

# COURS DE PEDAGOGIE THÉORIQUE ET PRATIQUE

Gabriel Compayré

1897

Librairie classique Paul Delaplane

EXTRAIT :

DEUXIÈME PARTIE : PÉDAGOGIE PRATIQUE

LEÇON V

L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE

**L'histoire à l'école primaire. - But de l'enseignement de l'histoire. - Influence de l'histoire sur le développement de l'esprit. - Caractères et limites de cet enseignement. - Notions fondamentales de l'histoire. - Deux systèmes de distribution des matières. - Avantages et inconvénients de l'ancien système. - Programme actuel - Ce qu'on appelle la méthode régressive. - Autrefois et aujourd'hui - Méthode générale à suivre. - Défauts ordinaires de l'enseignement historique. - Vœux du corps enseignant. - Ce qu'on peut appeler l'intuition en histoire. - Une leçon sur la féodalité. - Le livre. - Les sommaires et les récits. - Le rôle du maître. - Le rôle de l'élève. - Procédés accessoires. - L'histoire et l'instruction civique. - L'histoire et la géographie. - Conclusion.**

**L'histoire à l'école primaire.** - Il y a vingt ans, l'enseignement de l'histoire n'avait pas encore fait son entrée dans nos écoles primaires.

Même au jour des grands projets et à l'époque héroïque, je veux dire sous la Révolution, les plus hardis organisateurs de nos écoles nationales, Talleyrand et Condorcet, n'avaient pas inscrit l'histoire dans leurs programmes. C'est que, dans l'ardeur de leur lutte contre l'ancien régime, dans leur enthousiasme, par endroits fanatique, pour l'ordre de choses nouveau, les premiers révolutionnaires en venaient presque à croire que l'histoire de France avait seulement commencé le 5 mai 1789. Pourquoi rappeler le souvenir d'un passé à jamais aboli ? A quoi bon raconter la longue histoire de la monarchie française ? Cette histoire avait disparu dans la nuit du 4 août avec les abus et les privilèges !

Aussi, dans les quelques plans ou décrets de cette époque qui firent une place à l'enseignement historique, n'est-il guère question que de l'histoire de la Révolution : dans le projet de Romme, « des traits et anecdotes de la Révolution » ; dans la loi du 27 brumaire an III, « de l'histoire des peuples libres ».

Ces préjugés, qui, sous prétexte de faire aimer la Révolution, concluaient à l'oubli de tout ce qui avait précédé, ont heureusement disparu. Dès 1833, un historien, M. Guizot, introduisait l'histoire, et surtout l'histoire de France, dans les écoles primaires supérieures : il est vrai que, par un préjugé inverse, l'histoire contemporaine était exclue du programme. En 1867, un autre historien, M. Duruy, accomplissait la même réforme au profit des écoles primaires ; la loi du 10 avril 1867 ajoutait aux matières obligatoires de l'enseignement les éléments de l'histoire de France, que la loi de 1850 comptait seulement au nombre des matières facultatives. Enfin,

la loi du 28 mars 1882, énumérant les diverses parties de l'instruction primaire, y place l'histoire, particulièrement celle de la France *jusqu'à nos jours* »<sup>1</sup>.

**But de l'enseignement de l'histoire.** - Quand on apprend l'histoire de France aux petits Français, le but est assurément de développer leurs sentiments patriotiques, de les former aux vertus civiques. L'histoire est en effet une admirable école de patriotisme. Grâce à elle, la patrie cesse d'être une froide abstraction: elle devient un être vivant et réel, dont l'enfant suit la destinée à travers les siècles, réjouit, enorgueilli par ses succès, ému, attendri par ses revers. Instruit des principaux événements de l'histoire nationale, familiarisé avec le nom de ses hommes illustres, l'enfant croira entrer dans une grande famille, qu'il chérira d'autant plus qu'il la connaîtra mieux. Il se sentira engagé à défendre l'héritage de ses pères, quand il saura au prix de quels sacrifices il a été acquis et maintenu. Il sera prêt à imiter les beaux et nobles exemples de ses ancêtres, lorsqu'un récit fidèle en aura nourri son imagination.

**Influence de l'histoire sur le développement de l'esprit.** - Mais l'histoire offre d'autres avantages encore. Même réduite à ses éléments les plus simples et mise à la portée des enfants, elle contribue à émanciper la raison, à former le jugement. Entre l'homme ignorant et borné, dont la pensée ne dépasse pas l'horizon des événements présents, et celui qui, même médiocrement instruit de l'histoire de son pays, a quelque idée du cours des âges, du laborieux enfantement d'où est sortie la France moderne, quelle distance et quel abîme ! Il y a des études dont on peut dire qu'elles sont les libératrices de l'esprit ; l'histoire est au premier rang, avec les sciences. De combien d'attardés les préjugés ne s'évanouiraient-ils pas, si l'histoire intelligemment étudiée leur présentait le spectacle des changements accomplis, des merveilleuses transformations qui ont renouvelé la face du monde ! De combien d'aventuriers et de sectaires ne guérirait-on pas la folie, si l'on pouvait pour quelques mois les renvoyer à l'école primaire, et leur faire toucher du doigt dans l'histoire la lenteur nécessaire du progrès social ! L'histoire apprend la patience à ceux qui en manquent et l'espoir à ceux qui se découragent. D'une part, elle donne des ailes à l'imagination; d'autre part, les connaissances historiques sont comme un lest qui équilibre l'esprit et modère le jugement.

**Caractères et limites de cet enseignement.** - Il ne saurait être question, à l'école primaire, d'aborder l'étude de l'histoire universelle. La France doit être l'unique objet de l'enseignement. Les faits de l'histoire ancienne ou de l'histoire générale n'y seront introduits qu'à raison de leurs rapports intimes avec l'histoire de notre pays, et dans la mesure même où ils expliquent et éclairent les destinées de la France<sup>2</sup>.

Il importe en outre que l'histoire de France soit prise à ses débuts, pour être continuée et conduite jusqu'au bout. Dans les écoles d'Amérique, le moyen âge est presque complètement sacrifié. Cela se conçoit chez un peuple jeune, qui date d'un siècle à peine. Il ne saurait en être de même chez nous. Notre histoire est un tout qui ne peut se scinder. Pour bien comprendre la Révolution, il faut connaître la féodalité et la monarchie absolue. Rien de ce qu'ont fait, rien

---

<sup>1</sup> L'enseignement de l'histoire, à l'heure actuelle, fait partie du programme obligatoire des écoles populaires dans la plupart des pays civilisés. La France n'a fait, sur ce point, que se conformer à des exemples venus de l'étranger.

Dans les écoles des *Frères* une petite part est faite à l'histoire. *La Conduite des écoles chrétiennes* (édition de 1880) dit que, « à partir des secondes classes, on donnera quelques notions d'histoire sainte et d'histoire nationale aux enfants que le frère directeur jugera assez avancés sur les autres spécialités. »

<sup>2</sup> « Les notions d'histoire générale seront le complément naturel de l'histoire de la France : car on ne sait pas toute l'histoire de son pays, si l'on n'a point appris quelle place il occupe dans le monde. Elles seront aussi le complément de l'éducation patriotique : nos enfants doivent apprendre dès l'école quels sont les intérêts de la France, quels dangers la menacent, quelles espérances lui sont ouvertes, quels devoirs lui sont imposés. » (M. Lavis, *Histoire générale*.)

de ce qu'ont souffert nos ancêtres, ne peut nous laisser indifférents<sup>3</sup>. La vieille histoire du moyen âge est d'ailleurs particulièrement intéressante pour l'enfant : le pittoresque y domine ; les récits dramatiques y abondent.

Ce n'est point seulement par fragments, par récits détachés, c'est dans un cours régulier et suivi que doit être présenté aux enfants le vaste ensemble de l'histoire de leur pays<sup>4</sup>. Sans doute, avec les débutants, il est bon et il est peut-être nécessaire de recourir d'abord aux anecdotes, aux biographies. Mais le plus tôt possible il faut obliger l'enfant à suivre le cours des temps, à apprendre dans son ordre chronologique la succession des faits :

« Ne procédez pas par le pêle-mêle, dit avec raison M. Lavisse. Tissez fermement la trame sur laquelle vous dessinerez les grands faits et les grandes figures de l'histoire »<sup>5</sup>

Complet et régulier, l'enseignement de l'histoire doit aussi s'imposer d'être sobre, sans cesser d'intéresser et de plaire<sup>6</sup>. A l'école primaire surtout, il importe d'éviter à la fois la sécheresse d'une simple nomenclature chronologique et l'abondance d'une érudition trop riche. Il faut s'en tenir aux grands faits pour échapper à la fatigue et à la confusion.

« Nos bons maîtres, dit M. Gréard, savent qu'en histoire c'est la trame solide des grands événements et des idées génératrices qu'il y a lieu de graver dans l'intelligence des enfants, sans se perdre dans le détail des faits accessoires et des idées secondaires. »

Enfin, sans rien omettre d'essentiel, le maître intelligent saura choisir les faits qui méritent plus que d'autres de retenir l'attention et d'être plus amplement racontés et expliqués. Ce qui pourra le guider dans ce choix, c'est la définition donnée par Voltaire : « La véritable histoire est celle des mœurs, des lois, des arts et des progrès de l'esprit humain. » Il ne s'égarrera pas, comme les historiens d'autrefois, dans les détails oiseux et dans les descriptions qui n'ont point de valeur pratique.

« Supposez que vous avez lu avec soin, dit M. Spencer, non seulement *Les quinze batailles décisives qui ont été livrées dans le monde* (titre d'un ouvrage anglais), mais le récit de toutes les autres batailles que mentionne l'histoire : votre vote aux élections prochaines en sera-t-il plus judicieux ? »

**Notions fondamentales de l'histoire.** - Les pédagogues anglais se préoccupent, non sans raison, de la difficulté qu'éprouve l'enfant à entrer dans le monde de l'histoire, à en comprendre les notions fondamentales, ce que M. Bain appelle les *éléments de l'histoire*<sup>7</sup>. L'enfant voit de bonne heure autour de lui des collines, des vallées, des cours d'eau, des plaines, des villages et des villes : il sera donc facilement initié aux études géographiques. Mais la société, l'État, les pouvoirs publics, l'idée même du passé, voilà ce qui dépasse l'esprit de l'enfant, réduit qu'il est à ses sensations et enfermé dans le cercle étroit de la famille ou de l'école.

Aussi les pédagogues anglais sont-ils d'avis que le professeur d'histoire donne d'abord une courte série de leçons, leçons orales ou bien empruntées à un bon livre, où il s'efforcera de rendre intelligibles quelques-unes des idées simples et fondamentales de l'histoire : un État,

---

<sup>3</sup> M. Daguét demande qu'on ne laisse point dans l'ombre l'histoire du peuple, des classes laborieuses, comme il arrive trop souvent dans les livres même les plus complets en apparence, où il n'est question que des princes et des rois.

<sup>4</sup> « Une condition importante de l'enseignement de l'histoire, c'est qu'il soit intégral. » (M. Brouard, *Inspection des écoles primaires*, p. 274.)

<sup>5</sup> « Dans une histoire destinée à des enfants il importe beaucoup moins de tout dire que de ne rien oublier d'essentiel. » (M. Ed. Zévort, *Histoire de France*, Cours moyen, *Avertissement*.)

<sup>6</sup> Article *Histoire* du *Dictionnaire de pédagogie*.

<sup>7</sup> *Science de l'éducation*, p.188.

une nation, une dynastie, un monarque, un parlement, la législation, la justice, l'impôt, etc.<sup>8</sup>. On ne saurait trop vivement répudier une pareille méthode, qui rétablirait, au début de l'enseignement historique, les abstractions qu'on a eu tant de peine à bannir des commencements des autres études. Ces prétendus éléments historiques ne sont que des notions générales, dont l'enfant n'a nullement besoin pour comprendre les faits particuliers, pour s'attacher aux récits émouvants. L'histoire est avant tout une science de faits, et c'est avec les enfants surtout qu'il faut lui conserver ce caractère. Peu à peu, et avec le progrès des études, ces notions, appuyées sur les faits, s'éclairciront d'elles-mêmes.

**Deux systèmes de distribution des matières.** – C'est une question délicate de savoir lequel vaut le mieux, ou bien du programme ancien qui présentait trois fois aux enfants de l'école primaire l'ensemble de notre histoire nationale, en proportionnant l'étendue des développements et en ajustant la nature des questions au progrès de l'âge et de l'esprit des élèves<sup>9</sup>, ou bien de l'ordre suivi dans l'enseignement secondaire et qui consiste à diviser l'histoire de France en plusieurs périodes, à en faire plusieurs parts, chacune d'elles étant attribuée à une classe différente.

**Avantages et inconvénients de l'ancien système.** – D'après l'ancienne méthode, on repassait à trois reprises par le même chemin, mais en l'élargissant chaque fois ; et il est impossible de méconnaître les avantages de ce système qu'on aurait eu tort d'abandonner complètement. Par l'effet de la répétition les faits se gravent mieux dans la mémoire des enfants ; de plus, dans ce système, dès le cours élémentaire l'élève a une idée, quelque incomplète qu'elle soit, de l'ensemble de l'histoire nationale. Enfin, comme elles portent trois fois sur les mêmes sujets, les leçons peuvent être habilement graduées et adaptées à l'âge des élèves.

Mais les inconvénients d'une triple répétition ne sont pas moins évidents. D'abord l'ennui est à craindre : dans les deux derniers cours il n'y a plus de surprise, plus rien d'absolument nouveau pour l'élève.

En outre, il est à redouter que le maître, obligé de faire voir en une fois toute l'histoire de France, ne puisse s'étendre à loisir sur les époques les plus importantes. Or, avec les enfants surtout, l'histoire ne vaut que par les détails. De là, à ce qu'il semble, la nécessité de diviser le cours en plusieurs parties, afin de ne pas accabler l'esprit des commençants sous le poids d'une chronologie trop longue et trop compliquée.

**Programme actuel.** - Ces réflexions paraissent avoir inspiré les rédacteurs du programme de 1882, qui ont organisé sur un plan nouveau les études historiques.

Voici le texte même des programmes actuels. On remarquera qu'ils sont très brefs, qu'ils n'entrent pas dans le détail, qu'ils établissent simplement la répartition des matières, laissant avec raison au maître la liberté de se mouvoir à son aise dans les cadres qui lui sont tracés :

COURS ELEMENTAIRE : Récits et entretiens familiers sur les plus grands personnages et les faits principaux de l'histoire nationale, jusqu'au commencement de la guerre de Cent ans.

COURS MOYEN : Cours élémentaire d'histoire de France, insistant exclusivement sur les faits essentiels depuis la guerre de Cent ans.

COURS SUPÉRIEUR : Notions très sommaires d'histoire générale : pour l'antiquité, l'Égypte, les Juifs, la Grèce, Rome ; pour le moyen âge et les temps modernes, grands événements, étudiés surtout dans leurs rapports avec l'histoire de France.

Révision méthodique de l'histoire de France : étude plus approfondie de l'histoire moderne<sup>10</sup>.

Présentée d'abord sous forme de récits et d'anecdotes, mais toujours d'après l'ordre chronologique, jusqu'à la guerre de Cent ans, l'histoire de France ne constitue donc une exposition régulière, suivie et didactique que dans le cours moyen. Elle s'achève sous cette

---

<sup>8</sup> Fitch, *op. cit.*, p.370.

<sup>9</sup> *Organisation pédagogique de la Seine.*

<sup>10</sup> Voyez l'arrêté du 27 juillet 1882, réglant l'organisation pédagogique et les plans d'étude des écoles primaires et les programmes qui y sont annexés.

forme durant les deux années du cours moyen, mais dans le cours supérieur elle est revue méthodiquement d'un bout à l'autre, elle est approfondie dans ses périodes les plus récentes.

Le système actuel est un juste milieu entre les deux méthodes que nous avons indiquées. D'une part, pour les deux premiers cours, l'histoire est divisée en deux parties : depuis les origines jusqu'en 1328, depuis 1328 jusqu'à nos jours. D'autre part, le troisième cours, à part l'addition de quelques notions d'histoire générale, est consacré à une révision méthodique et sur certains points approfondie.

Ce système mixte échappe aux défauts et réunit les avantages des deux systèmes exclusifs. Il a cependant à nos yeux un inconvénient grave : c'est de retenir trop longtemps, sur les époques les plus reculées de notre histoire, les plus jeunes enfants de l'école.

N'est-il pas à craindre que, dépaysés jusqu'à neuf ans dans des siècles lointains, où rien ne leur rappelle le présent, les débutants n'apportent pas à l'étude de l'histoire un assez vif intérêt<sup>11</sup> ?

**Ce qu'on appelle la méthode régressive.** - Cet inconvénient est si réel que certains pédagogues ont eu l'idée de recommander une méthode étrange, qu'on appelle en Allemagne la méthode régressive et qui consisterait à apprendre l'histoire à rebours, en commençant par la fin, en remontant le cours des âges.

« En Angleterre, à l'école primaire, dit M. Gréard, on commence l'étude de l'histoire par l'époque contemporaine, afin de bien asseoir l'intelligence de l'élève dans les idées du temps où il est appelé à vivre. »

Ce système n'a eu chez nous que de rares imitateurs<sup>12</sup>. Je sais bien qu'en géographie on part de l'école du village pour rayonner peu à peu sur le monde entier. Mais il est impossible en histoire de suivre la même marche ; il faut se résigner aux conditions nécessaires de chaque étude, et il serait absurde de vouloir intervertir l'ordre chronologique.

**Autrefois et aujourd'hui.** - Retenons d'ailleurs de cette tentative bizarre une idée juste et pratique : c'est que le plus souvent possible il faudra, dans l'enseignement de l'histoire, rapprocher le passé du présent et éclairer les événements anciens par des comparaisons avec les événements contemporains. Comme on l'a dit, « dans l'enseignement primaire toute leçon d'histoire devrait commencer par le mot autrefois et continuer par le mot aujourd'hui ».

**Méthode générale à suivre.** - L'ordre à suivre est indiscutable : c'est l'ordre des temps. Mais la méthode, quelle sera-t-elle ?

Disons d'abord qu'elle ne devra pas être la même pour les différents cours. Ce qui est possible et désirable avec les élèves les plus avancés ne l'est pas toujours avec les commençants.

Ajoutons que l'enseignement de l'histoire, plus qu'aucun autre peut-être, comporte une grande variété, une grande liberté de moyens. Nous n'irons pourtant pas jusqu'à dire avec M. Bain « qu'il échappe presque à toute méthode ».

Non, il y a des règles générales à suivre<sup>13</sup>. Il y a des procédés accessoires à employer, et la meilleure preuve, c'est que les hommes chargés d'inspecter les écoles trouvent beaucoup à redire à ce qui s'y fait au point de vue de l'enseignement historique.

---

<sup>11</sup> Il faut remarquer que cet inconvénient est à peu près évité pour les enfants qui ont fréquenté la salle d'asile. Le programme des écoles maternelles fait en effet une place à l'histoire sous cette rubrique : *Anecdotes, récits, biographies*, tirés de l'*histoire nationale*. Il est évident que c'est surtout aux périodes les plus récentes et presque à l'époque contemporaine que seront empruntés ces récits et ces biographies ; mais combien d'enfants qui entrent à l'école primaire sans avoir passé par l'école maternelle !

<sup>12</sup> « J'ai rencontré des instituteurs qui avaient commencé l'étude de l'histoire par l'époque contemporaine... (*Rapport de S. Le Bourgeois sur l'état de l'instruction primaire en Algérie, 1880, p. 15.*) »

<sup>13</sup> Il est très exagéré de dire avec M. Bain : « on ne peut jamais enseigner l'histoire aux enfants d'une manière systématique. » M. Bain convient pourtant qu'on peut « éviter les méthodes vicieuses », ce qui n'a pas de sens, on revient à dire qu'il y a des méthodes correctes et normales, l'opposé des méthodes vicieuses.

**Défauts ordinaires de l'enseignement historique.** - Dans les *Rapports* des inspecteurs généraux de l'instruction primaire, nous relevons un certain nombre d'observations relatives aux imperfections les plus ordinaires de l'enseignement de l'histoire :

« L'histoire est récitée, mais non sue. - L'histoire n'est presque partout qu'une simple récitation. - On explique la leçon après coup. - On récite sans comprendre: les explications sont généralement insuffisantes. - Partout il y a abus des leçons sur les Mérovingiens, les Carolingiens, les premiers Capétiens. - L'instituteur s'enfonce dans les ténèbres des premiers siècles: quant aux temps modernes, silence absolu. - L'histoire n'est presque nulle part conduite jusqu'à l'époque où elle commence à devenir pour nous la plus intéressante. - On se borne le plus souvent à l'étude des dynasties et à la chronologie des batailles. - L'instituteur semble aborder avec crainte l'histoire de la Révolution. - Les interrogations sont beaucoup trop rares. - La leçon est rarement préparée par l'instituteur. - L'histoire est généralement la matière la plus négligée. - L'enseignement de l'histoire n'est donné le plus souvent qu'à la division supérieure. (*Rapports* de 1879-1880.)

« - On donne encore une trop large place aux récits de batailles. - On se contente de faire réciter purement et simplement le texte du livre, sans y ajouter aucun développement. - On isole trop l'histoire de la géographie. - On commence les cours, et rarement on les termine. - L'exercice de la rédaction manque le plus souvent. - L'étude de l'histoire qui se fait exclusivement par le livre reste sans profit. (*Rapports* de 1880-1881.)

En résumé, l'histoire serait encore trop souvent un exercice de pure récitation, où le livre jouerait un rôle exclusif. L'instituteur n'y participerait point assez par des expositions orales, par des explications et des commentaires. En outre, il s'attarderait trop aux origines, et, soit pour avoir mal pris son temps, soit par suite de je ne sais quels scrupules, il abrégierait ou même omettrait l'histoire de la Révolution et de l'époque contemporaine. Les récits de batailles l'emporteraient encore sur l'analyse plus utile des institutions et des mœurs. Enfin les procédés qui sont le complément indispensable d'un bon enseignement, les interrogations, les rédactions, seraient totalement négligés.

**Vœux du corps enseignant.** --- Après les plaintes des inspecteurs, écoutons les vœux du corps enseignant lui-même. Nous les empruntons au recueil officiel, où ont été réunies les résolutions adoptées par les conférences départementales, à l'occasion du congrès pédagogique de 1881. Toutes ne sont pas irréprochables ; mais la plupart confirment les critiques des inspecteurs généraux, et prouvent que l'élite au moins du corps enseignant est d'accord dans ses aspirations avec les volontés de ses chefs. Disons d'ailleurs que les vœux dont il s'agit ne se rapportent qu'à la division élémentaire ou petite classe.

Enseignement par l'aspect au moyen de gravures. - Enseignement par l'explication des images. - Passer rapidement sur les origines. - Costumes, industrie; comparaison, au moyen de dessins et de gravures, des travaux de nos ancêtres avec ce qui se fait aujourd'hui. - Que l'histoire, rendue aussi émouvante que possible, soit enseignée aux enfants sous forme de biographies ou de récits. L'histoire doit être anecdotique. - L'enseignement de l'histoire consiste en anecdotes instructives et amusantes, racontées par le maître et répétées par les élèves. - L'enseignement donné sous forme de leçons de choses (méthode anecdotique-biographique) ne peut et ne doit comprendre que les grands faits, les grandes époques de notre histoire, et cependant il doit être intégral (*Instituteurs de Maine-et-Loire*). - Remonter le cours des âges en faisant de l'histoire (*Instituteurs du Gard*). - L'enseignement de l'histoire sera uniquement oral. - Des tableaux représentant les grands faits de notre histoire nationale orneront la classe. - Une collection d'une vingtaine d'images, présentant d'une manière bien nette et bien saillante les principaux personnages de l'histoire de France, serait nécessaire. - L'enseignement de l'histoire se fera par de petits récits que les élèves seront appelés à reproduire au moyen de questions préparées à l'avance. Il servira à développer chez les enfants, non seulement la mémoire, mais encore le jugement et surtout les principales vertus civiques (*Instituteurs de la Seine*).

**Ce qu'on peut appeler l'intuition en histoire.** - On aura été frappé, en lisant les extraits qui précèdent, de l'importance que des juges compétents attachent aux méthodes et aux procédés qui rendent l'enseignement de l'histoire intéressant et animé. Il ne s'agit pas de s'adresser à la mémoire seule, bien que la mémoire soit la grande alliée de l'histoire. Il faut s'adresser aussi aux facultés de raisonnement, faire comprendre les événements, les faire juger. Il n'importe pas tant de savoir où mourut Marcellus, disait Montaigne, que « pourquoi il feut indigne de son devoir de mourir là » : Il faut surtout parler à l'imagination et, pour ainsi dire, ressusciter le passé sous les yeux de l'enfant. Que le récit du livre, que la leçon du maître aient assez de

relief et de couleur pour que l'enfant voie en quelque sorte les choses et les hommes dont on lui parle.

« Animez vos récits de tons vifs et familiers, disait déjà Fénelon. Faites parler tous vos personnages : les enfants, qui ont l'imagination vive, croiront les voir et les entendre<sup>14</sup>. » Et dans le même sens Guizot écrivait : « Il faut que les personnages historiques deviennent pour les enfants des êtres réels, vivants, qu'ils aiment ou qu'ils haïssent, qu'ils estiment ou qu'ils repoussent »<sup>15</sup>.

A cette intuition de l'esprit qui sera la conséquence d'un récit bien fait, il n'est pas inutile de joindre, quand on le peut, l'intuition réelle des yeux, en montrant à l'enfant des vignettes, des gravures, qui représentent les principaux personnages, les grandes scènes de l'histoire.

« Huit ou dix gravures bien faites, dit M. Buisson, avec ou sans couleur, en apprennent plus à l'enfant sur les civilisations anciennes que bien des pages de descriptions. Une vue des pyramides ou des hypogées de la haute Egypte, une reproduction exacte des monuments, des vaisseaux, des armes, des costumes de Rome ou de la Grèce, animent et soutiennent singulièrement les récits du maître : c'est la leçon de choses transportée dans le passé le plus lointain<sup>16</sup>. »

Mais les images ne sont pourtant qu'un accessoire, et c'est surtout à l'art du professeur ou de l'écrivain qu'il appartient d'animer l'enseignement de l'histoire et d'y intéresser l'enfant.

« Pendant les premières années, dit madame Pape-Carpantier, l'histoire doit être présentée aux enfants sous forme anecdotique. Les faits racontés doivent être non seulement choisis au point de vue moral, mais présentés d'une manière animée et pittoresque. Que l'instituteur y mette un peu de cette action qui est recommandée à l'orateur, afin que son récit fasse tableau dans l'imagination des petits élèves. Les enfants aiment dans un récit ce qui est dramatique. nous devons donner du mouvement à nos figures, les faire parler, agir, vivre en un mot... Il faudrait que chaque trait détaché fût, autant que possible, accompagné d'un tableau des mœurs contemporaines du fait raconté : par exemple, la vie mystérieuse des druides dans les forêts qui couvraient autrefois le sol de notre patrie. »<sup>17</sup>

**Une leçon sur la féodalité.** - Pour faire comprendre comment un maître habile peut réussir à animer une leçon d'histoire, même sur un sujet difficile, à y intéresser la classe entière par des descriptions saisissantes, par des dessins au tableau, à rendre le passé clair et vivant par un appel incessant à l'expérience ou au raisonnement de l'enfant, le mieux sera de citer un exemple que nous emprunterons à M. Lavisse.

Il s'agit d'une leçon faite à Paris, au faubourg Saint-Antoine, dans une classe d'enfants de huit ans :

« J'arrivai au moment où un jeune maître commençait une leçon sur la féodalité. Il n'entendait pas son métier, car il parlait de l'hérédité des offices et des bénéfices, qui laissait absolument indifférents les enfants de huit ans, auxquels il s'adressait. Entre M. Berthereau, le directeur de l'école; il interrompt, et s'adressant à toute la classe : « Qui est-ce qui a déjà vu ici un château du temps de la féodalité ? » Personne ne répond. Le maître, s'adressant alors à un de ces jeunes habitants du faubourg Saint-Antoine : « Tu n'as donc jamais été à Vincennes ? - Si, monsieur. - Eh bien ! tu as vu un château du temps de la féodalité. » Voilà le point de départ trouvé dans le présent. « Comment est-il ce château ? » Plusieurs enfants répondent à la fois. Le maître en prend un, le conduit au tableau, obtient un dessin informe qu'il rectifie. Il marque des échancrures dans la muraille. « Qu'est-ce que cela ? » Personne ne le savait. Il définit le créneau. « A quoi cela servait-il ? » Il fait deviner que cela servait à la défense. « Avec quoi se battait-on ? Avec des fusils ? » La majorité : « Non, monsieur. » - « Avec quoi ? » Un jeune savant crie du bout de la classe : « Avec des arcs. » - « Qu'est-ce qu'un arc ? » « Dix voix répondent : « Monsieur, c'est une arbalète. » Le maître sourit et explique la différence. Puis il dit comment il était difficile de prendre avec des arcs et même avec les machines du temps un château, dont les murailles étaient hautes et larges, et continuant : « Quand vous serez ouvriers, bons ouvriers, que vous voyagerez pour votre travail ou pour votre plaisir, vous rencontrerez des ruines de châteaux. » Il nomme Montlhéry et autres ruines dans le voisinage de Paris. « Dans chacun d'eux, il y avait un seigneur. Que faisaient tous ces seigneurs ? » Tonte la classe répond : « Ils se battaient. » Alors le maître dépeint devant ces enfants, dont pas un ne perd une de ses paroles, la guerre féodale, mettant les chevaliers en selle et les couvrant de leurs armures. » Mais on ne prend pas un château avec des cuirasses et des lances. Alors la guerre ne finissait pas. Et qui est-ce qui souffrait surtout de la guerre ? Ceux qui n'avaient pas de châteaux, les paysans qui, dans ce temps-là, travaillaient pour le seigneur. C'est la

<sup>14</sup> *De l'éducation des filles*, ch. VI.

<sup>15</sup> Guizot, *Histoire de France racontée à mes petits-enfants*.

<sup>16</sup> M. Buisson, *L'Instruction primaire à Vienne*, p. 181.

<sup>17</sup> *Manuel de l'instituteur*.

chaumière des paysans du seigneur voisin qu'on brûlait. « Ah! tu me balles mes chaumières, disait le seigneur attaqué; je vais te-a brûler les tiennes. » Il le faisait, et il brûlait, non seulement les, chaumières, mais encore les récoltes. Et qu'arrive-t-il quand on brûle les récoltes? Il y a la famine. Est-ce qu'on peut vivre sans manger ? » Toute la classe : « Non, monsieur. – Alors, il a bien fallu trouver un remède. « Le voilà qui parle de la trêve de Dieu ; puis il commente : « C'est une singulière loi, par exemple. Comment ! on dit à, des brigands : « Restez tranquilles du samedi soir au mercredi matin, mais le reste du temps ne vous gênez pas, battez-vous, brûlez, pilliez, tuez ! » Ils étaient donc fous, ces gens-là ? Une voix : « Bien sûr. – Mais non, ils n'étaient pas fous. Écoutez-moi bien. Il y a ici des paresseux. Je fais ce que je puis pour qu'ils travaillent toute la semaine; mais je serais à moitié content de les voir travailler jusqu'au mercredi. L'Église aurait bien voulu qu'on ne se battît pas du tout ; mais, comme elle ne pouvait l'obtenir, elle a essayé de faire rester les seigneurs tranquilles une moitié de la semaine. C'était toujours cela de gagné. Mais l'Église n'a pas réussi. Il fallait la force contre la force, et c'est le roi qui a mis tous ces gens à la raison. » Alors le maître explique que les seigneurs n'étaient pas égaux les uns aux autres, qu'il y avait au-dessus du maître de tel château un seigneur plus puissant et plus élevé, habitant dans un autre château. Il donne une idée presque juste de l'échelle féodale, et, tout en haut, place le roi. « Quand des gens se battent entre eux, qui est-ce qui les arrête? Réponse : « Les sergents de ville. – Eh bien, le roi était un sergent de ville. – Qu'est-ce qu'on fait de ceux qui ont battu et tué quelqu'un? » Réponse : « On les juge. – Eh bien! le roi était un juge. Est-ce qu'on peut se passer de gendarmes et de juges ? » - « Non, monsieur. » - « Eh bien, les anciens rois ont été aussi utiles à la France que les gendarmes et les juges. Ils ont fait du mal dans la suite, mais ils ont commencé par faire du bien. Qu'est-ce que je dis, aussi utiles? Bien plus ; car il y avait alors plus de brigands qu'aujourd'hui. C'étaient des gens féroces que ces seigneurs, n'est-ce pas? » La classe : « Oui, monsieur. » - « Et le peuple, mes enfants, valait-il mieux? » Réponse unanime, d'un ton convaincu : « Oui, monsieur. » - « Eh bien ! non, mes enfants. Quand ils étaient lâchés, les gens du peuple étaient des gens terribles. Ils pillaient, brûlaient, tuaient, eux aussi; ils tuaient les femmes et les enfants. Pensez qu'ils ne savaient pas ce qui était bien, ni ce qui était mal. On ne leur apprendait pas à lire. »<sup>18</sup>

**Le livre.** - Il y a loin de cet enseignement varié et attrayant à la méthode trop souvent en usage, qui consiste à faire lire un livre, parfois à le faire apprendre machinalement par coeur. Chez les Frères des écoles chrétiennes, la leçon d'histoire se borne « *pour l'ordinaire...* à lire dans le livre ce qui est l'objet de la leçon : le maître donne à mesure et *successivement* les explications nécessaires ». La *Conduite des écoles chrétiennes* admet pourtant que le maître prenne la parole dans certains cas, et raconte, avec le plus d'intérêt possible et en détail, l'événement qu'il s'agit d'étudier<sup>19</sup>.

Ce que le règlement des écoles chrétiennes ne semble autoriser que comme une exception doit être, selon nous, la règle habituelle<sup>20</sup>.

Le maître doit intervenir le plus possible, soit par des conversations familières, dans la petite classe, soit par une exposition suivie, avec les plus grands élèves.

Nous ne songeons pas du reste à proscrire le livre qui, en histoire surtout, est nécessaire pour l'exactitude des dates et la mémoire des faits. Il serait imprudent de livrer l'enfant aux hasards de la mémoire et aux erreurs possibles des cahiers de dictées.

A défaut de livre spécial, comme en Allemagne, il faut tout au moins que le livre de lecture, « cette encyclopédie de l'école primaire », contienne avec tout le reste les notions historiques dont on juge la connaissance indispensable<sup>21</sup>.

Mieux valent encore des livres historiques élémentaires, composés à l'adresse exclusive des écoles primaires, et semblables à ceux qui ont été publiés depuis quelques années dans notre pays, qui évitent l'aridité, les longues nomenclatures, les généalogies, les détails superflus, « qui laissent aux enfants des impressions d'ensemble, des vues nettes et le goût de l'histoire ».

**Les sommaires, les récits.** - Un livre d'histoire élémentaire doit comprendre au moins deux parties essentielles : d'une part des sommaires ou des résumés, d'autre part des récits.

Les résumés devront être aussi complets et en même temps aussi brefs que possible<sup>22</sup>.

<sup>18</sup> *Revue des Deux-Mondes*.

<sup>19</sup> *Conduite des écoles chrétiennes*, p. 57.

<sup>20</sup> Le grand instrument dont le maître devra se servir, ce sera partout et toujours la leçon orale.

<sup>21</sup> Voyez *l'Instruction primaire à Vienne*, de M. Buisson, ch. VIII. Tous ces passages ont été recopiés par M. Braun, *op. cit.*, p. 438 et suiv.

<sup>22</sup> Nous employons indifféremment l'un pour l'autre le mot sommaire ou le mot résumé. Cependant les auteurs de livres élémentaires ne sont pas tout à fait d'accord là-dessus. Par exemple M. Zévort distingue dans ses livres

L'élève les apprendra par coeur; car il y a, en histoire même, une part à faire à la récitation littérale. Ces résumés auront surtout pour résultat d'assurer la précision des idées. Ils établiront dans l'esprit de l'enfant la succession rigoureuse, l'ordre des événements. Par là on échappera à la méthode des anecdotes éparses, ou des biographies sans lien, qui n'est acceptable que pour les petits enfants.

Les récits ne sauraient être trop multipliés dans un livre d'histoire élémentaire. Ils ne doivent pas être appris par cœur, et ne peuvent être que l'objet d'une lecture attentive, animée par des explications orales, par les interrogations du maître, par les réponses des élèves. C'est par les récits que l'enfant sera surtout intéressé à l'étude de l'histoire; il y trouvera les portraits des grands hommes, les traits de moeurs, les beaux exemples, tout ce qui caractérise les diverses époques.

Bien entendu, en dehors des résumés et des récits, le livre d'histoire se compose aussi d'un texte, plus ou moins développé, où les événements sont présentés dans leur ordre, avec les réflexions qu'ils suggèrent. Ce texte, dans un livre d'histoire moins élémentaire, sera à lui seul tout l'ouvrage.

Le rôle du maître. - On ne saurait trop le répéter, le maître a le principal rôle dans l'enseignement de l'histoire.

« Il y a longtemps que Lhomond l'a dit, le meilleur livre, c'est la parole du maître. Nous ne demandons pas pour cela que l'on professe: car ce mot éveille l'idée du pédantisme, et le maître qui s'écoute a peu de chances de se faire écouter. Des explications simples et sobres précédées ou suivies de questions qui les éclairent, voilà ce que recommandait Lhomond<sup>23</sup>.

Le maître doit expliquer, commenter le livre; mais il doit aussi se passer du livre, se risquer à esquisser lui-même le récit d'un événement, d'une période historique. Dans le cours supérieur surtout, il substituera la parole vivante à la lecture morte et trop souvent incomprise. S'il veut s'y préparer à l'avance, savoir au juste ce qu'il va dire et dans quel ordre, sa parole vaudra mieux que le meilleur des livres.

**Le rôle de l'élève.** - L'élève, dans l'étude de l'histoire, ne devra pas être seulement un lecteur ou un auditeur attentif : il faudra l'exercer à parler, à raconter lui-même ce qu'il aura appris de son livre ou de son maître. Aucun enseignement ne se prête mieux que celui de l'histoire aux interrogations et à l'exercice de la parole. En outre l'élève, comme le recommande M. Gréard, sera convié à faire le résumé de la leçon orale. De petits devoirs écrits, des rédactions, pourront aussi lui être demandés sur les sujets qui auront été étudiés en classe, afin que son travail personnel s'ajoute à celui du maître, et que l'histoire ne soit pas seulement pour lui, comme elle l'est trop souvent, l'occasion d'une lecture facile, faite avec distraction et sans profit sérieux.

**Procédés accessoires.** - L'imagination des pédagogues, celle surtout des éditeurs, a multiplié les inventions de toute espèce pour faciliter l'étude de l'histoire. Nous comptons peu en général sur ces procédés auxiliaires, tels que les tableaux synoptiques, les tableaux généalogiques. Cependant des pédagogues autorisés recommandent l'emploi des tableaux muraux.

« Il ne serait pas inutile, dit M. Pécant, que le maître composât lui-même deux tableaux chronologiques très succincts : l'un de 28 ou 30 dates et faits principaux, à l'usage de la première classe ; l'autre de 10 ou 12 dates et faits pour la deuxième classe, qu'il aurait soin d'écrire en gros caractères et de placarder au mur sous les yeux de tous. Ces tableaux, auxquels on

---

élémentaires les *sommaires* (qui sont pour lui ce que sont les *résumés à réciter* dans les livres de M. Lavis) des *résumés* chronologiques qu'il place à la fin de chaque chapitre.

<sup>23</sup> M. Gréard, *l'Enseignement primaire à Paris*. Malgré M. Gréard, il est nécessaire que le maître professe, qu'il soit un professeur.

adresserait chaque jour les élèves, une fois bien gravés dans la mémoire, leur fourniraient des points de repère pour s'orienter dans leurs lectures, et des cadres précis pour y emmagasiner les faits dans un ordre suffisant.<sup>24</sup> »

Ce qui n'est pas à dédaigner non plus, ce sont les images sous toutes leurs formes. « Il est à souhaiter, dit M. Buisson, que l'imagerie populaire, sortant enfin de son répertoire trivial, devienne chez nous, comme elle l'est déjà en quelques pays, un moyen de répandre les connaissances utiles, et avant tout celle de l'histoire du pays.<sup>25</sup> »

**L'histoire et l'instruction civique.** – L'histoire est la préface naturelle de l'instruction civique, c'est-à-dire des notions relatives à la constitution actuelle de la société où l'enfant est appelé à vivre<sup>26</sup>.

« Les Américains, dit M. Buisson, traitent l'histoire en vue de l'éducation politique. Leurs livres de lecture contiennent d'assez nombreux morceaux sur les républiques anciennes. Dans les temps modernes on insiste avant tout sur les institutions politiques et sociales... On donne en devoirs aux élèves des sujets comme ceux-ci : Parallèle de Pitt et de Washington<sup>27</sup>. » Certains pédagogues, dit M. Braun, pensent que l'histoire et l'instruction civique doivent se tenir, se faire l'une avec l'autre, l'une par l'autre<sup>28</sup>. »

Sans aller jusqu'à confondre ces deux enseignements, on ne doit pas oublier les rapports qui les lient. L'instruction civique ne peut être que le couronnement des études historiques. Et, tout en racontant avec impartialité l'histoire de son pays, le maître aura raison d'orienter son enseignement dans le sens de l'éducation politique qu'il convient de donner aux enfants.

**L'histoire et la géographie.** – L'histoire a des relations plus intimes encore avec la géographie ; on ne saurait séparer le récit des événements historiques de la description du sol où ces événements se sont accomplis.

« Le maître, disent les directions placées en tête du programme de l'enseignement de la Seine, le maître tracera au tableau noir, et fera tracer par les élèves au tableau et sur le papier, les cartes de la France aux principales époques de notre histoire. Les pays, villes et lieux divers dont il est parlé dans les livres seront toujours montrés sur les cartes. »

La géographie et la chronologie, dit un vieil adage, sont les deux yeux de l'histoire; et en effet, si l'on ne connaît pas le théâtre où les hommes ont agi, il est difficile de se faire une idée juste de leur activité.

**Conclusion.** - Ainsi comprise, l'histoire est vraiment une étude profitable et un enseignement fait pour les enfants. N'écoutez ni Jacotot, qui en nie absolument l'utilité, ni même M. Bain, qui prétend que « de toutes les études du jeune âge il n'en est pas d'aussi embarrassante que l'histoire. » Pour intéresser les enfants il suffit qu'elle soit à la fois « claire et vivante », selon les expressions de Guizot, qu'elle s'adresse à la fois à leur imagination et à leur mémoire. Pour leur être utile, il suffit qu'elle soit entendue surtout comme une école de morale et de patriotisme. Il serait sans doute prétentieux de demander que l'enfant de l'école primaire connût en philosophe les causes, l'enchaînement des événements, qu'il discernât les principes derrière les faits. Il est cependant nécessaire, dans une certaine mesure, que pour l'enfant du peuple lui-même l'enseignement historique soit autre chose qu'une simple narration de faits, et qu'on l'exerce à juger le bien et le mal dans les actions humaines. « L'histoire n'est vraiment l'histoire, dit M. Guizot, dans la préface du livre où il la raconte à ses petits-enfants, que si on saisit la liaison des événements qui se succèdent, si elle apparaît dans son ensemble comme l'évolution d'un peuple. » Rattachons donc par la réflexion les écrits détachés aux

<sup>24</sup> *Rapports d'inspection générale*, etc., 1879-1880, p. 95.

<sup>25</sup> Nous avons en ce genre les *Tableaux d'histoire de France* édités par Lahore. C'est l'histoire de France en gravures.

<sup>26</sup> « L'enseignement de l'histoire et de la géographie auquel se rattache l'instruction civique. » Ainsi s'exprime l'arrêté du 27 juillet 1882.

<sup>27</sup> *L'Instruction primaire à Vienne*, p.184.

<sup>28</sup> M. Braun, *op. cit.*, p. 641.

grands faits, aux grands personnages qui sont « comme les sommets de l'histoire » ; exigeons de l'enfant que la succession chronologique des événements soit nettement établie dans son esprit ; distinguons avec précision les grandes périodes : tout cela, sans cesser d'être aussi simples, aussi élémentaires que possible, et en nous rappelant qu'en histoire -comme ailleurs il faut savoir beaucoup pour être capable de bien enseigner un peu.