

Les attentes institutionnelles vis-à-vis de l'enseignement de l'histoire entre 1880 et 1940

Philippe Marchand

« On ne nous félicite guère, il est vrai, d'avoir fondé l'enseignement de l'histoire, comme si nous eussions pu consentir à ce que nos "élèves, selon la belle expression de Bossuet, ignorassent le genre humain et surtout la France". »

En faisant cette déclaration devant la Chambre des pairs, le 24 avril 1844, Victor Cousin soulignait l'action de l'État pour imposer l'histoire comme discipline scolaire à part entière dans les classes des lycées et des collèges. Le processus d'institutionnalisation de l'enseignement de l'histoire ainsi lancé sous la Restauration et la monarchie de Juillet se poursuit sous le Second Empire, en particulier avec Victor Duruy dont il faut retenir la volonté de laïciser l'enseignement de l'histoire et de donner sa place au passé immédiat dans la classe de philosophie. Le mouvement amorcé par Duruy pour « faire des hommes et pas seulement des bacheliers » s'enrichit et s'épanouit à partir des années 1880 dans le contexte de la victoire des Républicains : la classe d'histoire devient dans les lycées et les collèges le lieu privilégié où se manifestent l'émergence de l'esprit scientifique développé par l'école méthodique et l'exigence d'une éducation morale, sociale et civique dont la République ne saurait se passer.

C'est à la recherche de la pensée de l'État animant l'esprit de l'enseignement de l'histoire sous la Troisième République qu'est consacré cet article¹. Quelles étaient exactement les attentes des Républicains ? Pour les découvrir, il faut recourir aux textes officiels. On précisera d'abord ce qu'il convient d'entendre par « texte officiel » et on rappellera quelques étapes de leur élaboration avant 1880. On étudiera ensuite ce qu'il est convenu d'appeler depuis Seignobos la « charte de l'enseignement de l'histoire » dans les lycées et collèges (1890) avant d'en examiner le devenir dans la première moitié du XX^e siècle.

Les textes officiels

Peut être considéré comme officiel tout texte ayant une valeur prescriptive : loi, décret, arrêté, règlement, programme, circulaire ou statut, émanant du chef de l'État, du Parlement, du ministre de l'Instruction publique puis de l'Éducation nationale,

¹ Pour mesurer les spécificités de cette période par rapport à celles qui l'ont précédée et suivie, comme pour repérer les éléments de continuité, on consultera l'ouvrage de Patrick Garcia et Jean Leduc, *L'Enseignement de l'histoire en France de l'Ancien Régime à nos jours*, Paris, Armand Colin, coll. « U », 2003, 319 p., et celui d'Évelyne Hery, *Un siècle de leçons d'histoire. L'histoire enseignée au lycée, 1870-1970*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, coll. « Histoire », 1999, 432 p.

enfin des recteurs. On élimine donc de cette définition les documents de travail produits par les différentes instances chargées de l'élaboration des textes, à savoir : les conseils, qui depuis le Conseil de l'Université jusqu'au Conseil supérieur de l'Instruction publique, ont été associés, plus ou moins selon les époques et selon les ministres, à la gestion de l'enseignement ; les commissions nommées par le chef de l'État, le ministre ou le Parlement ; les inspecteurs généraux.

Ces documents – rapports, procès-verbaux, notes – apportent un éclairage intéressant sur les débats et les enjeux entourant la naissance, l'affirmation et le développement de l'enseignement de l'histoire. Mais ils n'ont pas de valeur prescriptive. Il en va de même des textes et des réactions émanant de spécialistes : universitaires, professeurs des lycées et des collèges, pédagogues. Ils sont nombreux, en particulier à partir de la seconde moitié du XIX^e siècle en raison de la multiplicité des tribunes qui leur sont offertes. On pense à la chronique « Questions d'enseignement » que Gabriel Monod publie à la fin du siècle dans la *Revue Historique*, aux articles de la *Revue internationale de l'enseignement* (née en 1878), de la *Revue de l'enseignement supérieur et de l'enseignement secondaire* (1885), de la *Revue universitaire* (1885) ou du *Bulletin de la Société des professeurs d'histoire et de géographie* (1910). Fonctionnant comme des commentaires, des interprétations, des jugements, ils relèvent d'une autre perspective, celle de la réception.

Comment élabore-t-on les textes officiels ?

La création de l'Université impériale (17 mai 1808) s'accompagne du développement d'une administration centrale comprenant des conseils, dont la dénomination, la composition et les compétences ont varié. Ces organes – Conseil de l'Université impériale, Commission de l'Instruction publique (1815-1820), Conseil royal de l'Instruction publique (1820-1848), Conseil de l'Université de France (1848-1850), premier Conseil supérieur de l'Instruction publique (1850-1852), Conseil impérial de l'Instruction publique (1852-1870), Conseil supérieur de l'Instruction publique (1870 et suiv.) – ont pour vocation la préparation des textes officiels². Pour la période étudiée, c'est donc au sein du Conseil supérieur de l'Instruction publique³, profondément réformé par Jules Ferry (loi du 27 février 1880) qui entend en faire « un conseil d'études ayant par-dessus tout une mission pédagogique, que naissent les textes officiels⁴ ».

Le CSIP devient un véritable parlement de cinquante-neuf membres, dont neuf nommés par décret (inspecteurs généraux), les autres étant élus par leurs pairs. Les professeurs de l'enseignement secondaire public y sont ainsi représentés par huit agrégés de chacun des ordres d'agrégation et par deux délégués des professeurs des collèges communaux. Il comprend deux instances : le Conseil supérieur proprement dit et sa Section permanente. Deux fois par an, il tient une assemblée plénière

² Sur les différents conseils qui se sont succédé de 1808 à 1880, cf. Charles Jourdain, *Les Conseils de l'instruction publique*, 1879, 40 p.

³ Désormais CSIP.

⁴ Sur le Conseil supérieur de l'Instruction publique, cf. Régis Jallifier, *Le Conseil supérieur de l'Instruction publique 1880-1889*, Paris, Imprimerie nationale, « Mémoires et documents scolaires du Musée pédagogique » (2^e série), fascicule n° 6, 1889, 56 p.

Philippe Marchand, « Les attentes institutionnelles vis-à-vis de l'enseignement de l'histoire entre 1880 et 1940 », *Histoire@Politique. Politique, culture, société*, n° 21, septembre-décembre 2013 [en ligne, www.histoire-politique.fr]

présidée par le président de la République ou, et c'est le cas le plus fréquent, par le ministre⁵. Il se divise en plusieurs commissions, dont la Commission des études, se répartissant les affaires à l'ordre du jour. Les rapports des commissions sont discutés en assemblées plénières. Une fois adoptés, ils peuvent être publiés. Pour rappeler le rôle du Conseil, les arrêtés portent toujours la formule « le Conseil supérieur de l'Instruction publique entendu ». Dans l'intervalle des réunions plénières, la Section permanente composée de quinze membres étudie, entre autres questions, les programmes et les règlements. Ses rapports et avis sont transmis au Conseil qui tranche en dernier ressort⁶.

Des Commissions extra-conseils peuvent être créées par le ministre de l'Instruction publique. C'est le cas lors de la révision des programmes de 1880 et de 1890.

Au terme de ce processus, les textes officiels sont pour la période étudiée publiés au *Journal officiel* et au *Bulletin administratif de l'Instruction publique (BAIP)*.

Quel est l'intérêt des textes officiels ?

Pour l'étude de l'histoire d'une discipline, les textes officiels constituent une source commode, trop sans doute : ils ne peuvent ni ne doivent constituer la source unique et ne sont pas le reflet de la réalité des classes⁷. Ces limites une fois posées, il n'en reste pas moins que leur connaissance est indispensable. D'une part, ils mettent en lumière les nuances, les corrections qu'il convient d'apporter à certaines traditions historiographiques. À titre d'exemple, on citera la présentation du ministère Fortoul toujours décrit comme le temps du démantèlement de l'enseignement de l'histoire : cette problématique oublie le *Rapport à l'Empereur* (19 septembre 1853) dans lequel Fortoul pose le problème de l'adaptation de l'agrégation d'histoire à l'enseignement secondaire et *l'Instruction générale sur l'exécution du plan d'études des lycées* (15 novembre 1854) dans laquelle est formulée une doctrine pédagogique reprise par ses successeurs. D'autre part, la mise en perspective des textes officiels fait ressortir les changements, les inflexions, les virages de la doctrine officielle sur l'enseignement de l'histoire, en relation avec les enjeux idéologiques et avec l'état de la réflexion scientifique.

La constitution d'un corpus avant 1880⁸

Un corpus de textes officiels de plus en plus détaillés faisant connaître aux professeurs les contenus, les finalités de l'enseignement historique et les méthodes pédagogiques recommandées s'est progressivement constitué :

⁵ On lira le témoignage de Jean Zay (*Souvenirs et solitude*, Paris, Belin, 2010, p. 214-216) qui rend compte de l'atmosphère pleine de « science et de dignité » qui y régnait.

⁶ Les archives du CSIP sont conservées aux Archives nationales dans la série F17* pour les registres et la série F17 pour les liasses.

⁷ Jean-Noël Luc, *La petite enfance à l'école, XIX^e-XX^e siècles. Textes officiels*, Paris, Économica-INRP, 1982, 390 p. « La source est commode, trop peut-être. En accordant un privilège abusif à l'exégèse des textes officiels, une histoire traditionnelle produit une image déformée des institutions et des pratiques éducatives. Si l'on veut situer d'emblée l'histoire de l'éducation dans son contexte culturel, politique, social et démographique, l'usage des textes officiels exige quelques précautions. Ne leur demandons pas plus que ce qu'ils peuvent donner. »

⁸ Philippe Marchand, *L'histoire et la géographie dans l'enseignement secondaire. Textes officiels*, tome 1 : 1795-1914, Paris, Institut national de recherche pédagogique, 2001, 782 p.

Philippe Marchand, « Les attentes institutionnelles vis-à-vis de l'enseignement de l'histoire entre 1880 et 1940 », *Histoire@Politique. Politique, culture, société*, n° 21, septembre-décembre 2013 [en ligne, www.histoire-politique.fr]

- le statut du 26 septembre 1814, qui peut être considéré comme l'acte de naissance officiel d'un enseignement autonome de l'histoire dans les classes des lycées et des collèges, fixe un horaire et un programme fondé sur la double exigence du *continuum* chronologique et du poids de l'histoire nationale ;

- l'arrêté du 15 mai 1818, avec lequel on voit apparaître (article 5) un des fondamentaux de la méthode pédagogique, l'interrogation orale :

« Le professeur s'assurera par de fréquentes interrogations, et particulièrement dans la seconde leçon de chaque semaine que les élèves ont compris et retenu ce qui leur aura été enseigné » ;

- la lettre de Royer-Collard aux proviseurs (9 novembre 1818), reprise dans la circulaire relative aux programmes des cours d'histoire des collèges royaux (4 juillet 1820), qui définit des objectifs et indique ce qu'il faut éviter :

« Le professeur ne peut espérer d'être utile à ses Élèves qu'en se mettant toujours à leur portée. C'est pour eux, et non pour lui, qu'il doit faire sa Classe [...] Il devra surtout éviter tout ce qui pourrait appeler les élèves dans le champ de la politique et servir d'aliment aux discussions des partis » ;

- le règlement relatif à l'enseignement de l'histoire dans les collèges royaux (16 septembre 1826), qui insiste sur trois points : l'obligation de finir le programme, norme reprise dans toutes les instructions à venir ; le déroulement de la leçon : récitation du résumé établi lors de la leçon précédente, lecture et explication de la nouvelle leçon, résumé dicté à apprendre par cœur, interrogation sur la leçon du jour et sur les leçons précédentes ; la périodisation affinée avec des noms de personnages comme point de départ et de fin d'une période étudiée ;

- la publication du programme pour les classes d'histoire du 2 mars 1838, laquelle constitue un moment important dans la rédaction des textes officiels. Pour la première fois, est porté à la connaissance des professeurs un texte qui, chapitre par chapitre, énumère les contenus d'enseignement dans les moindres détails ;

- la partie consacrée à l'enseignement de l'histoire dans l'instruction générale sur l'exécution du plan d'études des lycées (15 novembre 1854), qui met à l'honneur la didactique. Les professeurs sont invités à prendre en compte l'âge et l'intérêt des élèves, à réfléchir au choix des leçons méritant d'être développées ou résumées, à définir des problématiques dans l'exposition des leçons des classes de troisième, de seconde et de première afin d'éviter « le long récit continu avec une inévitable monotonie de langage », à réaliser des tableaux synoptiques résumant « tous les grands faits et toutes les époques »... La voie est ouverte à la publication de textes d'instructions, qui vont devenir de plus en plus volumineux, accompagnant les programmes ;

- enfin, le programme du cours d'histoire pour la classe de philosophie (24 septembre 1863) et l'instruction relative à l'enseignement de l'histoire contemporaine dans la classe de philosophie des lycées impériaux (24 septembre 1863), dont l'initiative revient à Victor Duruy, où se trouve posée la question de la finalité de l'enseignement de l'histoire : « Vous connaissez le but de ce cours : éclaircir la route où nos enfants s'engagent en devenant hommes ou citoyens. » On peut y lire la volonté d'instaurer la culture du citoyen par l'enseignement de l'histoire.

Philippe Marchand, « Les attentes institutionnelles vis-à-vis de l'enseignement de l'histoire entre 1880 et 1940 », *Histoire@Politique. Politique, culture, société*, n° 21, septembre-décembre 2013 [en ligne, www.histoire-politique.fr]

Ce bref aperçu du contenu de quelques textes officiels montre que l'histoire est en 1880 une discipline inscrite dans un cadre institutionnel dont l'État a progressivement tracé les contours. L'œuvre à venir des Républicains dispose d'un socle solide.

La « charte » de 1890⁹

L'affermissement de la République, l'arrivée au ministère de l'Instruction publique de Jules Ferry (4 février 1879), la nécessité de mettre l'enseignement secondaire en accord avec les institutions et avec les mutations de la société, donnent le signal de réformes qui se succèdent de 1880 à 1890. Si la réforme des études secondaires classiques de 1880, puis la révision du plan d'études en 1885, ont peu d'incidences sur l'enseignement de l'histoire, il n'en va pas de même de la réforme de 1890. Elle est à l'origine de ce que certains contemporains ont considéré comme la « charte » de l'enseignement de l'histoire dans le secondaire.

Les réformes de 1880 et de 1885 étant sujettes à de nombreuses critiques, le ministre Edouard Lockroy (1888-1889) décide en mai 1888 de diligenter une enquête auprès des proviseurs des lycées sur les mesures déjà prises et sur celles à prendre pour améliorer l'enseignement secondaire. Au vu de leurs rapports, est instituée en juillet 1888 une Commission pour l'amélioration de l'enseignement secondaire. La sous-commission Enseignement a pour consigne de poser la question des méthodes. De ses travaux, il ressort que les programmes sont trop chargés, que le poids du baccalauréat est trop important, que la formation des professeurs est insuffisante, que les méthodes d'enseignement sont obsolètes. Le travail se poursuit par une réflexion portant sur chaque discipline, Ernest Lavis, professeur d'histoire moderne à la faculté des lettres de Paris, étant responsable du rapport sur l'enseignement de l'histoire. L'ensemble des rapports constitue un véritable *Traité des Études* discuté au CSIP en 1889. Le 15 juillet est publiée, sous la signature du ministre Léon Bourgeois (1890-1892), la *Lettre aux membres du personnel administratif et enseignant des lycées et collèges*. Dans ce très long texte figure une partie « Enseignement » comprenant une introduction générale définissant la finalité de l'enseignement secondaire : « Le meilleur fruit de cet enseignement n'est pas tant la somme de savoir acquis que l'aptitude à en acquérir davantage, c'est-à-dire le goût de l'étude, la méthode de travail, la facilité de comprendre, de s'assimiler ou même de découvrir ». Elle est suivie des rubriques disciplinaires dont la problématique peut se résumer en quatre points : quelles sont les finalités de l'enseignement de... ? quelles qualités son enseignement développe-t-il chez l'élève ? quel profit peut-il en tirer ? quelles méthodes retenir pour atteindre ces objectifs ?

Sur l'enseignement de l'histoire

Le texte de Lavis, une cinquantaine de pages, se subdivise en quatre parties : « Du rôle de l'enseignement historique dans l'éducation », « Théorie de l'enseignement

⁹ Charles Seignobos, « L'enseignement secondaire de l'histoire », dans Charles-Victor Langlois et Charles Seignobos, *Introduction aux études historiques* (Hachette, 1898, XVIII-308 p.) : « Le rapport sur l'histoire, œuvre de M. Lavis, est devenu la charte qui protège les premiers partisans de la réforme dans la lutte contre la tradition » (p. 285).

historique », « De la pratique de l'enseignement historique » et enfin « Les programmes ».

Selon lui, l'enseignement de l'histoire poursuit trois objectifs fondamentaux. Il est une contribution à l'éducation intellectuelle des élèves en exerçant leur mémoire, en cultivant leur imagination, en habituant leur esprit à discerner, à apprécier, à juger des faits, des personnes, des époques, des pays, en replaçant les faits intellectuels, artistiques et littéraires dans leur contexte, en leur apprenant le sens de la relativité, de la critique. Il contribue par ailleurs à l'éducation morale. Cet usage de l'histoire comme école de morale n'est pas nouveau. Aussi, Lavissee prend-il soin de préciser sa pensée : « Il importe de dire de quelle façon et dans quelle mesure pour que la vertu éducatrice de l'histoire ne se perde pas dans des lieux communs. » Et il relève deux limites dans l'usage de l'histoire comme école de morale. En premier lieu : « Il n'est pas vrai que les justes soient toujours récompensés et les méchants toujours punis. Malheureusement, le mensonge et la violence procurent quelquefois des succès dont la valeur pratique n'est pas diminuée par l'immoralité des moyens ». En second lieu : « Il n'est pas vrai non plus que les destinées des peuples soient expliquées et justifiées uniquement par leurs vices et par leurs vertus : il entre dans la force et la fortune d'une nation d'autres éléments. »

Si l'enseignement de l'histoire n'est pas une prédication morale, en quoi peut-il et doit-il servir à « fortifier le sentiment moral » ? Rappelant qu'il est « recherche de la vérité », Lavissee invite le professeur à faire l'effort de la prouver, de la dire sans réticences, de juger impartialement des faits et des doctrines, de faire abstraction de ses croyances personnelles et de son patriotisme qui ne « prévalent point sur son équité qui doit être absolue ».

En dernier lieu, l'enseignement de l'histoire contribue à l'éducation civique, dont « la charge principale en revient au professeur d'histoire ». Comment ? En posant en principe l'idée de filiation et de continuité dans la différence entre les générations, la discipline permet de cultiver le sentiment d'une solidarité existant entre les générations ; en combattant l'esprit d'indifférence, de scepticisme, elle éveille le goût de l'action « chez les jeunes générations françaises qui ont de la bonne volonté, de la générosité, de la docilité » ; en cultivant le sentiment national, même si c'est là une tâche délicate imposant des devoirs et, en particulier celui de ne pas « rétrécir au profit apparent de notre pays la place de l'humanité ». « Si notre histoire doit être particulièrement étudiée, l'histoire universelle doit donc être enseignée. Celle-là sera toujours encadrée dans celle-ci ; la méthode qui prescrit de mettre partout notre pays au premier plan et le monde dans le prolongement expose l'écolier à des préjugés trop forts [...] Il fait partie de notre profession de Français d'aimer l'humanité et de la servir. La connaissance de l'histoire générale nous est indispensable. »

Pour préparer la classe, le professeur doit prendre connaissance des programmes

Les programmes de 1890 reprennent presque à l'identique ceux de 1885, avec en particulier le respect du *continuum* chronologique : classe de 6^e : Histoire ancienne des peuples de l'Orient ; 5^e : Histoire de la Grèce ; 4^e : Histoire romaine ; 3^e : Histoire de l'Europe et particulièrement de la France : 395-1270 ; 2^{de} : Histoire de l'Europe et particulièrement de la France : 1270-1610 ; rhétorique : Histoire de l'Europe et

particulièrement de la France : 1610-1789 ; philosophie : Histoire contemporaine : 1789 à nos jours.

Mais leur présentation et leur rédaction font l'objet de plusieurs nouveautés qui doivent attirer l'attention du professeur et l'aider dans sa préparation. Le programme est présenté sur deux colonnes, l'ancien (1885) et le nouveau. Il n'est plus une sèche énumération de noms, de personnages, de guerres, de traités, d'évènements : il est structuré en sujets d'études précisés par un titre général en italique, suivi des points qui doivent être étudiés ; dans l'esprit de Lavis, c'est une aide au professeur pour organiser son programme annuel. Pour chaque classe, le programme est suivi d'un commentaire indiquant ce qui est supprimé, ce qui est simplifié, ce qui est écourté, ce à quoi il faut renoncer ; sont aussi indiqués des scènes, des personnages propres à mettre en œuvre la méthode pittoresque.

Le professeur doit se pénétrer de l'idée que ces programmes répartis sur les trois niveaux des classes secondaires – classes élémentaires (classe préparatoire, 8^e et 7^e), division de grammaire (6^e, 5^e et 4^e) et division supérieure (3^e, seconde, rhétorique et philosophie) – sont adaptés intellectuellement au niveau des élèves, même s'il faut admettre que « l'histoire de l'Antiquité hellénique et romaine ne peut être enseignée, comme il faudrait, à de si jeunes enfants et risque vite d'être oubliée vite et pour toujours ». Il doit choisir des faits et des personnages : comme sur « aucune question d'histoire le professeur ne saurait tout dire », il doit s'en tenir aux faits et aux personnages dont les conséquences sur les actes ont duré. Ainsi pour la période mérovingienne, les faits qui ont duré sont les suivants : la conquête de la Gaule par les Francs, leur conversion au christianisme, leurs institutions se mêlant aux institutions préexistantes, une nouvelle société qui se met en place et prépare le régime féodal, la coutume du partage, le morcellement. Il faut donc exposer la conquête, donner l'idée d'un roi mérovingien, donner à voir un grand, un évêque, décrire la condition de ceux qui n'étaient ni grands ni évêques, faire comprendre la coutume du partage et les conséquences...

Le professeur ne doit pas faire apprendre les noms de tous les rois, leurs querelles, la série des partages :

« Lui [à l'élève] enseigner ces inutilités, c'est au contraire l'empêcher de percevoir nettement l'utile, le nécessaire. »

Opérer des choix est particulièrement impératif quand on aborde les guerres et la diplomatie, « qui comptent parmi les principales occupations des hommes ». « Il est clair qu'il faut leur donner dans l'enseignement une grande place mais nulle part le détail ne doit être plus souvent évité qu'ici. » S'il convient de connaître « les modes généraux de la diplomatie », il faut éviter la longue énumération des conventions des traités, des conventions, des discussions. « La guerre surtout est périlleuse au professeur d'histoire ; elle l'expose à sacrifier l'essentiel à l'accessoire, voire même à l'inutile. » Et Lavis prenant l'exemple de la guerre de Trente ans montre ce qu'il faut connaître pour l'intelligence de cet évènement.

Le professeur doit aussi choisir une méthode

Il peut opter entre la méthode démonstrative et la méthode pittoresque. Toute leçon d'histoire est une démonstration, pour laquelle le professeur regroupe les faits qu'il choisit :

Philippe Marchand, « Les attentes institutionnelles vis-à-vis de l'enseignement de l'histoire entre 1880 et 1940 », *Histoire@Politique. Politique, culture, société*, n° 21, septembre-décembre 2013 [en ligne, www.histoire-politique.fr]

« L'enseignement de l'histoire doit être une démonstration. Le professeur composera son cours, donnera aux élèves à l'avance une idée de l'ensemble et des diverses parties, et les conduira du point de départ à la conclusion, en marquant bien chacun de ses pas, de façon que la route entière soit visible. Il ne se contentera de faire tout son cours ; il fera de son cours un tout. »

Cette méthode peut s'appliquer à chaque leçon et à l'ensemble du cours, comme le montre l'exemple de celui de la classe de 3^e, « Des invasions à la mort de saint Louis » :

- au début, il y a un grand empire romain partagé en deux empires : l'empire d'Occident et l'empire d'Orient. « En dehors habitent des étrangers et des barbares qui entrent par toutes les frontières et fondent les royaumes barbares ;
- le vieil empire subsiste en Orient ; en Occident, une nouvelle puissance, la papauté, se lève et, s'alliant aux Francs, elle recrée l'empire d'Occident. On semble donc en revenir à la situation de départ ;
- mais des acteurs nouveaux, les Arabes, entrent en scène et une troisième domination, très différente des deux autres ;
- puis, l'empire d'Occident se divise en royaumes, eux-mêmes subdivisés en seigneuries, faisant ainsi naître le désordre et la diversité ; mais en Occident au-dessus de ce chaos deux institutions générales subsistent, le Saint-Empire et l'Église, et une civilisation chrétienne produisant les croisades, la chevalerie... ;
- à la fin, commencent à paraître les États modernes. L'Occident lassé des pouvoirs universels et des actions universelles fait les nations. »

En appliquant cette problématique, le professeur aura démontré le passage de l'universel à l'individualisme national.

« En même temps que démonstratif, l'enseignement doit être pittoresque, c'est-à-dire peindre les personnages et décrire les faits, de façon que les personnages et les faits d'une même période se distinguent les uns des autres et que cette période, dans son ensemble, se distingue de celle qui précède et de celle qui suit. » Comme pour la méthode démonstrative, Lavissee donne des exemples pour la méthode pittoresque. Ainsi de l'histoire de l'Antiquité :

« Le pittoresque seul peut donner aux élèves l'intelligence de l'Antiquité orientale où il abonde : description de pays, de villes, de monuments, de cours des rois, d'armées, de fêtes [...] En un mot, présenter sous une forme concrète les divers aspects de la vie hellénique, les localiser, pour ainsi dire, et les dramatiser, en évitant les abstractions esthétiques et politiques, c'est la façon d'apprendre à des enfants l'histoire de la Grèce [...] C'est dans l'art difficile de ces descriptions que s'achève la perfection de l'enseignement historique. »

Pour mettre en œuvre cette méthode, il faut de nouveaux instruments de travail et, en particulier, à côté du manuel un livre qui ne serait pas le manuel. Ce dernier donne le récit complet des faits : c'est un abrégé des faits de l'histoire universelle. Le livre est un ouvrage dans lequel chaque chapitre, correspondant à une des leçons du programme, propose un corpus de documents décrivant les grands événements, les usages, les institutions, les portraits, les biographies ; « ainsi conçu, [il] est difficile à

Philippe Marchand, « Les attentes institutionnelles vis-à-vis de l'enseignement de l'histoire entre 1880 et 1940 », *Histoire@Politique. Politique, culture, société*, n° 21, septembre-décembre 2013 [en ligne, www.histoire-politique.fr]

faire. Il suppose la connaissance directe de tous les documents de l'histoire, où il fait aller chercher la vie dans sa vérité, dans sa familiarité pittoresque¹⁰ ».

La méthode pittoresque et l'usage du livre soulèvent une objection : l'élève ne risque-t-il pas de « perdre dans un encombrement de récits, de portraits la suite des choses, et avec ce système saura-t-il, comme on dit son histoire ». Mais qu'est-ce que savoir son histoire ? « Lequel sait son histoire des deux écoliers, dont l'un voit comment vivait et gouvernait un roi d'Angleterre à telle date, et l'autre récite par cœur le tableau généalogique des descendants de Guillaume I^{er} ? De sincères et vives images du passé resteront dans la mémoire, comme des commencements d'idées sur lesquelles l'esprit travaillera plus tard ; des noms et des faits accompagnés de notions abstraites s'effaceront à coup sûr. D'ailleurs pour montrer la suite des faits, le maître est là. Il peut toujours s'aider du précis. »

Pour conclure ce développement sur les méthodes, Lavissee prend soin d'indiquer les classes auxquelles elles conviennent :

« Il va sans dire que le pittoresque et le démonstratif doivent être répartis par portions inégales sur les diverses périodes des neuf années d'enseignement. Le premier doit dominer dans les classes élémentaires¹¹ et de grammaire¹² [...] sans être exclu pour cela des classes supérieures. Ici encore, elle conviendrait à certains chapitres d'histoire. »

En classe

Dans la classe, dont la durée reste fixée à une heure et demie, le professeur est libre du choix de ses méthodes :

« Il n'y a pas lieu de prescrire des règles applicables à toutes les classes depuis la sixième jusqu'à la philosophie, ni à tous les maîtres ; chacun de ceux-ci a son tour particulier, qui le rend plus ou moins apte à employer tel ou tel procédé d'enseignement. Le maître doit demeurer libre de régler comme il l'entend la pratique de sa classe. »

Mais son déroulement doit respecter un scénario dont Lavissee précise les différentes séquences. Chaque leçon doit commencer par une interrogation considérée comme « le meilleur moyen de s'introduire dans l'esprit de l'élève ». Préparée par le professeur, qualifiée de « pédagogique », elle ne doit être ni hâtive ni désordonnée. Elle se fixe « des intentions » : s'assurer que la leçon précédente a été bien comprise, la reprendre si nécessaire en l'approfondissant, combler d'éventuelles lacunes. Elle ne doit pas avoir uniquement le caractère d'un interrogatoire de juge avec sanction pénale. Toute la classe doit y être associée. Le professeur peut aussi interroger pendant ou à la fin de la leçon « en dictant quelques questions et en demandant à la

¹⁰ Sur la conception du manuel tel que l'entendait Charles Seignobos, voir son *L'histoire dans l'Enseignement secondaire. La conception nouvelle de l'histoire, la méthode, les instruments de travail. Introduction à l'usage du cours*, Armand Colin, 1906, 55 p. Sur l'histoire des manuels en usage de 1880 à 1940, lire Paul Gerbod, « À propos des manuels d'histoire » dans *Colloque national sur l'histoire et son enseignement 19-20-21 janvier 1984 Montpellier*, Paris, CNDP, 1984, p. 99-110, et, plus récent mais ne commençant qu'en 1902, le livre de Nicole Lucas, *Enseigner l'histoire dans le secondaire. Manuels et enseignement depuis 1902*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2001, 319 p.

¹¹ Classe préparatoire, huitième et septième.

¹² Sixième, cinquième et quatrième.

Philippe Marchand, « Les attentes institutionnelles vis-à-vis de l'enseignement de l'histoire entre 1880 et 1940 », *Histoire@Politique. Politique, culture, société*, n° 21, septembre-décembre 2013 [en ligne, www.histoire-politique.fr]

classe une courte réponse écrite à trouver en quatre ou cinq minutes ». C'est là un moyen de tenir en éveil l'esprit de l'élève et de lutter contre l'inertie. La durée de l'interrogation n'est pas précisée.

Après l'interrogation vient la dictée du sommaire :

« Pour montrer l'ordre des faits [...] il ne renoncera pas à l'excellent usage du sommaire dicté dans chacun des chapitres du cours. En quelques paragraphes bien articulés, ce résumé marquera le plan c'est-à-dire l'ordre des événements, avec les dates. »

Cette dictée du sommaire achevée, commence le cours. Dans les classes de grammaire, où le pittoresque s'impose, les élèves ont pour consigne de lire, avant la classe, le chapitre du livre correspondant à une leçon du programme. Le professeur s'assure que cette lecture a été faite, puis il résume le chapitre et ensuite présente « familièrement, mais en bon ordre, des remarques et des jugements ». Dans les classes supérieures, le professeur « expose son cours simplement et avec toutes les préoccupations requises ». Pendant l'exposé magistral, que fait l'élève ? Prend-il des notes ? La question est abordée incidemment à propos de la rédaction, mais Lavisse ne s'exprime pas sur la nécessité ou non de prendre des notes : dans toutes les classes ? dans certaines classes ? lesquelles ?

Pour ce qui est des exercices écrits, il est précisé que « [le professeur] ne donnera pas à la leçon une telle place qu'il néglige les autres exercices : devoirs, exposés oraux faits par les élèves, interrogations ». La rédaction, qui « n'est que la copie de notes prises en classe ou la reproduction d'un livre », est condamnée :

« Le mauvais élève n'apprendra pas l'histoire par cette besogne machinale : il possède le secret d'écrire sans lire ce qu'il écrit. Quant au bon élève, la rédaction toujours un peu longue lui gâte la main. Cet exercice, qui est déjà du reste, en partie condamné, doit être absolument proscrit ».

Le devoir – récit, développement d'un point indiqué par le professeur, jugement sur un personnage, mise en ordre d'une série de faits – est recommandable à plusieurs conditions : le professeur ne doit pas exiger de longs développements ; il n'en donnera pas au terme de chaque classe ; le développement exigé ne sera pas long. Le professeur peut proposer plusieurs sujets ce qui « provoque les élèves à la réflexion qui en détermine le choix et qui rend plus intéressante la correction. »

Enfin, les instructions abordent la question des exposés oraux. Lavisse est catégorique : jusqu'en troisième, c'est « un exercice prématuré » : « Un enfant qui fait une leçon sur les Gracques est parfaitement ridicule. » C'est seulement à partir de la classe de seconde, « quand l'écolier est plus mûr, et quand l'histoire moderne lui offre des sujets dont la préparation est plus facile » que l'exposé devient utile : « Il est bon que les élèves apprennent à exprimer quelques idées ou à développer un récit simplement, modestement avec cette sorte de petit courage qu'il faut pour entendre sa parole dans le silence de la classe. » Utile donc, mais à deux conditions : le sujet doit en être soigneusement délimité, les lectures à faire pour sa préparation doivent être indiquées par le professeur.

1902-1939 : de modestes révisions

En 1902, 1925, 1938, l'enseignement secondaire est à nouveau l'objet de réformes, portant sur la division ou non de la scolarité secondaire en deux cycles et de ceux-ci en sections. La conception de l'enseignement de l'histoire telle qu'elle avait été définie en 1890 s'en est-elle trouvée modifiée ? Pour répondre à cette question, on peut interroger les textes suivants : l'arrêté concernant les programmes de l'enseignement d'enseignement des classes secondaires dans les lycées et collèges de garçons, du 31 mai 1902 ; la circulaire relative à l'enseignement de l'histoire et de la géographie dans les lycées et les collèges de garçons et de jeunes filles, du 17 février 1908 ; l'arrêté concernant les horaires et les programmes de l'enseignement secondaire, du 13 décembre 1923 ; les instructions relatives aux programmes de l'enseignement secondaire dans les lycées et les collèges, du 3 septembre 1925 ; l'arrêté fixant les programmes de l'enseignement du second degré, des 30 août 1937 et 11 avril 1938 ; les instructions relatives à l'application des arrêtés des 30 août 1937 et 11 avril 1938, du 9 octobre 1938. Ces instructions ne concernent que le premier cycle¹³.

Les programmes

L'alternance entre le système à deux cycles et celui à un cycle a eu pour conséquence une variation dans la répartition de l'enseignement historique :

| CLASSES | 1902 ¹⁴ | 1925 ¹⁵ |
|-----------|--|--|
| Sixième | Antiquité | L'Orient - La Grèce |
| Cinquième | Moyen Âge | Rome |
| Quatrième | Temps modernes | L'Europe et plus particulièrement la France de la fin du V ^e siècle à la guerre de Cent Ans |
| Troisième | Époque contemporaine 1789-1889 | L'Europe et plus particulièrement la France aux XIV ^e , XV ^e et XVI ^e siècles |
| Seconde | L'Europe du X ^e au XV ^e siècle Les XVI ^e et XVI ^e siècles | XVII ^e et XVIII ^e siècles |
| Première | 1715-1815 | 1789-1848 |
| Terminale | 1789-1889 | De 1848 aux conséquences de la guerre 1914-1918 |

En 1938 (retour aux deux cycles), le programme est repris de celui de 1902. À l'exception de l'étude des « faits principaux » et des « conséquences territoriales » de la Grande Guerre, il faut noter l'absence totale de l'« histoire immédiate » dans les

¹³ On laisse de côté les instructions du 1^{er} juin 1931 qui sont publiées à la suite des réductions d'horaire et qui ne modifient en rien celles de 1925.

¹⁴ Deux cycles, et une section sans langues anciennes tant dans le premier cycle que dans le second.

¹⁵ Abandon des deux cycles.

Philippe Marchand, « Les attentes institutionnelles vis-à-vis de l'enseignement de l'histoire entre 1880 et 1940 », *Histoire@Politique. Politique, culture, société*, n° 21, septembre-décembre 2013 [en ligne, www.histoire-politique.fr]

programmes publiés en 1925, 1931 et 1938. Leurs concepteurs semblent ignorer Duruy¹⁶ et Seignobos¹⁷.

Les finalités

À l'exception des instructions de 1925 qui reprennent à l'identique sous une forme abrégée le propos de Lavisso sous le titre « Pourquoi on enseigne l'histoire ? », la circulaire de 1908 et les instructions de 1938 sont silencieuses sur la question des finalités, qui semblent implicites. Tout en reprenant le texte de Lavisso, les instructions de 1925 introduisent une nouvelle finalité. L'enseignement de l'histoire doit donner une idée exacte des civilisations progressives et des progrès de l'humanité :

« L'utilité scientifique de l'enseignement historique est donc d'instruire les jeunes gens de l'évolution de l'humanité depuis l'âge des cavernes jusqu'au siècle de l'aviation. »

La préparation de la classe et la classe

Continuité et ajustements

La question de la préparation n'est abordée que dans les instructions de 1938, qui reprennent à l'identique les conseils de Lavisso : le professeur doit choisir des faits en fonction de leur nature, de leur importance et de leur intelligibilité.

Dans la continuité de la « charte » de 1890, les textes officiels de l'entre-deux-guerres ne cessent de réaffirmer la liberté du professeur dans le choix de ses méthodes d'enseignement : « Il va sans dire que la plus entière liberté est laissée aux maîtres, comme par le passé dans le détail et l'exécution de ces programmes et que la plus grande latitude est donnée à leur esprit d'initiative » (*Instructions*, 1925) et « La conclusion de cette deuxième partie des instructions, relative aux méthodes, sera la même que la conclusion de la première partie : la réaffirmation du principe de la liberté des maîtres » (*Instructions*, 1938).

Il faut cependant noter dans les instructions de 1938 l'appel aux professeurs de la nécessaire adaptation des méthodes aux « milieux scolaires variables » :

« On se plaît à reconnaître que les méthodes d'enseignement peuvent et doivent être, dans la pratique aussi diverses que les tempéraments de ceux qui enseignent, et que les milieux scolaires auxquels ils doivent s'adapter. Chaque professeur les concevra en fonction de ces milieux eux-mêmes variables d'une région à l'autre, mais dans une même région d'une année à l'autre. »

La réaffirmation de la liberté du choix des méthodes d'enseignement s'accompagne par ailleurs d'un rappel à l'ordre : le respect du programme. S'il n'est pas nouveau, il se fait beaucoup plus insistant :

¹⁶ Cf. l'*Instruction relative à l'enseignement de l'histoire contemporaine dans la classe de philosophie des lycées impériaux*, 24 septembre 1863, et Charles Seignobos, « L'enseignement de l'histoire comme instrument d'éducation politique » dans *Conférences du Musée pédagogique 1907 L'enseignement de l'histoire*, Imprimerie nationale, 1907, p. 1-24.

¹⁷ Sur les programmes de l'entre-deux-guerres, voir dans ce dossier l'article d'Olivier Loubes, « D'un roman national, l'autre ».

Philippe Marchand, « Les attentes institutionnelles vis-à-vis de l'enseignement de l'histoire entre 1880 et 1940 », *Histoire@Politique. Politique, culture, société*, n° 21, septembre-décembre 2013 [en ligne, www.histoire-politique.fr]

- « Dans toutes les classes, le programme doit être vu en entier. Il est indispensable que le professeur organise son enseignement de façon à ménager le temps nécessaire à une révision, autant que possible à partir du 15 juin. Cette précaution s'impose surtout dans les classes préparatoires aux examens » (Circulaire, 1908) ;

- « Dans toutes les divisions, le programme doit être vu en entier avant la fin de l'année scolaire. Il est indispensable que le professeur organise son enseignement de façon à ménager le temps nécessaire d'une révision générale. Cette précaution s'impose avec plus de force encore dans les divisions préparatoires aux examens. L'étude complète du programme est d'autant plus nécessaire que l'examen du plan d'études montre qu'en général (tel est, par exemple, le cas dans les classes de quatrième, troisième et seconde), c'est la fin du cours qui présente le plus d'intérêt » (*Instructions*, 1925) ;

- à la liberté du professeur, « On ne met qu'une seule réserve : la règle absolue du parcours intégral, c'est-à-dire l'obligation d'étudier tout le programme donné dans le temps donné, soit d'octobre à juin, les dernières classes devant être consacrées à l'indispensable révision » (*Instructions*, 1938).

Ajoutons que les instructions de 1925 précisent que le professeur ne saurait arguer de la longueur du programme pour justifier un éventuel manquement à cette règle : il doit savoir calibrer son enseignement. Il doit aussi se pénétrer que chaque classe constitue un tout :

« On n'y continue pas l'étude d'un sujet commencé à la séance précédente ; le professeur y traite d'une question et rien que d'une question. »

L'interrogation reste le moment décisif avec l'insistance sur la participation de toute la classe, « le bon maître devenant le chef d'orchestre ». Rappelant que le sommaire est à la base de l'enseignement de la sixième à la troisième et qu'il conserve son utilité dans les classes supérieures, les textes de 1908, de 1925 et de 1938 ne font que reprendre les prescriptions de 1890, tout en précisant que sa dictée ne doit pas excéder huit à dix minutes (1908) et qu'il peut être « élaboré en classe et, autant que possible, avec la collaboration de la classe ».

Pour ce qui est du cours, les conseils formulés par Lavisie restent d'actualité : pas d'exposé magistral dans les classes du premier cycle où alternent la parole du maître et l'activité des élèves fondée sur l'utilisation du manuel et l'étude de documents ; dans les classes du second cycle, un exposé magistral dont la dictée est interdite dès 1908, cet exposé ne constituant pas le seul procédé d'enseignement et n'interdisant surtout pas le recours aux documents.

Comme on l'a vu, le texte de 1890 ne faisait qu'une allusion très vague à la question de la prise de notes. La circulaire du 17 février 1908 est plus explicite en soulignant qu'elle est déconseillée jusqu'en troisième en raison de l'âge et de l'inexpérience des élèves : « Elle exige un apprentissage dont les maîtres n'ont pas à se désintéresser. »

Dès que les élèves s'en montreront capables, et les professeurs en restent seuls juges, « il sera bon que par des exercices répétés, ils leur apprennent à ne retenir et à ne noter que les faits importants et qu'ils les amènent peu à peu, avant l'entrée dans le second cycle, à faire du cahier de notes méthodiquement pourvu d'indications

Philippe Marchand, « Les attentes institutionnelles vis-à-vis de l'enseignement de l'histoire entre 1880 et 1940 », *Histoire@Politique. Politique, culture, société*, n° 21, septembre-décembre 2013 [en ligne, www.histoire-politique.fr]

marginales, un instrument propre à soulager la mémoire, à fixer les souvenirs, à préciser et à ordonner les connaissances¹⁸ ».

On retrouve les mêmes conseils dans les instructions de 1925. Dans les instructions de 1938 qui ne reviennent pas sur cette question, sans doute considérée comme tranchée une fois pour toutes, il est simplement fait mention de la tenue d'un cahier comportant le sommaire et « une sorte de vocabulaire » dont la réalisation et l'usage sont ainsi justifiés :

« L'enseignement historique, parce qu'il enseigne des notions complexes, a un ennemi particulièrement redoutable : l'à peu près. Pour lutter contre cet ennemi, pour dissiper presque à chaque pas la confusion qui risque de s'introduire dans l'esprit des enfants, le professeur doit s'astreindre à un effort incessant de clarté, de netteté, de précision. Il lui faut surveiller de près son propre langage, et bien plus encore, celui de ses élèves, dont l'incertitude traduit le flottement, le vague de la pensée. En pareil cas, le remède approprié, surtout quand il s'agit de termes techniques pourrait être le recours fréquent à la définition. Aucun procédé n'est plus apte à donner aux élèves l'habitude et le goût de la précision. Mais si l'on veut que le résultat soit durable, il est prudent de ne pas s'en tenir à l'exercice oral et de fixer par écrit la formule retenue après discussion. Ainsi pourra se constituer progressivement dans chaque cahier d'histoire une sorte de vocabulaire [...] »

En ce qui concerne les devoirs écrits donnés aux élèves, les textes de 1908 et de 1925 apportent quelques précisions à la « charte » de 1890. Le nombre de devoirs écrits est limité à un ou deux par trimestre. Les professeurs sont invités à se concerter pour en fixer le calendrier. Les instructions de 1938 conseillent de ne pas donner de devoirs dans les classes du premier cycle : « On pourra les remplacer de temps en temps par des exercices écrits faits en classe, sans toutefois que ces exercices s'étendent sur l'heure entière. » Quant à l'exposé oral, il reste réservé au second cycle.

Une nouveauté importante, mais éphémère

Les instructions de 1925 instaurent des séances d'exercices pratiques à raison d'une heure hebdomadaire en sixième, cinquième et quatrième, d'une heure en quinzaine en troisième, seconde et première, portant sur le programme en sixième, cinquième, quatrième et troisième, sur l'histoire locale en seconde, sur les civilisations grecque et romaine dans leurs rapports avec la civilisation contemporaine en première. Ces séances s'adressant « tout spécialement aux élèves de la section moderne » : « Elles ont pour objet de leur fournir en compensation des avantages intellectuels qu'aurait pu leur valoir l'enseignement latin ou gréco-latin, un surcroît de culture, et pour cela, elles font appel à l'histoire et à la géographie, excellemment propres à éveiller l'esprit de curiosité, à développer les qualités d'imagination, d'observation, de jugement, à donner le sens des réalités. » Au prétexte que leur horaire serait trop chargé s'ils les suivaient, les élèves de sixième et de cinquième A¹⁹ en sont dispensés. Pour les élèves de quatrième et de troisième A, l'assistance est facultative mais avec un engagement « d'exacte scolarité ».

Les objectifs de ces exercices sont ainsi définis :

¹⁸ Que faut-il entendre par « indications marginales » ? Le texte est muet sur ce point.

¹⁹ La section A du premier cycle était celle qui comportait l'enseignement du latin.

Philippe Marchand, « Les attentes institutionnelles vis-à-vis de l'enseignement de l'histoire entre 1880 et 1940 », *Histoire@Politique. Politique, culture, société*, n° 21, septembre-décembre 2013 [en ligne, www.histoire-politique.fr]

« L'enseignement nouveau a pour caractère essentiel la variété et la souplesse : tantôt devant les élèves les plus jeunes, l'heure mise à la disposition du professeur lui permettra de compléter, d'expliquer, de vivifier à l'aide de projections et de lectures l'enseignement donné en classe ; tantôt cette heure s'associe aux heures d'enseignement des langues vivantes pour mieux faire connaître aux élèves les aspects caractéristiques de l'Allemagne, de la Grande-Bretagne ; tantôt la séance sera consacrée à des exercices qui n'ont pas jusqu'ici leur place dans les programmes de l'enseignement secondaire : étude de quelques textes historiques, notions d'histoire locale, visites aux monuments, aux musées ; tantôt enfin, en première, les élèves recevront un enseignement à caractère philosophique, et seront invités à réfléchir sur les caractères essentiels des civilisations grecque et romaine, considérés dans leur rapport avec la civilisation contemporaine. »

Si les instructions ne formulent aucun programme, elles abondent en justifications et en conseils :

- en particulier pour la rubrique « Explication de textes » :

« La lecture et l'explication de textes historiques sont recommandables dans toutes les classes. Bien conduit cet exercice, qui exige une préparation attentive, révèle aux jeunes gens la matière qu'utilise l'historien, comme une manipulation lui révèle le travail du laboratoire [...] Sans avoir l'ambition d'exposer systématiquement à de jeunes élèves la méthode de critique des textes, on les amènera à comprendre qu'elle existe, qu'elle donne seule quelques garanties à la science historique et que tout citoyen doit en connaître les éléments, ne fût-ce que pour l'appliquer à l'interprétation des faits contemporains et pour lire intelligemment le journal »,

- ainsi que pour la rubrique consacrée aux « Notions d'histoire locale » :

« L'enseignement de l'histoire locale n'interviendra ici que comme une illustration concrète de l'histoire générale, et non point comme un enseignement ayant en soi ses fins et ses méthodes. Le professeur l'organisera librement. Il est bien entendu qu'on ne tentera pas la vaine besogne de résumer tous les faits énumérés dans l'histoire de la ville, si cette histoire a été écrite, ou dans celle de la province [...] Ce qu'on doit se proposer c'est d'éveiller la curiosité pour les choses du passé et donner le sens des étapes de la vie nationale en se servant des admirables ressources que procurent les monuments connus de tous, les grands souvenirs de la vie régionale et les textes où les écoliers pourront retrouver des noms de lieux ou de personnes qui leur sont familiers ou parlent à leur imagination. »

Maintenus dans les instructions de 1931, ces exercices ne sont plus mentionnés en 1938.

L'analyse des textes officiels publiés de 1880 à 1940 met en lumière l'esprit dans lequel les autorités universitaires ont souhaité organiser l'enseignement de l'histoire. Leur intention est de rassembler les professeurs autour des mêmes principes, tout en leur laissant une liberté pédagogique. Comme on l'a rappelé plus haut, le lecteur averti sait qu'il ne faut pas les prendre pour argent comptant. Programmes et surtout instructions sont autant de témoignages sur les souhaits de l'État, mais à les voir se répéter de l'un à l'autre, on doit se poser le problème de leur réception par le corps

Philippe Marchand, « Les attentes institutionnelles vis-à-vis de l'enseignement de l'histoire entre 1880 et 1940 », *Histoire@Politique. Politique, culture, société*, n° 21, septembre-décembre 2013 [en ligne, www.histoire-politique.fr]

enseignant²⁰. En témoignent les rappels à l'ordre concernant l'achèvement des programmes ou l'interdiction du cours dicté.

L'auteur

Philippe Marchand est maître de conférences (HDR) honoraire en histoire moderne et contemporaine à l'université Charles de Gaulle-Lille 3. Membre du laboratoire IRHIS-Lille 3 (UMR Cersates 8529), du comité de rédaction de la *Revue du Nord*, président de la Commission historique du Nord. Ses champs de recherches concernent l'histoire de l'éducation (XVIII^e siècle-milieu XIX^e siècle, enseignement secondaire, enseignement de l'histoire, enseignement technique, relations parents-enfants) et l'histoire régionale. Il a notamment publié : Philippe Marchand (dir.), *Le baccalauréat, 1808-2008 Certification française ou pratique européenne ?* (Lille-Lyon, *Revue du Nord- Institut national de recherche pédagogique*, 2010).

Résumé

Si les textes officiels sont une source commode pour l'étude de l'enseignement d'une discipline, on ne peut tout leur demander ; ils ne reflètent pas la réalité de la classe et ils ne peuvent constituer la source unique. Cette réserve posée, leur consultation est indispensable car ils présentent un double intérêt. Ils mettent en lumière les nuances et les corrections qu'il faut apporter à certaines traditions historiographiques. Leur mise en perspective fait ressortir les changements, les inflexions, parfois même les virages de la doctrine officielle en relation avec les enjeux idéologiques et avec l'état de la réflexion scientifique.

La constitution d'un corpus de textes officiels de plus en plus détaillés faisant connaître aux professeurs les contenus, les finalités de l'enseignement historique et les méthodes pédagogiques recommandées démarre en 1814. En 1880, l'histoire est une discipline inscrite dans un cadre institutionnel dont l'État a progressivement fixé les contours. L'œuvre à venir des Républicains dispose donc d'un socle solide que Lavisson n'ignore pas quand il entreprend de rédiger en 1890 ce que certains contemporains ont considéré comme la « charte » de l'enseignement de l'histoire dans le secondaire. En effet, s'il reprend sur le plan de la didactique bon nombre de prescriptions antérieures, il innove sur deux points. La « charte » veut être une aide aux professeurs en répondant aux questions qu'ils sont amenés à se poser à propos des contenus à enseigner, à propos aussi de la préparation de leurs cours et des méthodes à mettre en œuvre en classe. Et surtout, elle affirme que l'enseignement de l'histoire sert plus que tout autre à l'éducation du futur citoyen de la République qui

²⁰ La question de la réception des textes officiels par les professeurs n'a pas suscité de recherches, sans doute en raison de problèmes documentaires que souligne Évelyne Hery (*op. cit.*, p 13-14). Les revues pédagogiques antérieures à la Première Guerre mondiale, les conférences du Musée pédagogique des années 1905 et 1907, puis le *Bulletin* de la Société des professeurs d'histoire et de géographie apportent quelques réactions. Un sondage effectué dans les archives des académies de Lille et de Besançon pour les années 1880-1913 montre que la circulation des textes officiels reste très aléatoire dans les collèges et les lycées. Recteurs et inspecteurs d'académie interviennent à plusieurs reprises pour signaler que les assemblées de professeurs doivent être l'occasion de les étudier.

La situation est durable : Catherine Moisan a fait remarquer plus récemment que les programmes sont connus des professeurs non par le *B.O.* mais par les manuels : « Construit conformément aux programmes officiels, le manuel sert de référence aux enseignants » (« La réforme des programme » dans G. Marcou, J.-P. Costa, C. Durand-Prinborgne (eds), *La Décision dans l'Éducation nationale*, Lille, Presses universitaires de Lille, 1992, p. 51-58).

Philippe Marchand, « Les attentes institutionnelles vis-à-vis de l'enseignement de l'histoire entre 1880 et 1940 », *Histoire@Politique. Politique, culture, société*, n° 21, septembre-décembre 2013 [en ligne, www.histoire-politique.fr]

apprend à adhérer à un système de valeurs civiques et morales. La « charte » de Lavisser ne connaît que quelques modestes révisions dans les décennies qui suivent. Si l'analyse des textes officiels met en évidence la pensée de l'État enseignant, à les voir se répéter de l'un à l'autre, on est amené à se poser la question de leur réception.

Mots clés : enseignement secondaire ; texte officiel ; instruction ; programme ; méthode.

Abstract

Official texts are an easy way to learn how to teach academic disciplines. But, they don't show the real class interactions and therefore are not an only and exclusive source. Yet their study is essential, for it presents a double interest. Historiographic traditions are challenged. It reveals the changes and shifts of the official doctrine linked to ideological stakes and scientific evolutions.

The redaction of official texts, more and more detailed on the content of historical learning and on the teaching methods, begins in 1814. In 1880, the State had already set the contours of the historical discipline. The work done before the establishment of the Third Republic, is therefore a solid base Ernest Lavisser could not ignore when he began to write in 1890 what his contemporaries considered the charter of the teaching of History in secondary schools. Although Lavisser takes many previous requirements over, two points were quite new. The charter is to be a tool, answering the teachers' interrogations on the content to be taught, the preparation of the courses and the methods to implement in the classroom. Most importantly, Lavisser argues that the teaching of history is the core part of the education of citizens and instrumental in adhering to a system of moral values. The Lavisser's charter has barely been revised in the following decades.

Key words : Secondary Education; Official Text; Programs; Process.

Pour citer cet article : Philippe Marchand, « Les attentes institutionnelles vis-à-vis de l'enseignement de l'histoire entre 1880 et 1940 », *Histoire@Politique. Politique, culture, société*, n° 21, septembre-décembre 2013 [en ligne, www.histoire-politique.fr].