

Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 21 (1935)
Heft: 2: Vom Geschichtsunterricht

Artikel: Enseignement de l'histoire
Autor: Reynold, G. de
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-525432>

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: 28.01.2026

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

die meisten persönlichen Werte vermittelt.

Um grosszügig zu werden, braucht es die Schau in weite Zeiten und Räume, die anschauliche Kenntnis fremder Grösse und alter Schätze. Der Anschluss an die Geschichte wird das gewähren; denn sie bezwinge Jahrhunderte wie einen Tag und kündet von unbekannten Ländern und fernen Geheimnissen.

Auf diese Weise begreift der Mensch, dass er ein Land, ein Volk oder eine Einzelpersonlichkeit nicht nach der Gegenwart allein einschätzen darf oder die materiellen Güter eines Staates zum Gradmesser seiner wahren Bedeutung machen kann. Ein Mensch und ein Staat wird nicht gross durch das, was er empfängt, sondern durch das, was er gibt. Oesterreich z. B. und Spanien gelten heute nicht viel im Kreise der Nationen, und ihre führenden Politiker sind nicht die grossen Beweger des Weltgeschehens, aber trotzdem verpflichten ihre kulturellen Grossstaten ganz Europa zu immerwährendem Danke. Spanien hat 700 Jahre lang im Westen Europa vor dem Mohammedanismus beschützt, und Oesterreich hat im Osten seit den Tagen

Karls des Grossen in hervorragender Weise das Bollwerk gestellt, an dem unzählige Wogen fremder wilder Völker sich brachen. Jahrhunderte lang hat es gekämpft und Leistungen vollbracht, wie kein anderes Volk sie in solch universaler Erfassung seiner Aufgabe aufweisen kann.

Die Bedeutung unseres Landes ist wesentlich kulturell. Im Herzen Europas die pulsierenden Gegensätze auszugleichen, in gegenseitiger Hochschätzung jeder Kultur ihr Eigenleben sichern und sich eins fühlen im einen Bundesstaate, das ist höchste Politik und Kultur zugleich.

Der Bundespräsident Pilet-Golaz rief im Dezember 1933 seinen Mitbürgern in Lausanne zu: „Krank ist die Politik, krank ist die Wirtschaft, krank aber auch das menschliche Herz. Die Zeit der grossen Busse für die Schweiz wird kommen!“ Kommen wir der Busse zuvor, indem wir die Herzen unserer Jugend aus den Blättern unserer Geschichte die Wahrheit erfahren lassen, dass die Grösse unserer Ahnen in der Einfachheit ihres Lebens ruhte.

Luzern.

Alb. Mühlebach.

Enseignement de l'histoire

Depuis quelque trente années j'étudie la Suisse: je me suis donc formé, sur notre histoire et sur la manière de la comprendre, de l'enseigner, une doctrine dont je voudrais exposer ici, brièvement, les principes :

J'ai toujours, et de toutes mes forces, fait assaut contre le point de vue où, depuis 1848, l'on se place pour contempler notre histoire et la dominer. On proclame et l'on s'imagine — car c'est pure imagination — que la Suisse du XIXème siècle est l'aboutissement logique, définitif, de tous les siècles antérieurs, qu'au XIXème siècle, à partir de 1848, première étape, et de 1874, seconde étape, la Suisse enfin s'est réalisée, qu'elle

a trouvé son point d'équilibre. C'est se poser sur un préjugé. Ce préjugé consiste à regarder les siècles antérieurs, le moyen âge, l'ancien régime, comme une ère de ténèbres à peine déchirées de temps en temps d'un passager rayon de lumière, à voir en eux une longue et douloureuse gestation, à les traiter comme notre ancien Testament, cependant qu'en 1848 commence le Nouveau. Mais ce point de vue est celui de l'immobilisme: puisque la Suisse a trouvé sa forme définitive, rien, sauf quelques adaptations et quelques changements de détail, ne devra désormais porter une atteinte sacrilège à cette forme. Elle est, comme on dit, « tabou ». Autour de

la Suisse, l'Europe et le monde peuvent changer, être révolutionnés, être bouleversés : la Suisse demeurera un îlot de roc au milieu de la tempête.

J'exagère, pour la clarté de mon exposé, cette manière de voir. Mais je crois bien qu'elle a correspondu, qu'elle correspond encore à celle du Suisse moyen, à un esprit assez répondu dans l'enseignement. Or, il suffit d'un peu d'observation, de connaissances générales, de bon sens même, pour se convaincre qu'elle n'est pas historique et qu'elle est surtout bornée.

L'histoire ne s'arrête jamais, ne se fixe jamais dans des formes immuables. L'histoire évolue par cycles, par époques : à chacun de ces cycles correspond une civilisation particulière, avec son régime économique, son état social par conséquent aussi politique, avec tout un système d'idées et de représentations plastiques. Certes, les grandes vérités, les grands principes, tout ce qu'il y a de généralement et de perpétuellement humain dans l'homme, tout cela demeure. Mais les applications, les points de vue, les lumières, tout cela change. Une civilisation, un régime sont soumis aux lois de la vie : naissance, jeunesse, maturité, usure, décadence et mort. Il y a certes des renaissances en histoire : on n'y constate jamais de rajeunissements.

Je ne sais plus qui a formulé cette grande vérité : « nous savons que nous mourrons, mais nous ne le croyons pas ». Nous sommes naturellement portés à croire définitif l'état politique ou social dans quoi nous nous trouvons, tout en sachant bien qu'il ne l'est pas. Nous nous croyons hors de l'histoire, car nous confondons l'histoire et le passé. Parce que l'histoire est devenue matière à recherches scientifiques, à érudition pure, parce qu'elle est enseignée dans les écoles au moyen de manuels plus ou moins bien faits, nous la regardons comme une chose morte. Nous ne nous rendons pas compte que nous sommes dans l'histoire, qu'elle se poursuit et qu'elle nous entraîne. Nous sommes à la fois déter-

minés par l'histoire et déterminants de l'histoire. Elle nous fait et nous la faisons. Il est donc nécessaire, lorsqu'on l'enseigne, de bien montrer qu'elle est la vie, un mouvement continu, un changement continu, la circulation du sang dans le corps de l'humanité.

L'enseignement de l'histoire nous oblige à penser par époques, c'est-à-dire à dépasser le simple fait ou le simple détail, pour saisir les grandes périodes dans leur ensemble, chacune avec sa civilisation particulière et son esprit. Nous n'avons pas le droit de juger le moyen-âge avec nos idées du XIXème siècle, de reprocher au temps de Charlemagne de n'avoir pas été le nôtre. Nous le faisons cependant d'une manière inconsciente : de là proviennent presque toutes nos injustices à l'égard du passé, injustices qui reviendront sur nous et sur notre temps, lorsqu'on les jugera plus tard. L'enseignement de l'histoire exige donc que l'on change continuellement d'esprit, de costume, que l'on soit le contemporain de tous les âges. Cela exige beaucoup de culture, beaucoup de science, mais surtout de l'intuition.

Si l'on arrive à penser par époques, on sera capable de montrer comment une civilisation s'est formée, comment elle s'est développée, comment elle est entrée en décadence — comment, mais aussi pourquoi. On pourra saisir ainsi ses idées directrices, sa manière de comprendre l'homme et la vie, enregistrer les progrès qu'elle a réalisés dans tel ordre ou les régressions qu'elle a subies dans tel autre. Nous verrons aussi mieux de quelle manière une époque donnée a réagi contre celle qui l'avait précédée, ce qu'elle en a pris comme éléments de pensée ou de vie, ce qu'elle en a rejeté comme usé ou ne convenant plus aux circonstances nouvelles. Et le résultat sera que nous nous comprendrons mieux nous-même et saurons mieux faire comprendre notre temps.

Jusqu'ici, j'ai surtout insisté sur ce qu'il y a en histoire de relatif, de changeant, de dynamique, mais je n'oublie point la continuité historique. Il y a dans l'histoire de chaque

peuple, dans la nôtre par conséquent, des constantes, c'est-à-dire des éléments, des caractères qui demeurent les mêmes, à travers d'autres caractères et d'autres éléments qui varient. Toute histoire est parcourue d'un bout à l'autre par deux ou trois grandes lignes de force, pareilles à ces câbles chargés d'électricité qui traversent les montagnes, les forêts, les fleuves, les collines, les frontières, en distribuant sur leur passage l'énergie et la lumière. Si l'on veut enseigner l'histoire, si l'on veut expliquer un peuple, dire ce qu'il est, d'où il vient, où il va, il faut dégager les constantes et se placer sur les lignes de force.

Ce qui est extrêmement important, c'est de bien fixer les origines, car l'impulsion donnée au point de départ détermine immuablement la direction des lignes de force. Si je reprends ma comparaison électrique, je dirai que les origines, c'est l'usine génératrice. En ce qui concerne l'histoire suisse, toutes mes études m'ont amené à conclure que nos origines doivent être replacées beaucoup plus en arrière que la date de 1291 : 1291 est un aboutissement tout autant qu'un début. Nous sommes un pays de très vieille civilisation, à la fois nordique et méditerranéenne, et nous devons revenir aux Romains et même aux Celtes, aux Helvètes, pour découvrir nos véritables origines, le point de départ de nos lignes de force et les premières manifestations de nos constantes.

Mais la recherche des origines implique un danger : celui du mythe. Moins nous en savons sur les époques primitives, plus nous sommes tentés de combler cette lacune de nos illusions, de nos imaginations, de nos rêves, pis encore : de nos désirs, de nos passions et de nos préjugés contemporains. Nous créons ainsi de toutes pièces le type de l'ancêtre primitif : l'homme à l'état de nature de Rousseau et du XVIII^e siècle, ou le Germain d'avant Charlemagne, cher aux racistes du troisième Reich, ou même notre « vieux Suisse », habillé en Guillaume Tell. Ce type, nous le revêtions de toutes les vertus

que nous croyons nous-mêmes posséder ; nous l'animons de nos idées, nous en faisons notre ancêtre direct. Nous proclamons la nécessité de revenir à lui, en supprimant toute l'histoire intermédiaire. Mais le retour au primitif, à l'idée simple, c'est l'essence de toute révolution.

Si l'on veut comprendre l'histoire, il faut beaucoup insister sur l'influence des idées. L'idée contient en puissance le fait. L'idée secrète l'événement comme le sapin, la résine. Une idée germe dans le cerveau d'un philosophe ; il la médite, la développe, en tire une doctrine, une conception de l'homme et de la vie. Longtemps, cette idée demeure sur le plan de l'abstraction, de la métaphysique. Puis, lentement, elle se met à descendre. Le maître trouve des disciples pour le continuer, répandre l'idée. Celle-ci se répercute dans la littérature, dans les mœurs ; elle se vulgarise, elle devient courante ; elle exerce son influence dans les institutions, dans les lois. Enfin, à une très grande distance de son origine, elle vient mourir dans la vie économique où, si elle est fausse, si on l'a faussée en cours de route, elle provoque le naufrage d'une société, d'une nation.

Or, les idées qui exercent le plus d'influence sur un peuple, ce sont les idées religieuses. Toute histoire se déroule entre ces deux pôles : la politique et la religion. Bossuet le dit, Bossuet a raison. Une vigoureuse réaction est donc nécessaire contre cette laïcisation progressive à quoi fut soumis l'enseignement de notre histoire. Une histoire, un peuple, l'humanité tout entière, si l'on veut les comprendre et les juger, savoir d'où ils viennent et où ils vont, il faut se placer très haut pour les embrasser d'un seul regard. On ne peut comprendre le mouvement qu'en se mettant soi-même au sommet d'un point fixe. C'est, comme dit Pascal, le port qui juge le vaisseau. Ce port, ce point fixe, c'est la conception chrétienne. Si on la néglige, notre histoire n'a plus de sens ; elle n'est plus qu'une suite de hasards dans un devenir continu, qui, étant sans origine, est égale-

ment sans but. Mais si nous nous plaçons hors du temps et de l'espace, l'origine et le but se dévoilent à nous, les constantes et les lignes de force se dégagent, tout reprend un sens, une direction, et la providence remplace la fatalité. Nous cessons de donner de l'importance à des valeurs relatives, chan-

geantes et passagères, nous n'en faisons plus des fins en soi et des raisons d'être, parce que nous n'avons qu'une raison d'être et qu'une fin : lesquelles, nous catholiques, nous le savons.

Cressier-sur-Morat, le 31 décembre 1934.

G. de Reynold.

Der Geschichtsunterricht und die psychische Entwicklung des Schülers

I.

1. Das Verständnis für Geschichte setzt einen entwickelten Sinn für Zeitbegriffe und Zeitbezeichnungen voraus (gestern, vorgestern; gleichzeitig, nacheinander; Gegenwart, Vergangenheit, Zukunft; Dauer usw.). Kinder bis zum neunten Jahr haben eine ganz mangelhafte Einsicht in diese Verhältnisse; ein Geschichtsunterricht mit Zeitangaben müsste daher vor dem zehnten Jahr (4. Klasse) als verfrüht und verfehlt bezeichnet werden.

Ausserdem ist eine gute Phantasieleistung erforderlich. Diese Bedingung kann aber nur jener Schüler erfüllen, der einen sicheren Besitz klarer Vorstellungen erworben hat; der geschichtlichen Heimatkunde — einer unerlässlichen Vor- und Rekrutenschule — fällt die Aufgabe zu, das notwendigste Material für den eigentlichen Geschichtsunterricht bereitzustellen.

Die Volksschule darf keine weitern Erkenntnisgrundlagen für die Geschichte fordern oder gar voraussetzen. Zeitsinn und Phantasietätigkeit einer Altersstufe bestimmen im wesentlichen die Stoffauswahl und das Lehrverfahren.

2. Als erster Antrieb zur Beschäftigung mit Geschichte wirkt das Unterhaltungsbedürfnis, die naive Freude an der Erzählung. — Der heranwachsende Mensch stösst auf die Frage nach seinen Vorfahren und ihrem Schicksal; er beginnt sich für das staatliche und wirtschaftliche Leben zu interessieren. — Das höchste Ziel geschichtlicher Bil-

dungsarbeit wird aber nur der Erwachsene erreichen; bei ihm allein finden Wechselwirkungen statt zwischen geschichtlichem und erlebtem Wissen¹. — Ein tieferes geschichtliches Verständnis beruht auf der Fähigkeit, Menschen vergangener Zeiten, ihre Taten und Leistungen vor dem Geiste gegenwärtig zu haben. Dabei genügt es nicht, nur Sein und Art einer Epoche zu erfassen; das Dynamische in der Geschichte muss erkannt werden, der Ablauf der Veränderungen in der Zeit, das Tun und Handeln. Unsere bewegte politische und wirtschaftliche Gegenwart dürfte der Erschließung solcher Einsichten förderlich sein. — Die geschichtlichen Vorstellungen haben stets von dem Gedanken begleitet zu sein, dass es sich um Vergangenes handelt; zu dieser Leistung aber ist erst befähigt, wer auch im eigenen Leben auf abgeschlossenen Vergangenen zurückblicken kann. Das Gewesene muss wirklichkeitsbetont bewusst sein, im Gegensatz etwa zum phantastischen Bewusstsein des Märchen². Erforderlich ist zudem die Einreihung des Vergangenen in die Chrono-

¹ „Nicht durch Beschäftigung mit Geschichte wird man matur; man muss matur schon sein, um mit Geschichte zureichend sich beschäftigen zu können.“ In dieser Zuspitzung muss der Satz des Baslers A. Meier („Von der Not des Geschichtsunterrichts“, Schweizer Pädagogische Zeitschrift, 1928, pg. 96) abgelehnt werden, wenigstens vom Standpunkt des Lehrers aus.

² Mit unverminderter Deutlichkeit erinnere ich mich noch an die Stärke des Erlebnisses, das dem Siebzehnjährigen die Abdikationsurkunde Napoleons in Fontainebleau bereitete.