Le problème du Manuel d'Histoire : une solution belge [suite]

Autor(en): **Dévaud, E.**

Objekttyp: **BookReview**

Zeitschrift: **Bulletin pédagogique : organe de la Société fribourgeoise d'éducation et du Musée pédagogique**

Band (Jahr): **67 (1938)**

Heft 3

PDF erstellt am: **30.05.2024**

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.
Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.
Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Ein Dienst der *ETH-Bibliothek*
ETH Zürich, Rämistrasse 101, 8092 Zürich, Schweiz, www.library.ethz.ch

http://www.e-periodica.ch

une goutte d'eau suffit pour le tuer » —, l'homme peut, par son intelligence, dépasser l'univers entier, il peut en explorer les secrets, en asservir les forces, en dépasser les grandeurs.

Wie ist die Welt so klein, wie ist der Mensch so gross [1] ! L'univers est immense ; l'homme, par son âme, est plus grand que l'univers !

ANNA HUG, *lic. math.*

Le Problème du Manuel d'Histoire

Une solution belge

Que les enfants du peuple soient enseignés, en histoire, au moyen de l'image, du récit et de l'image, c'est un principe auquel je souscris d'un plein assentiment ; je l'appliquerais même avec plus d'assurance que MM. Hébette ; je bifferais bien des suppléments ; je restreindrais notablement les résumés. Etre à même d'enserrer en quelques idées générales une période historique suppose un pouvoir de synthèse et la possession des éléments de cette synthèse que les élèves primaires, même intelligents et grands, n'ont pas et n'ont pas besoin d'avoir. Mais ces images doivent enseigner quelque chose quand même. Quoi ? Cela dépend du but qu'on assigne à l'histoire. Les images, on ne peut les jeter en vrac au travers des feuillets. Il faut les choisir, il faut les disposer en ensembles, il faut les interpréter, opérations qui sont également commandées par le but qu'on assigne à cette branche à l'école populaire, il va sans dire.

Quel but MM. Hébette assignent-ils à l'enseignement de l'histoire ? Ils ne sont pas très explicites là-dessus. Sans doute d'exposer le passé du pays ; pour chaque période : territoire, pouvoir ou gouvernement, pouvoir judiciaire, participation ou non du peuple au pouvoir. Mais pourquoi les futurs ouvriers et paysans doivent-ils apprendre à connaître le passé du pays, et sous ces quatre aspects-là ? Quel bénéfice de vie en retireront-ils ? C'est ce qu'on néglige de préciser et de motiver dans les ouvrages de méthodologie, qui ne sont au clair ni sur le but, ni sur le programme, ni sur la méthode, ni sur les résultats de culture de cet enseignement à l'école primaire, degré supérieur. Ce que j'en pense moi-même ? Ce n'est point le temps de le développer ici. Le manuel que voici s'est contenté de faire connaître le passé de la nation belge, sa formation, « ses luttes, ses épreuves, les dangers qu'elle a courus, la gloire qu'elle s'est acquise », mais sans nous dire l'intention secrète et profonde qui a présidé à la composition de toute l'œuvre. — Ils connaîtront leur histoire nationale, voilà tout. — Non, je n'accepte pas ce « voilà » ; ce « tout » ne me suffit pas. Quelle qualité d'âme cet enseignement aura-t-il épanouie ? Quelle puissance de vie aura-t-il augmentée ? En quoi les jeunes seront-ils mieux mûrs et mieux armés pour remplir leurs tâches temporelles, pour jouer leur rôle d'hommes parmi les hommes. Voilà ce qu'il importe de déterminer, justifiera notre tri d'images et d'événements, inspirera nos légendes et notre questionnaire, et, vraisemblablement, ramènera à un chiffre à la fois plus modeste et plus utile nos gravures, nos leçons, nos résumés,

[1] Cf. SPITTELER : *Prometheus der Dulder.*

nos suppléments surtout. Il ne s'agit pas d'apprendre l'histoire, mais d'apprendre la vie — et ce qu'il faut d'histoire pour vivre plus pleinement.

Si j'avais, comme exercice d'application, à rédiger un manuel d'histoire, supposition tout imaginaire, puisque les nôtres sont neufs, si je ne craignais d'être passible d'amende ou de prison, je tâcherais de faire, comme MM. Hébette, un livre d'images, avec les mêmes légendes, très étudiées, très soignées, avec le même questionnaire vérifiant l'aloi de l'attention intelligente et de l'étude diligente, avec moins de suppléments et plus de récits-lectures, un livre fournissant un « donné concret » capable de suggérer quelques idées-forces à qui réfléchirait sur ce « donné » — or, l'élaboration didactique qu'est-ce ? sinon cette réflexion, justement, où « s'élaborent » les idées-forces qui commandent cette attitude mentale, cette mentalité, à l'égard du pays, que j'ai décrite dans notre *Bulletin*, l'hiver dernier. Car ce qui doit sortir d'un « donné » historique, ce sont moins, à mon sens, des « idées générales » sur le passé du pays qu'une idée-résolution sur la façon dont, pour son compte, dans son milieu, par sa conduite et son influence, on orientera son avenir. L'idéal du manuel au cours supérieur est bien d'être un instrument de travail personnel, un « donné » sur lequel réfléchir, pour soi tout d'abord, dans une pénétration studieuse et silencieuse que guide un questionnaire pas trop superficiel, puis à haute voix, dans la leçon proprement dite qui est à la fois la mise en commun et la mise au point des résultats des réflexions personnelles. Et c'est en quoi le manuel de MM. Hébette est une réussite remarquable et même une contribution importante à la solution du problème du manuel d'histoire pour le cours supérieur primaire [1].

E. Dévaud.

P.-S. — Les mêmes auteurs viennent de rééditer leur petit manuel pour cours moyen. Je ne pense pas qu'il soit opportun de donner aux élèves de ce cours des leçons d'histoire proprement dites. Il me paraît par contre utile de préparer leur imagination à l'enseignement de l'histoire par des récits historiques. MM. Hébette leur font lire ces récits, leur font observer des gravures qui s'y rapportent. Puis ils leur demandent de rédiger des « rapports » sur leurs lectures et leurs observations, avec dessins et réalisations, s'il y a lieu. C'est ce qu'ils appellent une méthode active et concrète. C'est peut-être beaucoup exiger d'enfants de cet âge, inhabiles à la rédaction et à l'orthographe ; c'est faire trop fi de la parole du maître, qui, à cet âge toujours, a plus de charme et d'efficacité que la lecture. Certains chapitres seraient mieux à leur place au cours supérieur. La plupart sont très joliment contés et non moins joliment illustrés. Nous ne nous étonnons pas du succès qu'ont obtenu les manuels de MM. Hébette. Ils l'ont mérité.

P.-P.-S. — Certains pédagogues rêvent de remplacer le livre de classe par le film, soit une série d'images projetées au moyen d'un film fixe bien composé, soit une série de reconstitutions historiques sur films animés. Que l'on ajoute du parlé qui expliquerait les images et les commenterait, voilà l'instituteur réduit au rôle de mécanicien-opérateur.

[1] Des manuels existent, édités en France, dont chaque feuillet constitue une leçon, une image sur la page de gauche, le texte sur la page de droite, mais pour le cours inférieur seulement. Ni « la disposition » ni « la méthode » ne sont donc aussi « entièrement originales » que ne le pensent les auteurs. Leur « réussite » est par contre originale, digne d'admiration et d'imitation...

Ce progrès n'en sera pas un, car les leçons de cette espèce souffriront au moins de deux manques qui en vicieraient l'effet d'éducation et d'instruction.

A cette leçon d'histoire par film, il manquera toujours, j'en ai peur, l'élaboration personnelle de la pensée et de l'impression. Notre livre d'histoire en images, avec légendes, avec récits, sert, avons-nous dit, de donné concret. Mais ce donné demande à être compénétré par l'intelligence. L'élève n'est pas instruit du dehors, il s'instruit au dedans par un acte d'intellection qui est le sien autant que celui de l'assimilation d'une nourriture. Pour obtenir ce résultat, il est nécessaire que l'élève ait ce donné sous les yeux, qu'il puisse s'y absorber, le tourner et le retourner, l'étudier en détail, à loisir, guidé par le questionnaire, se répondre à lui-même, en lui-même, aux questions qui lui sont posées. Il faut qu'il puisse s'attarder sur ce donné, y revenir, l'analyser silencieusement, à son rythme. Mais un film va son train, les images passent sans répit, le parlé bavarde et déverse uniformément son commentaire du dehors, c'est un « bourrage du crâne » et non pas une « préhension » de savoir selon le mode humain. La compénétration studieuse d'un « donné » d'histoire (tenons-nous-en à cette branche) sera toujours mieux favorisée par des gravures et un texte sur lesquels on peut revenir et s'attarder le temps qu'il faut, selon son mode individuel de comprendre et d'apprendre, que par un film qui se précipite au travers d'un écran. Et s'il est fixe, le maître l'interprète du dehors aussi et le manie à son propre mouvement.

Surtout, le moment essentiel de la leçon risque fort d'être escamoté, si même on en a cure : l'élaboration intellectuelle de l'idée, d'une idée qui doit susciter une attitude mentale à l'égard du pays, inspirer des actes civiques et sociaux. C'est le moment de la réflexion en commun sous la direction du maître, une réflexion lente, par demandes et réponses, qui suppose acquis le donné, sur lequel on revient pour en sortir le contenu intellectuel. Une telle « préhension » intérieure ne saurait commodément s'opérer quand le film passe, ni même quand il reste fixe, car c'est sur l'ensemble des images et des récits qu'elle s'exerce, et sous l'impulsion et la direction du maître, qui joue en cette étape de la leçon son rôle de directeur de pensée et de travail. Cette étape pourrait être placée après le déroulement de la bande, il est vrai. Mais il est utile que les élèves puissent revenir à leur livre, pour répéter leur savoir, le vérifier, arriver à sa pleine possession mnémonique et intellectuelle, à la connaissance « habituelle ». On me confiait récemment que les écoliers de MM. Hébette prenaient leur livre d'histoire, quand ils avaient quelques instants de liberté, qu'ils lisaient et relisaient les légendes figurant sous les gravures, pour le plaisir et le profit de leur esprit. Parce que le livre permet ce rythme personnel, cette possibilité de revenir sur ce qu'on a lu, cette méditation et cette rumination de la pensée, je lui assigne un rôle supérieur dans la formation des jeunes et le perfectionnement des adultes à celui du film et même de la radio-conférence.

Et puis un homme n'est éduqué que par un autre homme qui l'actionne, le dirige, le soutient, le corrige, dans un contact interpersonnel d'âme à âme, de cœur à cœur, de bouche à bouche, de regard à regard. Ni le papier, ni la machine n'y suppléeront jamais, ni la voix diffusée, ni la télévision, quand elle sera utilisable. La présence immédiate seule exercera cet empire miraculeux de cultiver — et presque de créer — une intelligence d'homme, de susciter dans un cœur d'homme un amour efficace d'action pour ce qui est digne d'être aimé ; non, ni le papier, ni la machine n'ont le pouvoir de conformer une intelligence et un cœur d'homme à l'image de l'intelligence et du cœur de Dieu. E. D.