davantage l'enfant et exercera un attrait irrésistible sur lui parce que moins abstrait et plus facilement accessible à ses goûts. Le maître ne devra pas s'étonner si, montrant des reproductions sur les faits les plus importants de la vie de Napoléon, ses élèves — surtout s'il s'agit de jeunes filles — lui réclament avec insistance des portraits de Joséphine et de Marie-Louise qui seront comparés et commentés avec une curiosité passionnée. Il ne devra pas cesser pour autant de poursuivre le but qu'il s'est assigné.

L'intérêt pour l'histoire du passé naît parfois à l'école. Le plus souvent, il résulte d'un penchant naturel pour les vieilles pierres. C'est une forme d'attachement à son coin de pays. Parfois même une fuite devant les réalités de la vie quotidienne. Comme la leçon de français n'a pas pour fin dernière la formation d'écrivains et de poètes, la leçon d'histoire ne se propose pas de susciter des vocations d'historiens.

* * *

Quel est alors le but de l'enseignement de l'histoire ? Dans le système scolaire qui est devenu le nôtre, où sans même qu'on l'ait voulu, l'instruction tient une place prépondérante, où le savoir l'em-

porte trop souvent sur le pouvoir, la leçon d'histoire est l'une des dernières dans laquelle il soit possible de préparer le futur citoyen, l'homme de la rue, à comprendre le monde dans lequel il vit. Cette discipline, avec sa multitude d'exemples de situations qui ont été menées à terme, c'est-à-dire dans lesquelles, comme dans la tragédie, l'intrigue se noue, atteint son climat et finalement se dénoue, entraînant des conséquences heureuses ou fâcheuses, peut être un magnifique terrain d'exercices pour celui qui, devenu adulte, se trouvera, lui aussi, impliqué dans un certain nombre de tragédies, les siennes ou celles de son peuple.

En étudiant le comportement de ses ancêtres, ou celui d'autres nations, il apprendra à comprendre son prochain, à évaluer dans son ensemble une situation, à passer du particulier au général, à mesurer les difficultés, à modérer et à justifier ses jugements, à se garder de ces illusions et de ces enjouements qui permettent aux tribuns populaires et aux écrivassiers de s'entourer d'une foule de naïfs subjugués par des arguments faciles. L'enseignement de l'histoire pourrait être ainsi un des antidotes les plus efficaces contre les influences qu'exercent sur les masses versatiles les journaux, le cinéma, la radio et les partis politiques.

* * *

Examinons maintenant quels sont les principes que le maître ne devrait pas perdre de vue s'il désire arriver au but que nous venons d'esquisser. Ces principes sont en grande partie ceux sur lesquels se sont mis d'accord les professeurs réunis en 1952 par l'Unesco au stage international de Sèvres, sur l'enseignement de l'histoire.

Il convient de rappeler en premier lieu que l'histoire est une science qui ne doit subir aucune altération, ni dans son esprit, ni dans ses méthodes, en vue de servir une idéologie, si noble soit-elle. Il faut se garder de solliciter l'histoire, de détacher un élément du milieu qui l'a vu et fait naître pour lui faire dire ce que l'on désire. Les élèves doivent être amenés à comprendre que la science historique n'est qu'une perpétuelle recherche de la vérité. Contrairement à ce que l'on pourrait croire, la méthode historique n'est pas inaccessible à de jeunes esprits si l'on utilise des exemples concrets. L'histoire de la pierre de Rosette, qui permit de déchiffrer les hiéroglyphes égyptiens, fournit un des procédés essentiels de cette méthode. Le maître exposera aussi la façon dont se fait une fouille archéologique, ou conduira ses élèves aux archives communales. Ils verront ainsi comment on peut soumettre le passé à des investigations, ce que les monuments et les vieux papiers peuvent dire, les faits qu'ils révèlent. Si les enfants peuvent être amenés à comprendre la distinction entre l'objectivité des faits et la subjectivité de l'interprétation, cette leçon sera pour eux d'une incalculable valeur. Le maître citera, à cet effet, des questions controversées dont

l'interprétation a varié au cours des siècles. Il trouvera dans les journaux des faits contrôlables par les élèves et qui leur prouveront que même le plus petit événement n'est pas relaté dans son absolue authenticité. Bref, il fera comprendre quelle longue quête est la recherche de la vérité et pourquoi le recul du temps ne peut que faciliter celle-ci.

Il se gardera cependant de tomber dans un défaut inverse, celui du scepticisme qui n'aboutit qu'au refus de croire à quoi que ce soit. Il faut en effet apprendre à distinguer entre le mensonge délibéré et l'erreur involontaire, entre ceux qui veulent tromper et ceux qui s'efforcent de trouver la vérité et qui peuvent momentanément errer.

L'histoire doit être présentée non comme une chose statique, mais comme le récit d'une évolution jamais achevée. Les élèves la considèrent volontiers comme une série d'« histoires » incohérentes qu'ils ont trop tendance à assimiler aux récits d'aventures. Cela vient du caractère fragmentaire inévitable de tout programme. Dans l'enseignement secondaire, nous promenons les enfants de Babylone à l'Europe moderne en passant par la Phénicie, l'Egypte, la Grèce et l'Italie. Nous créons, par cette présentation, une confusion dans leur esprit, car nous leur donnons l'impression que la Grèce n'a commencé à exister qu'au moment où les Phéniciens ont disparu. Les Grecs, à leur tour sombrent dans le néant, pour faire place aux Romains. L'Amérique n'est découverte aux élèves qu'en 1492, et ainsi de suite.

Il faut aussi veiller à ne pas faire croire qu'un problème a été, à un moment donné, définitivement résolu. Ainsi à propos de la Restauration, les manuels parlent d'une loi sur le droit d'aînesse qui est repoussée par le Parlement français à la grande satisfaction de la population parisienne. Les élèves sont, eux aussi, indignés que l'on puisse proposer un système dans lequel la fortune ne serait pas également partagée entre les héritiers. Pourtant cette loi s'inscrit dans une longue suite de mesures destinées à éviter le morcellement de la propriété foncière qui va du plat de lentilles d'Esaü à notre actuel code civil en passant par le régime féodal et les dispositions en vigueur dans la noblesse anglaise, dispositions qui apparaissent clairement au lecteur du « Petit Lord ». C'est donc là un problème important pour la campagne, résolu imparfaitement et que les citadins doivent apprendre à comprendre.

On fera encore observer aux enfants que les peuples n'ont jamais vécu en compartiments clos. Dans tous les domaines économique, politique, culturel, technique, religieux, des échanges et des emprunts ont constamment eu lieu. Le maître aura à cœur de rechercher ce qui, dans son propre pays, a été puisé à d'autres civilisations. Ce sera l'occasion de montrer que l'évolution de l'humanité, de ses conquêtes techniques ne sont pas le fait uniquement de la civilisation occidentale, mais que nous devons énormément aux autres races. Il est superflu de remarquer que pour la Suisse cette recherche est

particulièrement fructueuse du fait de sa situation géographique et ethnologique.

Dans ses jugements à l'égard des autres peuples, le maître devra être constamment sur ses gardes, car ses élèves seront très facilement influencés. Il empêchera la formation chez eux de ces préjugés nationaux stéréotypés (les Allemands sont belliqueux, les Anglais égoïstes, etc.) qui faussent de prime abord l'attitude envers les autres peuples. C'est cette réserve de haine, accumulée dans des leçons d'histoire où l'on a soigneusement entretenu les griefs entre nations, que l'on voit faire explosion au moment où les rapports diplomatiques se gâtent et qui incite une population à réclamer la guerre.

En résumé, l'enseignement de l'histoire a pour tâche essentielle de développer au moins trois dispositions. Premièrement, l'esprit critique que l'élève acquerra au contact des textes et qu'il pourra mettre immédiatement en pratique dans la lecture des journaux, l'audition de la radio... Deuxièmement, le sens de la relativité des choses humaines. Un fait, un événement n'a de sens qu'en fonction de son contexte historique. Troisièmement, la tendance à sortir de soi-même et de ses cadres habituels de penser. L'historien — et par lui son élève — doit abandonner un égocentrisme paresseux pour aller vers autrui et revenir ensuite vers soi, enrichi d'expérience. Dans cet effort, l'homme apprend à se dégager et à dépasser les déterminismes géographiques, historiques et sociaux qui pèsent sur lui. Il accède ainsi aux notions de tolérance et de respect d'autrui qui font si terriblement défaut dans les rapports entre humains.

* * *

Si je me suis longtemps attardé aux principes qui doivent présider à l'enseignement de l'histoire, c'est que je les crois plus importants que le programme même. Un maître décidé à les appliquer pourra le faire quelle que soit la matière imposée. Quelques remarques à ce sujet me paraissent cependant nécessaires.

Le nombre d'heures consacrées à l'enseignement de l'histoire est relativement faible ; en général, il y en a deux par semaine ; c'est suffisant si l'accent est mis sur la mémorisation d'événements et de noms ; si l'on désire poursuivre la tâche décrite plus haut, c'est-à-dire former le citoyen de demain, il ne faudrait pas craindre d'accorder davantage de temps. Quoi qu'il en soit, il sera toujours nécessaire de limiter la matière du programme ; c'est là une des difficultés inhérentes à cet enseignement. Au fur et à mesure que les historiens poursuivent leurs travaux de recherches sur les événements qui se sont passés de la plus haute antiquité à nos jours, de l'Océanie à l'Europe, notre connaissance de l'humanité devient illimitée. Quelle part de cette pyramide de science est-il indispensable de communiquer

aux élèves ? Le temps présent vient ajouter, jour après jour, des faits de la plus grande importance qui devraient encore être intégrés au programme scolaire. Les auteurs de manuels restent inévitablement en arrière. L'histoire moderne part de la Renaissance, l'histoire contemporaine du Traité de Vienne. Comment Louis XVIII, sa cour et ses carrosses peuvent-ils être les contemporains de l'aviateur et de l'automobiliste d'aujourd'hui, se demandent parfois nos élèves.

Dans un mémoire d'avril 1952 en faveur d'une réforme de l'enseignement de l'histoire nationale, le professeur David Lasserre écrit : « L'enseignement de l'histoire nationale est plus que tout autre menacé et même atteint d'immobilisme. A la tentation de la facilité et de l'esprit de routine à l'œuvre dans toutes les branches, s'ajoute, en effet, chez les maîtres le sentiment que ses matériaux traditionnels ont un caractère quelque peu sacré qui les rend intangibles. La routine prend ainsi dans cet enseignement l'aspect d'un devoir envers la patrie ». Cette constatation vaut aussi pour l'histoire générale où des sujets de troisième plan continuent à figurer au programme au détriment d'autres beaucoup plus importants. D'ailleurs, comme le remarque avec beaucoup de perspicacité le même auteur : « L'évolution des régimes politiques et des relations internationales modifie nécessairement l'importance relative, donc temporaire, des divers caractères spécifiques d'un pays, ainsi que les tâches que les circonstances imposent aux autorités législatives et exécutives ; un certain ajustement de l'enseignement de l'histoire nationale à ce changement de perspective permet donc seul à la génération montante de confronter avec les données qu'elle connaît du passé, la politique du moment et par là d'en évaluer l'opportunité ; ce qui constitue la portée civique de l'enseignement historique ». Pour donner à l'histoire suisse l'intérêt d'actualité et cette portée civique qui seuls légitiment la place qui lui est faite dans les programmes scolaires, M. Lasserre oppose à l'historiographie traditionnelle dans laquelle les guerres extérieures occupent une place prépondérante, l'étude de faits plus ou moins négligés dont « un certain nombre sont propres à établir un contact instructif entre les expériences de l'ancienne Suisse et les problèmes politiques de notre temps ; en particulier, dans la politique intérieure, les diverses applications du principe fédéraliste et, dans la politique extérieure, les motifs et les progrès de la politique de neutralité ».

Notre éminent collègue a parfaitement raison de réclamer une refonte profonde et méthodique de l'enseignement de l'histoire suisse. Je ne suis cependant pas certain qu'il soit très facile d'intéresser de jeunes élèves à des problèmes d'arbitrage ou de neutralité et de trouver beaucoup « d'épisodes pleins d'intérêt, parfois même dramatiques, qui rendent très vivants, voire émouvants, les conflits entre l'inspiration altruiste qui est au cœur du fédéralisme, et les égoïsmes, matériels ou confessionnels, qui déterminaient la politique des cantons. »

Il me semble que dans le monde actuel, l'histoire générale doit avoir la prépondérance sur l'histoire nationale et cela pour deux raisons essentielles. La première est que l'histoire de notre petit pays a été continuellement mêlée à celles des grandes nations qui nous entourent. Ce serait fausser le sens des événements dont notre patrie a été le théâtre que de les isoler dans le cadre de nos frontières. Si la Réforme a pris une extension considérable en Suisse, la genèse de ce mouvement doit être recherchée ailleurs. Pourquoi ne pas partir de Luther pour montrer, à titre d'exemple particulièrement frappant puisqu'il nous touche directement, les effets de la Réforme en Suisse ? Je sais qu'il ne viendrait pas à l'esprit d'un maître de parler de la Révolution vaudoise et de la chute de l'Ancienne Confédération sans avoir dit quelques mots de la Révolution française, mais n'est-ce pas respecter les proportions que de considérer le renversement de l'Ancien Régime, la Déclaration des droits de l'homme aux Etats-Unis et en France comme les faits dominants, ceux qui sont les plus dignes de retenir notre attention ; leurs incidences sur l'histoire de notre pays ne sont que secondaires. Nous n'amoindrissons pas notre place dans ce monde en avouant que nous ne menons pas le jeu de la politique internationale. Je suis persuadé que présenter l'histoire suisse sous cet autre angle de prise de vue aura pour conséquence de nous la faire mieux comprendre.

La seconde raison qui milite en faveur de l'histoire générale est valable pour tous les pays, grands ou petits. L'interdépendance des peuples ne fait qu'augmenter avec les siècles et avec elle la nécessité d'acquérir une vision plus large du monde et une connaissance plus grande des autres. C'est à juste titre que l'Unesco s'est préoccupée des relations entre l'enseignement de l'histoire et la compréhension entre les peuples en cherchant à y intéresser les gouvernements et les professeurs d'histoire par des stages d'étude. L'histoire devrait être enseignée avec le souci de la perspective mondiale et des réseaux de circulation mondiale des choses et des idées, avec le sentiment de la participation et de la responsabilité de tous au développement du patrimoine commun de l'humanité.

Un exemple de cette orientation nouvelle est fourni par la Belgique. Dans une circulaire du ministère de l'instruction publique du 20 avril 1951 consacrée à l'éducation du sens mondial, on lit notamment : « Famille, classe, école, communautés locale, régionale, nationale : ces groupes de plus en plus larges méritent certes d'être connus, servis, aimés. L'enfant doit s'identifier jusqu'à acquérir l'esprit familial et le sentiment de dévouement à la Patrie. Mais l'école n'a pas pour seul devoir de favoriser l'intégration de l'enfant à ces communautés. Elle se doit d'amorcer le processus d'élargissement du civisme qui fera de l'homme de demain un citoyen du monde... Une éducation qui se bornerait à adapter la génération montante à un style de vie

particulier dans un groupe restreint, famille, région ou nation, sans nourrir l'ambition d'habiliter l'homme de demain à sentir, à penser et agir sur ce plan élevé de la communauté humaine où se situent aujourd'hui tant de problèmes, cette éducation-là serait inachevée et insuffisante. »

Notre pays n'a pas de visées impérialistes, ni à se débarrasser de sentiments traditionnels de haine à l'égard de ses voisins, mais il est perméable aux influences extérieures. Dans les antagonismes qui opposent les Grandes Puissances à l'heure actuelle, l'homme de la rue prend position, beaucoup plus volontiers qu'il ne s'intéresse aux problèmes de notre politique intérieure.

Or, si nous croyons à l'efficacité de l'enseignement historique, quelle aide celui-ci lui apporte-t-il ? L'élève sortant de l'école primaire a surtout entendu parler de la Suisse, particulièrement de nos luttes pour l'indépendance. Il a reçu quelques notions de l'histoire de France, d'Allemagne, de la civilisation européenne. Que sait-il du passé de la Russie, des Etats-Unis, de l'origine des drames qui ensanglantent l'Asie, de ceux qui agitent les pays arabes et de ceux qui soulèvent les colonies ? Rien, sinon ce qu'il peut lire dans les journaux. L'élève secondaire n'est guère mieux préparé. Certes, il connaît beaucoup de choses sur l'ancienne Egypte, les Grecs et les Romains, encore que ce programme ait été étudié à un âge où il était impossible de l'y intéresser autrement que par des détails pittoresques. Notre histoire moderne est entièrement centrée sur la France et ses rapports avec les autres nations européennes. Nos manuels ne consacrent que quelques pages à la Russie, à l'Amérique et à l'Asie. C'est nettement insuffisant et un ajustement de notre enseignement est donc nécessaire. Cela ne sera possible qu'en faisant des sacrifices importants dans le programme traditionnel. Il faudra, en particulier, renoncer à une grande partie du temps consacré à l'histoire ancienne, incorporer celle-ci à l'enseignement du latin, ou la réservier aux gymnasiens. Ainsi pourra-t-on poursuivre l'étude de l'histoire contemporaine jusqu'en 1939, élargir la vision de nos élèves en leur parlant de l'histoire des nations qui aujourd'hui mènent le monde et s'affrontent. Tâche qui réclame une très grande objectivité, mais qu'il n'est pas impossible d'accomplir dans un pays qui fait profession de neutralité.

Il conviendra de tenir compte, non seulement des événements politiques, diplomatiques et militaires, mais aussi des facteurs économiques, sociaux, intellectuels et moraux. L'histoire économique, prônée aujourd'hui par les uns, est fortement combattue par les autres. Il faut voir les choses en face. Les faits économiques et sociaux ne sont pas faciles à enseigner, les guerres et les princes parlent davantage à l'imagination. Mais est-il normal de laisser les enfants dans l'ignorance de ce que représentent les mots : protectionnisme, capital, prolétariat, marxisme, syndicat, grève, instruction obligatoire et bien d'autres dont notre vie est remplie ?

Il serait, d'autre part, ridicule de ne plus parler des guerres et des révolutions qui sont pourtant les événements qui exercent la plus grande influence sur le cours de l'histoire. Qu'on épargne à nos élèves, la liste des généraux, le lieu des batailles, le nom des traités de paix, qu'en revanche on ne leur fasse pas ignorer les grands conflits. On leur fera entrevoir le fossé qui sépare 1789 de 1815 et l'on profitera de leur faire comprendre qu'entre 1939 et 1945 aussi, le monde a bien changé, non seulement du point de vue politique et militaire, mais que la science, l'économie et les mœurs ont été profondément bouleversées par la guerre. C'est là un dernier aspect de l'enseignement de l'histoire que je voudrais mentionner.

Le maître ne reculera pas devant les questions qui divisent les hommes. Sans aller jusqu'à introduire systématiquement dans son enseignement les événements actuels, il habituera ses élèves à appliquer aux questions du temps présent le même esprit critique qu'à celles du passé. Dans le même ordre d'idées, je crois qu'il y a aussi avantage à traiter l'instruction civique dans le cadre de l'histoire générale. Le moment d'expliquer la Constitution suisse n'est-il pas celui où les Etats Généraux en France se transforment en constituante ? Ne peut-on pas commenter le code civil suisse à propos du code Napoléon ? comparer nos droits civiques au plébiscite français ou en parler lors de l'introduction du suffrage universel en 1848 ? Ces rapprochements rendent, me semble-t-il, plus vivants aussi bien nos institutions actuelles que les faits du passé.

* * *

Si l'histoire est une science, l'enseignement de l'histoire est un art. Cet enseignement doit donc être équilibré, vivant, captivant ; enfin et surtout, il doit être adapté à l'âge de l'enfant. La plupart des suggestions faites ici seront présentes à l'esprit du maître ; pratiquement elles ne pourront pas s'appliquer à tous les degrés d'âge.

Pour les enfants au-dessous de douze ans, le sens historique consistera à se représenter la façon dont ils auraient vécu, eux enfants, à telle époque, ou celle dont vivent d'autres enfants dans le monde. Les connaissances élémentaires s'acquerront en rapport avec le milieu propre de l'enfant (famille, école, etc.) et avec ses besoins fondamentaux (nourriture, gîte, vêtement...). Ainsi l'enseignement systématique sera précédé d'une période d'initiation à l'histoire (comme c'est le cas dans le manuel d'histoire suisse de Grandjean et Jeanrenaud). Pour faire sortir l'enfant de son égocentrisme naturel, on fera appel à son imagination avant de s'adresser à sa mémoire.

Vers l'âge de douze ans, les besoins immédiats de l'enfant changent ; on utilisera son besoin d'agir (visites de monuments, utilisation de documents, dessins...), son esprit de collectionneur (recherches, enquêtes, illustrations de cahiers...), son besoin d'admiration et

d'imitation (biographies de grands hommes...) son instinct communautaire (travail en équipe...).

Ce n'est qu'à partir de quinze ans que les problèmes historiques, plus abstraits, pourront être abordés et que des perspectives pourront être esquissées.

* * *

Plus que dans n'importe quel autre enseignement, la personnalité du maître est déterminante. La réussite d'une leçon d'histoire dépend de son honnêteté intellectuelle, c'est-à-dire de la stricte objectivité avec laquelle il présente les faits, de sa science, enfin de ses dons pédagogiques. Tel maître saura, grâce à son enthousiasme, son talent didactique, intéresser à tel point ses élèves que ceux-ci garderont un souvenir durable de ses leçons quel que soit le sujet traité et quelque considérable que soit l'effort demandé. Tel autre, au contraire, plus savant et tout pétri de bonnes intentions, échouera complètement dans sa mission parce qu'il n'aura pas su établir le contact nécessaire.

Enfin on sait combien d'éléments imprévisibles font d'une leçon un succès ou un échec. Le maître qui enseigne dans plusieurs classes parallèles en fait très souvent l'expérience. Une leçon qui a bien rendu avec un groupe d'élèves, ne portera pas le lendemain dans une autre classe pour des raisons inexplicables. Il lui faut alors chercher un nouveau terrain d'accrochage.

Ainsi entre les principes énoncés dans un article, les intentions d'un maître et l'adhésion des élèves, il y a un long chemin semé d'embûches. Mais n'est-ce pas dans ces difficultés que réside l'exceptionnel intérêt de notre métier ?

GEORGES PANCHAUD.
