

Dans l'enseignement secondaire : pour l'aggiornamento de l'histoire-géographie

In: Annales. Économies, Sociétés, Civilisations. 23e année, N. 1, 1968. pp. 136-143.

Citer ce document / Cite this document :

Citron Suzanne. Dans l'enseignement secondaire : pour l'aggiornamento de l'histoire-géographie. In: Annales. Économies, Sociétés, Civilisations. 23e année, N. 1, 1968. pp. 136-143.

doi : 10.3406/ahess.1968.421891

http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/ahess_0395-2649_1968_num_23_1_421891

DÉBATS ET COMBATS

DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE : **Pour l' « aggiornamento » de l'histoire-géographie**

Que « L'École de demain reste à faire », en particulier en ce qui concerne nos enseignements, la convergence des critiques sans complaisance et des analyses lucides, publiées depuis deux ans dans cette « tribune libre » et dans les numéros 65 et 66 des *Cahiers Pédagogiques*, en constitue le signe irrécusable.

« Plumer l'oiseau » (P. Valmary, *Bulletin*, déc. 66); « renouveler entièrement notre enseignement ou périr » (L. Monestier, *Bulletin*, fév. 67) « crise de notre enseignement... professeurs plus que jamais empêtrés dans ces contradictions » (Paul Labal, *Cahiers Péd.*, 65, pp. 67 et 68); « programmes et méthodes inchangés... situation qui pourra de plus en plus », professeurs « qui ne croiront plus en leur mission et en leur métier, du moins tels que la tradition les définit » (Pierre Ponsot, *Cahiers Péd.*, 65, p. 69)... Face à cette image de nous-mêmes, que nous traçons sans leurre, *parce que nous voulons la changer*, et que nous estimons savoir discerner des directions nouvelles, un espoir de renouvellement existe-t-il au seuil de cette année scolaire 67-68 ? Année tournante, peut-être, puisqu'une « réforme » est en cours ? Cependant le décalage ne persiste-t-il pas entre nos propositions et ce qui est en train de se préparer en guise de réforme ? Un immobilisme profond ne paralyse-t-il pas tout processus d'évolution ? Nous voudrions le suggérer dans ces lignes et lancer un appel pour que d'une large confrontation surgissent les indications qui permettraient enfin de transformer la matière anachronique de nos enseignements.

Mais est-il légitime de parler d'immobilisme, alors que la « réforme Fouchet » se met en place, que les structures de l'enseignement supérieur bougent et qu'une commission ministérielle spéciale a été chargée « de repenser les programmes d'histoire et de géographie du 2^e cycle » ?

1. Nous reprenons ici un article paru dans la « tribune libre » de la revue *Historiens et Géographes*, n° 206, octobre 1967, avec l'accord de l'auteur et l'aimable autorisation de la rédaction.

« AGGIORNAMENTO » DE L'HISTOIRE-GÉOGRAPHIE

En ce qui concerne les propositions de la Commission ¹, nos collègues J. Portes et A. Reynaud nous ont déjà dit, dans ce bulletin, (juin 67), qu'ils déplorait son « complexe d'infériorité ». *Le Monde* a, par ailleurs, publié une page de réflexions diverses sur ces propositions (27 juin 67). Je pense, comme J. Portes et A. Reynaud, que « la Commission ne semble pas pousser dans ses ultimes retranchements les idées qu'elle met en avant ; qu'elle ne renonce pas à cet encyclopédisme qui nous tue ». La décision de « fusion » entre l'histoire et la géographie n'a été prise que de façon circonstancielle, puisque le programme d'histoire et de géographie de Première, qui devrait logiquement être intégré aux synthèses de civilisations contemporaines conçues pour les classes terminales, reste déterminé par la tradition qui dissocie complètement l'histoire et la géographie.

En fait, dans le contexte actuel, une commission purement « ministérielle », même élargie, ne peut faire œuvre novatrice, parce que ses objectifs de réflexion sont fixés par le *cadre traditionnel*, et que ne se trouvent mis en cause ni les « matières » d'enseignement, telles que le XIX^e siècle les a engendrées, ni les *structures de travail* de nos écoles napoléono-ferrystes. Ainsi l'hypothèse de travail de la Commission était-elle a priori limitative : élaborer pour le *seul* 2^e cycle de l'enseignement secondaire des programmes distincts d'histoire et de géographie, sans que cette recherche soit officiellement liée :

— à une définition globale et moderne de la finalité éducative de notre école ;

— à une réflexion sur la nature et la place de l'histoire-géographie-instruction civique, dans le grand éventail, en plein développement des sciences humaines.

Or, il ne peut y avoir de réforme valable de nos enseignements si nous ne prenons pas la mesure exacte de nos problèmes en les situant dans le contexte global d'une mutation culturelle au rythme sans précédent et de l'incapacité de nos structures universitaires et scolaires actuelles à s'y adapter, parce que ces structures, ossifiées par le système bureaucratique dont elles procèdent, réfléchissent, en ce *dernier tiers du XX^e siècle*, une conception de la culture et un *état de la connaissance* issus du milieu du XIX^e siècle.

Dans une très récente déclaration (*Le Monde*, 3 août 67), M. Pierre Aigrain, directeur général des Enseignements supérieurs, a dit notamment que « la structure interne des facultés, telle qu'elle est définie par des textes qui datent de la fin du siècle dernier, n'est plus guère adaptée aux exigences du troisième tiers du XX^e siècle ». Mais le contenu

1. Parues dans *le Monde* du 4 avril. Notons en passant que sans la lecture soignée d'un journal quotidien, nous ne serions pas informés de ce qui nous concerne directement.

de l'enseignement secondaire, sa dispersion en spécialités qui s'ignorent les unes les autres, dépendent directement de ce cloisonnement des enseignements supérieurs dénoncé par leur directeur (exclusivement pour le niveau d'enseignement soumis à sa propre gestion). Nous devons donc prendre conscience que la réforme à laquelle nous, professeurs du secondaire, aspirons de toutes nos forces, ne peut provenir que d'une *analyse collective* dans le cadre d'une rencontre hors structures des membres de tous les ordres d'enseignement, au delà des cloisonnements officiels paralysants.

Cette réflexion devrait permettre de surmonter les contradictions entre lesquelles nous nous débattons, dont nous noterons quelques aspects essentiels.

1. La crise de croissance des sciences humaines se situe dans la mutation culturelle contemporaine.

A) Cette mutation concerne d'abord la *connaissance même du réel*, la notion d'un univers, dont le donné ne peut plus se saisir qu'*en évolution*, le *temps* devenant une coordonnée indispensable à toute analyse, le composant de toutes les études.

a) Ainsi l'histoire en tant que science n'a plus le privilège du temps comme domaine spécifique. Toute réalité baigne dans une certaine contingence évolutive, donc historique.

b) Inversement, l'échelle traditionnelle des « temps historiques » se trouve singulièrement modifiée, par l'apparition de la notion de longue durée. En outre, depuis un siècle, les perspectives mêmes du temps humain se sont trouvées complètement modifiées par le développement des recherches préhistoriques et ethnologiques. Or, nos découpages traditionnels de la matière historique en « Antiquité, Moyen Age, Temps modernes, Époque contemporaine », sont bien antérieurs à cet élargissement de la vision de la présence de l'homme sur la terre. L'histoire — l'histoire scolaire — a-t-elle jamais assimilé les dimensions ouvertes par la préhistoire et la recherche ethnologique ?

c) Bien plus, notre conception de l'histoire continue à procéder d'un héritage culturel spécifique, issu de la Renaissance, « primant » la souche méditerranéenne, identifiant « origines » et Orient-Grèce-Rome.

d) Cette vision de l'histoire, restreinte dans le temps et dans l'espace, s'est trouvée renforcée par l'Européocentrisme du XIX^e siècle. La réduction de l'histoire aux faits politiques et militaires, la simplification de la trame chronologique en un « récit continu » privilégiant les « événements », s'accordaient avec les conceptions étroites des divers nationalismes européens. Les Français pouvaient ainsi reconstituer leur « histoire », des Gaulois à la III^e République, en passant

« AGGIORNAMENTO » DE L'HISTOIRE-GÉOGRAPHIE

par l'avènement des Capétiens, la mort de Louis XIV, la convocation des États généraux, la chute de Napoléon I^{er} et la défaite de Sedan. Comparons les programmes d'histoire de 1902 et ceux de 1962 et nous prendrons la mesure de l'immuabilité de ces découpages. Alors que la vision contemporaine des faits humains oblige de plus en plus à saisir les situations humaines en fonction de pulsations de civilisations à grande échelle, nos programmes statiques nous maintiennent inlassablement dans le minirythme d'un découpage européen et français : Orient et Grèce-Rome ; 987-1492-1610-1715-1789-1848-1914.

B) Cette mutation met également en cause l'*encyclopédisme*, marqué du sceau du XIX^e siècle au terme d'une évolution de la connaissance procédant ici encore de la Renaissance. L'encyclopédisme, en effet, est le fruit de cette « polyculture » multiple et analytique dénoncée par M. Debiesse. Celle-ci traduit une perception à la fois fixiste, parcelaire et totalitaire de la réalité, chaque domaine de la connaissance se trouvant enfermé dans un système spécifique de références, et chaque discipline prétendant cependant à une pénétration autonome et exhaustive du réel.

En tant que disciplines traditionnelles (individualisées au XIX^e siècle), l'histoire et la géographie réfléchissent chacune l'ambiguïté d'un savoir enfermé dans ses propres limites : temps historique ou espace terrestre immédiat. Mais elles prétendent à la connaissance totale : c'est-à-dire, pour l'histoire, au parcours exhaustif d'un temps linéaire, et, pour la géographie, au découpage exhaustif d'un espace conçu comme l'assemblage des pièces d'un puzzle ou à l'explication exhaustive des phénomènes enregistrés à la surface de la terre (géographie générale). La lecture du programme officiel de sixième est révélatrice de cette logique « totalitaire », qui tout à la fois ignore les enfants auxquels elle s'adresse et apparaît comme périmée par rapport à l'évolution des sciences humaines, car :

1^o l'exhaustif n'a plus de sens, au regard de la remise en question perpétuelle, par la recherche, de ce que nous savons ;

2^o notre sens de la complexité d'un moment historique s'est élargi par l'apport de la « géographie » de ce moment, tandis qu'aucun faisceau de faits géographiques contemporains ne peut être compris sans l'éclairage historique des évolutions antérieures et la vue prospective des aménagements à venir.

Ainsi, et sans même parler de l'interférence des autres sciences humaines (sociologie, démographie, économie) et des liaisons avec les études des œuvres littéraires et artistiques (interférences qui devraient faire l'objet d'analyses collectives), nous assistons à la convergence de l'histoire et de la géographie dans l'explication des phénomènes

humains. Il en résulte que nos programmes scolaires sont doublement anachroniques :

— par la dissociation a priori du temps et de l'espace dans la conception des réalités humaines ;

— par la prétention à l'évocation exhaustive et systématique de ces réalités, auxquelles la recherche et l'événement vécu apportent sans cesse de nouvelles dimensions.

Mais on ne renoncera à ces différentes *sommes* explicatives, à cet encyclopédisme anachronique, que par la définition d'une *finalité éducative commune aux diverses disciplines* et par l'adoption sans ambiguïté du principe du *choix*. Alors des programmes, ajustés de façon synthétique, pourront offrir, sans écraser l'esprit des enfants par l'accumulation de la « science » de chaînes de générations, un ensemble d'études dont certaines pourront être considérées comme (momentanément) fondamentales, donc, si l'on veut, obligatoires, et les autres simplement optionnelles. Mais pour en arriver là — relisons encore une fois le programme de géographie de 6^e —, pour mesurer le chemin à parcourir il faut un véritable « *aggiornamento* ».

2. Or l'*aggiornamento* est impossible dans les structures actuelles.

Celles-ci s'opposent par leur nature même à ce que la mutation culturelle soit enregistrée au niveau des enseignements scolaires. La permanence des structures entraîne une discordance de plus en plus grinçante entre le contenu ossifié qu'elles charrient et le contexte culturel et social vivant. L'adaptation du contenu aux changements survenus par ailleurs est d'autant plus difficile que les structures ont en quelque sorte secrété leur propre tradition interne. Pourquoi, par exemple, la Commission d'histoire et de géographie a-t-elle cru devoir admettre comme une sorte de postulat que « l'étude géographique de la France en classe de Première reste évidemment nécessaire » — ce qui conduit à l'heure du Marché commun à étudier séparément la France et les pays de la C.E.E. ? N'est-ce pas par pure référence à une tradition forgée du temps de la classe de Rhétorique, quand la géographie — enseignée aux jeunes bourgeois lycéens — exaltait la fierté nationale, traumatisée par la défaite de 70, par l'étude de « la France et ses colonies » ?

En fait le *surcloisonnement*, qui caractérise nos structures, rend *impossible* l'élaboration des *synthèses*. Ce *surcloisonnement* résulte de l'interférence d'un système horizontal d'*ordres d'enseignements*, ne communiquant pas les uns avec les autres, avec un système de diversification verticale du savoir en *spécialités étanches*.

Au niveau de l'*enseignement secondaire*, les disciplines constituées dans l'enseignement supérieur, se projettent par l'intermédiaire de structures d'élaboration, qui, sans être du « Supérieur », réfléchissent le cloisonnement traditionnel en spécialités des différentes Facultés. La pression évolutive, qui tend à faire remettre en question le cloisonnement dans les Facultés et l'autonomie des chaires (Colloque de Caen et déclaration citée précédemment de M. Aigrain) n'a pas de retentissement immédiat dans l'enseignement secondaire, *dès lors que les structures d'élaboration ministérielles restent cloisonnées selon le schéma traditionnel des spécialités*. Au contraire, dans l'immédiat, *la dispersion dans l'étanchéité s'aggrave* ; loin d'engager dans la voie de la coordination et de la synthèse, la constitution de la *section B*, orientée vers les « Sciences humaines », a eu pour seul résultat d'*ajouter* un programme de sciences économiques et sociales, sans ajustement réel avec les programmes d'histoire et de géographie, puisqu'élaborés *séparément*. Quant aux enseignants de ces diverses « sciences humaines » de la section B, ils n'ont aucune formation commune, aucune occasion autre que *fortuite* de se rencontrer et de confronter leurs enseignements ¹. Et l'on apprend — toujours par voie de presse, dans le courant de l'été — que le ministère vient de fixer « les programmes d'initiation aux faits économiques et sociaux pour les classes de Première B », et que « les professeurs chargés de cet enseignement assureront aussi celui d'instruction civique ». Ainsi les historiens-géographes, dans ces sections, seront bel et bien ces marginaux « amuseurs ou enquiquineurs » évoqués par Pierre Ponsot (*Cahiers Péd.*, 65, p. 69).

En réalité, tant qu'on n'aura pas pris conscience, au ministère, de la nécessité de modifier les structures d'élaboration pour permettre, en ce qui nous concerne, l'*interpénétration des matières* et la *coordination entre les ordres d'enseignement*, nous crierons dans le désert du surcloisonnement.

La volonté de créer des liens entre l'enseignement supérieur et l'enseignement secondaire doit être proclamée non seulement pour que cesse le décalage entre les cultures mais parce que l'enseignement supérieur vient de reconnaître officiellement sa vocation à assurer « une formation psycho-pédagogique à tous les futurs enseignants » (déclaration de M. Aigrain). Sans *contacts organiques avec le secondaire* la création par l'enseignement supérieur « dès la rentrée de sections de sciences de l'Éducation », risque, si le schéma général de surcloisonnement n'éclate pas, de n'aboutir qu'à des conférences en vase clos, faites par des spécialistes de « l'éducation », et ne permettra pas d'assurer à chaque enseignant la capacité à dominer sa propre culture pour

1. Cf. Correspondance publiée par *Le Monde*, 1^{er} septembre 67 : « Qui doit enseigner l'économie dans les lycées ? »

l'actualiser, la renouveler et la transmettre à des jeunes. L'organisation systématique du *recyclage* indispensable de tous les enseignants ne sera pas prévue.



Aussi l'intention de cette « tribune libre » n'est-elle pas d'ajouter aux précédents articles une nouvelle étude. Elle serait de susciter une *action*, tout au moins de provoquer les initiatives nécessaires. Il faudrait parvenir, au cours de l'année scolaire 67-68, à ce que soit organisé un colloque sur « l'évolution des Sciences humaines et son retentissement sur les enseignements ».

Ce colloque pourrait avoir lieu en présence des plus hautes autorités de nos diverses spécialités et de nos ordres d'enseignement, mais il n'en devrait pas moins être tenu indépendamment des structures actuelles, son objectif étant de les dépasser pour assurer le réajustement de nos disciplines en fonction de la modernité sociale, culturelle, éducative. Cette indépendance pourrait être assurée par un cadre « franco-phone », la présence simultanée de membres de l'enseignement supérieur et de chercheurs en histoire, géographie, sociologie, archéologie pré-historique, de personnalités à l'esprit prospectif comme J. Capelle, Louis Armand, etc. ; mais aussi de professeurs de C.E.S. et de lycées, représentatifs non de tel établissement parisien renommé, mais de la jeunesse scolaire la plus moyenne, la plus normalement banale.

Pratiquement et concrètement un appel pourrait être adressé par un certain nombre d'entre nous à M. le Doyen des Inspecteurs généraux d'Histoire et de Géographie, afin qu'avec son appui une pareille rencontre puisse avoir lieu.

Ce colloque devrait :

1. analyser l'évolution en cours des Sciences humaines ;
2. traiter du rôle éducatif des Sciences humaines dans une éducation moderne ;
3. déterminer les conditions de l'insertion, dans l'enseignement secondaire d'une discipline synthétique d'initiation à la compréhension des civilisations humaines ;
4. évaluer en conséquence les modalités d'une reconversion progressive des enseignements (conception synthétique des programmes) et des enseignants (recyclage systématique par des « stages nationaux », demandés par Jacques Bourraux dans *Le Monde* du 27 juin 67) ;
5. étudier les implications pour l'enseignement supérieur d'avoir à contribuer, en liaison avec l'enseignement secondaire, à l'élaboration

« AGGIORNAMENTO » DE L'HISTOIRE-GÉOGRAPHIE

d'un nouveau type de transmission des Sciences humaines et au recyclage permanent des enseignants.

Un tel colloque pourrait constituer un *événement* considérable si, relayant celui de Caen dont l'initiative appartient surtout aux scientifiques, il le prolongeait et venait stimuler la volonté collective de dépassement de nos structures et de nos mentalités anachroniques.

Est-ce faire preuve de trop d'idéalisme ou de naïveté que de penser que des historiens-géographes, vivant réellement leur époque, seront capables de susciter cette confrontation et d'y participer de façon constructive, ouverte et désintéressée ?

SUZANNE CITRON.

Deux mots doivent être ajoutés à cette chronique que nous approuvons avec enthousiasme. La commission présidée par le Doyen Renouvin et dont je faisais partie a eu une tâche limitée. Son président a cherché un compromis raisonnable ; il l'a presque trouvé. Mais nul ne sait encore l'avenir qui sera réservé à cette tentative conduite sous le signe de la bonne volonté.

FERNAND BRAUDEL.