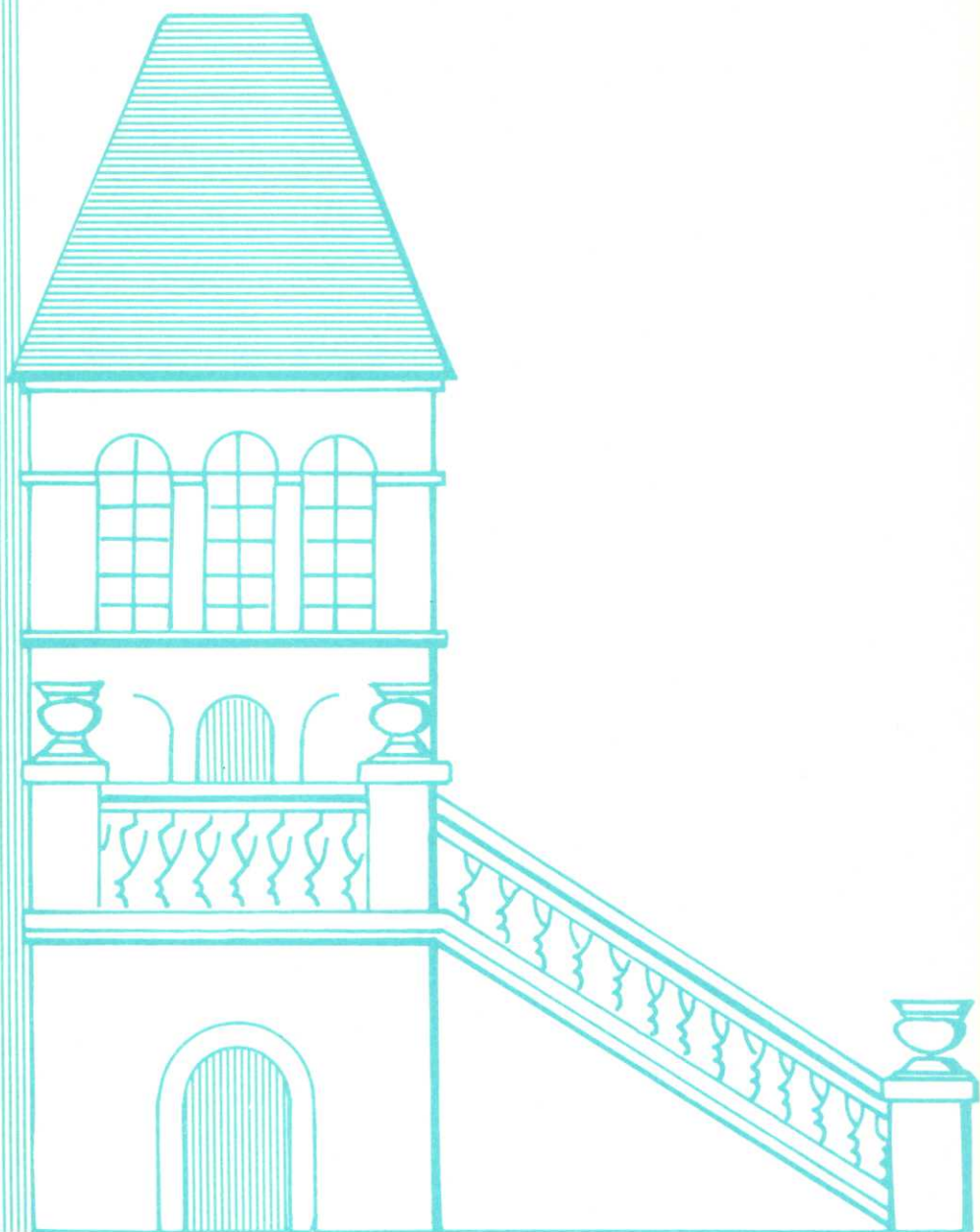


LES SCIENCES HUMAINES



LES AMIS DE SEVRES

*ET LES CHEVAUX TREMPAIENT LEUR COU DANS L'AVENIR
POUR DEMEURER VIVANTS ET TOUJOURS AVANCER..*

————— JULES SUPERVIELLE —————

ASSOCIATION DES AMIS DE SÈVRES

CENTRE INTERNATIONAL D'ETUDES PÉDAGOGIQUES

FONDATRICE

Edmée HATINGUAIS

BUREAU DE L'ASSOCIATION

PRESIDENT : **Jean AUBA**

VICE-PRESIDENTS : **Aimé JANICOT**

Jacques QUIGNARD

SECRETAIRES : **Paule ARMIER**

Marcel HIGNETTE

TRESORIER : **Jacques POUJOL**

TRESORIERE ADJOINTE : **Jacqueline LEPEU**

MEMBRES DU BUREAU : **Lucette CHAMBARD**

Micheline DUCRAY - Françoise MUSY

Renée LESCALIE - René FERMONT

1, AVENUE LÉON-JOURNAULT 92310 SÈVRES - TÉL. 027.75.27

MEMBRES BIENFAITEURS 50 F MEMBRES ADHÉRENTS 30 F C.C.P. PARIS 6959-99 B - LES AMIS DE SÈVRES

LES SCIENCES HUMAINES

Sommaire

- 3 AVANT-PROPOS
- INTRODUCTION :
- 5 SCIENCES HUMAINES ET ENSEIGNEMENT PRE-UNIVERSITAIRE, par Victor MARBEAU, Inspecteur Général de l'Instruction Publique
- 6 REFLEXIONS SUR LE DEVENIR DE L'HISTOIRE EN MILIEU SCOLAIRE, par Georges DUBY, Professeur au Collège de France
- 11 LES NOUVEAUX PROGRAMMES, par Lucien GENET, Inspecteur Général de l'Instruction Publique
- 13 SUR QUELQUES ASPECTS DE L'ENSEIGNEMENT ECONOMIQUE ET SOCIAL, par Guy PALMADE, Inspecteur Général de l'Instruction Publique
- 21 POUR UNE PEDAGOGIE RENOUVELEE DES SCIENCES HUMAINES, par Victor MARBEAU
- 31 LA «NOUVELLE HISTOIRE» ET L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE, par Philippe JOUTARD, Professeur à l'Université de Provence
- 41 MISE AU POINT ET EXPERIMENTATION D'UN SCHEMA COHERENT DE SCIENCES SOCIALES ADAPTE AUX DIVERS CYCLES D'ENSEIGNEMENT DU COURS PREPARATOIRE AU BACCALAUREAT, par Lucile MARBEAU, Maître de recherche à l' I. N. R. P.
- 59 LES ACTIVITES D'EVEIL DANS LEUR RELATIONS AVEC L'EVOLUTION DE LA RECHERCHE GEOGRAPHIQUE ET HISTORIQUE :
- * Sciences sociales et pratique géographique, par Jean MARECHAL, Professeur à l'Ecole Normale de Dijon
 - * Sciences sociales et enseignement de l'histoire, par Monique PRESLE, Inspectrice départementale de l'éducation
- 81 VIE DE SEVRES

N°1 - MARS 1979

LES AMIS DE SEVRES

REVUE TRIMESTRIELLE

93^e numéro

A V A N T - P R O P O S

Il y a plus de dix ans déjà s'ouvrait à Sèvres la réflexion sur l'enseignement des sciences économiques et sociales qui devait aboutir aux nouveaux programmes. Un numéro de notre revue (3 - 1967) en donnait les premières orientations. Plus tard, c'est sur « l'initiation au monde moderne dans son approche économique et sociale » que se penchaient les spécialistes. Un autre numéro des Amis de Sèvres (2 - 1974) rendait compte de leurs débats.

Dans la même ligne de pensée, mais à la lumière des réalités présentes et dans le cadre des structures nouvelles, l'enseignement des Sciences Humaines est aujourd'hui à l'ordre du jour. M. Marbeau a bien voulu accepter, et nous l'en remercions, de coordonner un ensemble de contributions qui dégagent en ce domaine des perspectives nouvelles.

En effet, les données économiques et sociales, souvent mal dégagées de la globalité des connaissances scolaires, peuvent et doivent désormais être explicitement prises en compte, dans un enseignement interdisciplinaire, sous des formes souples et différenciées mais cependant spécifiques.

Intégrer les notions indispensables dans le champ plus large des Sciences Humaines, c'est faire acquérir aux élèves les moyens de comprendre le monde d'aujourd'hui dans sa complexité et de se préparer à jouer leur rôle en pleine liberté et en pleine responsabilité.

Jean Auba

SCIENCES HUMAINES

ET

ENSEIGNEMENT PREUNIVERSITAIRE

Il n'est pas dans les intentions des Historiens-Géographes de monopoliser le domaine des Sciences Humaines : les Psychologues, les Sociologues, les Ethnologues, entre autres, ont de bonnes raisons pour se ranger sous cette bannière.

Cependant nous sommes les seuls, au sein des formations préuniversitaires, c'est-à-dire de l'élémentaire au second cycle, à dispenser un enseignement continu, s'adressant à tous les élèves et qui se fonde sur une finalité de sciences humaines.

Cette orientation s'affirme d'ailleurs de plus en plus, dans la mesure où, à l'échelon universitaire, le champ d'investigation de nos disciplines s'élargit. Elle se confirme, sur le plan scolaire, par la prise en charge dans nos programmes de l'initiation économique et sociale.

Faut-il alors parler de Sciences Sociales ? nous n'entrerons pas dans la querelle des dénominations. Il nous importe simplement que notre domaine d'étude soit vaste, passionnant, touchant par tous ses aspects à l'homme dans son passé, son présent et son devenir.

Ce numéro spécial des cahiers de Sèvres a pour ambition de faire le point sur les évolutions récentes, sur leur incidence sur nos programmes et nos démarches pédagogiques. On constatera que les enseignements de la recherche universitaire et ceux de la recherche pédagogique sont pris en compte d'une manière pragmatique ; et que les orientations nouvelles qui sont définies ou en voie de définition, nous installent toujours davantage dans cette perspective de formation de l'enfant et de l'adolescent pour sa meilleure préparation à l'insertion et à l'action dans la société de son pays.

Victor Marbeau

REFLEXIONS SUR LE DEVENIR DE L'HISTOIRE EN MILIEU SCOLAIRE

La société actuelle se réfère de manière constante à l'Histoire, cette affirmation s'appuie sur le nombre et le succès des émissions historiques à la télévision, sur l'impact des films retraçant la vie d'un personnage en faisant revivre un épisode singulier du passé, elle s'exprime par le tirage et la vogue des ouvrages écrits par des historiens universitaires ; elle se vérifie également par la réussite de la revue l'Histoire et, il ne faut pas le regretter, par l'attrait des bandes dessinées qui touchent un vaste auditoire de jeunes et de moins jeunes. D'une manière générale on peut constater que les media sous toutes leurs formes contribuent à une diffusion toujours plus large de la connaissance du passé.

Mais ces manifestations ne sont pas les seuls témoignages de cette faveur croissante de l'Histoire. Il faut rappeler les queues devant les musées, les visites de plus en plus nombreuses aux archives et surtout l'engouement pour les monuments de tous âges et de tous styles. Nous trouverons enfin, une marque supplémentaire d'intérêt dans la faveur accordée aux arts et traditions populaires et à l'archéologie.

Les raisons d'une telle évolution sont nombreuses.

Les unes sont relatives à des traits de mentalités propres à l'homme contemporain, liées à la prise de conscience d'une situation en mutation rapide avec toutes les interrogations, les angoisses même qui en résultent. On peut affirmer que la séduction devant les réussites techniques et scientifiques modernes n'est plus suffisante pour reléguer aux oubliettes les enseignements de l'Histoire. Le désarroi devant certains aspects déshumanisés de nos sociétés conduit l'homme d'aujourd'hui à rechercher des racines, à comprendre et intégrer dans leur dimension contemporaine les legs du passé. En effet si le passé est dans une certaine mesure sécurisant, son étude permet également d'apporter des éléments d'explication concernant l'évolution des sociétés actuelles. Ainsi dans le réseau complexe des actions et interactions qui conditionnent les mutations présentes, il introduit une possibilité supplémentaire de compréhension.

Ce caractère explicatif fait d'ailleurs que la dimension historique se trouve de plus en plus perçue et prise en compte par les spécialistes des autres sciences humaines. C'est ainsi que l'anthropologie, l'ethnologie dans leurs ultimes orientations, manifestent un intérêt renouvelé pour la chronologie historique.

*

Pour ces raisons, l'histoire s'affirme auprès du grand public. Or, il se trouve que, sur le plan scolaire, le bilan se présente de manière beaucoup moins brillante. Il apparaît de plus en plus que l'ensemble disciplinaire Histoire-Géographie n'offre plus que des séductions limitées et inégales pour les élèves. L'enseignement de ce domaine des sciences humaines est perçu essentiellement comme un enseignement privilégiant l'aspect quantitatif de la connaissance, la mémoire et n'apportant, de ce fait, pas grand chose à la formation de l'élève. A la limite, si cette évolution devait se prolonger et s'accroître, on pourrait concevoir une disparition de notre domaine disciplinaire au profit d'une « école parallèle », exploitant l'impact des médias.

Personne ne peut souhaiter une telle issue car elle se révélerait catastrophique sur le plan de la formation, de l'éducation de la jeunesse française. L'enfant et l'adolescent ne sont pas uniquement consommateurs de sciences, de techniques, voire de belles lettres, ils doivent également comprendre les devoirs et contraintes de la vie en société, le caractère relatif des situations humaines ; ils doivent être armés d'un sens critique suffisant pour effectuer un tri entre des informations diverses et pour agir de manière responsable.

En réalité c'est tout le civisme des jeunes générations qui se trouve en cause, car nous devons bien reconnaître que c'est l'histoire de Lavisse, si ridicule qu'elle puisse parfois paraître, qui a façonné des cohortes de jeunes républicains. Nos sociétés souffrent d'un amincissement constant de l'esprit civique, les égoïsmes se multiplient, les obligations les plus élémentaires sont méconnues, nous sommes placés devant la nécessité, pour un bon fonctionnement de nos sociétés démocratiques, de redonner vie à cette conscience. Ce renouveau passe par l'école et en particulier par une meilleure perception du rôle de nos disciplines.

*

Comment redonner une plus grande crédibilité à notre enseignement ?

Sur le plan de l'ensemble disciplinaire, il apparaît que l'association Histoire-Géographie n'est pas sans poser quelques problèmes. Cette dualité est une caractéristique heureuse de notre enseignement, elle présente trop d'avantages pour être remise en cause. Il n'en demeure pas moins que certaines évolutions dans le domaine de la géographie physique sont préjudiciables à l'image de marque : « Sciences Humaines » qui doit être la nôtre. Si la coupure entre géographie physique et géographie humaine devait se perpétuer, il est alors à craindre que des forces centrifuges ne se fassent jour qui risqueraient de faire voler en éclat un ensemble parcouru de courants opposés.

Cette remarque étant faite sur le domaine scolaire, revenons plus particulièrement à l'Histoire et à son devenir.

La première interrogation concerne la détermination des buts de l'enseignement. La finalité essentielle, n'est pas de former des spécialistes mais de futurs citoyens conscients des problèmes qui se posent dans la société dans laquelle ils doivent s'insérer et agir. En fonction de cette finalité, des objectifs subordonnés en résultent, tout particulièrement ceux qui visent le développement de l'esprit critique de l'élève, la prise de conscience de l'homme comme artisan de son destin et l'expérience acquise de l'étude du passé comme facteur de meilleure connaissance du présent.

Pour mettre en œuvre ces orientations, il convient de mettre l'accent sur la méthode historique, sur la critique historique, plus que sur l'accumulation passive des connaissances. Il n'est pas nécessaire d'enfourner des masses de faits mais de partir d'un petit nombre de phénomènes et de montrer ainsi comment se forme la connaissance, comment s'expliquent les évolutions. Les programmes doivent donc faciliter ce transfert, permettre de transporter au niveau de l'école l'attitude fondamentale de l'historien : comprendre un témoignage et le critiquer.

Ajoutons à cette remarque préliminaire que la place de la mémoire personnelle dans la conduite des hommes risque de s'amenuiser puisque les substituts sont nombreux, les auxiliaires de la mémoire se multiplient, depuis les publications spécialisées jusqu'à l'informatique triomphante. Dans ces conditions, l'encylopédisme n'est plus de mise. Ce qu'il faut, c'est enseigner à utiliser les moyens d'information encyclopédiques. . .

Cette attitude ne doit cependant pas conduire à la définition d'une culture minimale trop décharnée. Le savoir-faire s'accompagne toujours d'un minimum de savoir. La part de la chronologie, le sens de la « coulée » historique doivent être également préservés. Ceci amène à mieux comprendre l'importance du thème diachronique qui vise la perception de temps historiques à vitesses d'écoulement différentes et la nécessité de recourir aussi à des repères synchroniques qui confèrent de l'« épaisseur » au temps. Cette évolution vers un enseignement mieux structuré ne signifie pas, pour autant, que la place de l'évènement par rapport à la structure sera minorée, l'histoire culturelle redonne à l'évènement toute son importance.

Quelle pratique pédagogique peut-on adapter à ces perspectives ?

La pédagogie choisie sera celle de l'effort. Le laisser faire, le culte de l'occasionnel et de l'informel sont incompatibles avec les objectifs que nous voulons atteindre. L'effort de mémorisation lui-même ne doit pas être sous-estimé, étant entendu qu'il doit porter sur des données essentielles.

La méthode suivie devra privilégier l'enquête dans le concret, à partir de phénomènes observables en mobilisant toutes les ressources locales et régionales. La pédagogie sera utilement orientée vers le travail individuel ou collectif basé sur le document écrit, l'image, le paysage. Dans les travaux

autonomes, en groupe, l'accent sera mis sur l'utilisation de dossiers avec témoignages contradictoires et débats.

Les objectifs de notre enseignement supposent de ne pas rester figé dans une contemplation érudite de notre passé ; il convient d'insister à tous moments sur les facteurs explicatifs, sur les permanences, sur les prolongements dans le présent. L'étude du milieu paysan au Moyen Age doit permettre de revenir sur ce qui, dans la vie du paysan actuel, le rend fraternel du paysan médiéval. Les problèmes de la faim, de la croissance démographique, des libertés se sont posés à tous moments et dans toutes les sociétés.

Les notions que nous avons à inculquer doivent évidemment être adaptées à la nature de l'auditoire, à sa capacité de compréhension. On éprouve beaucoup de difficultés, surtout dans le premier cycle, pour mettre en œuvre une pédagogie différenciée et il faut sans cesse veiller à ce que le langage utilisé, le document choisi soient accessibles au plus grand nombre.

Notre domaine disciplinaire n'est pas le seul à concourir à la formation de l'esprit et la réalité sociale, économique, culturelle se présente toujours de manière globale. Il y a de ce fait le plus grand intérêt à concevoir l'enseignement d'une manière interdisciplinaire, c'est ainsi que de nombreuses tranches d'histoire peuvent être étudiées en relation étroite avec la littérature de l'époque. Nos disciplines s'intègrent à un ensemble et nous ne sommes pas les seuls à négliger cet aspect de mise en relation nécessaire.

Ainsi, si l'on prend une juste conscience de la finalité et des objectifs de l'enseignement de nos disciplines, on peut affirmer que celles-ci se situent au centre de la formation de l'homme. Notre rôle est essentiel car il contient une grande part de l'initiation à la pensée critique et à la responsabilité. En plaçant l'élève, seul ou en groupe, en face d'un problème humain dont il sent qu'il le concerne mais qu'il ne peut résoudre qu'en combinant et en critiquant des données diverses, on recrée ainsi une situation de vie réelle, on contribue à la réduction du fossé qui s'est creusé entre l'école et la vie.

Georges Duby

LES NOUVEAUX PROGRAMMES

Les programmes nouveaux de « Sciences humaines » constituent une révolution dont beaucoup ont mal compris la portée. Certains se sont insurgés contre l'expression nouvelle comme si nos disciplines disparaissaient parce qu'elles n'étaient plus nommées. Ils ont réussi à ce que l'arrêté du 7 mars 1977 appelle encore « Histoire et Géographie » ce qui est devenu « Histoire, Géographie, Sciences Economiques, Instruction Civique », on peut penser que l'expression « sciences humaines » s'imposera.

Pourquoi l'histoire et la géographie en auraient-elles peur ? Ces deux disciplines ne vont-elles pas à la découverte de l'homme ? L'une préoccupée de comprendre comment le passé peut expliquer le monde d'aujourd'hui, ce qui suppose la maîtrise de la date, le sens du temps écoulé, la capacité de raisonner personnellement en critiquant les sources, en déjouant les pièges de l'information, en se gardant de ses sentiments propres. L'autre plus soucieuse de saisir ce qu'est le monde présent dans son ensemble et les lois physiques et économiques qui le régissent. L'Histoire et la Géographie sont-elles atteintes parce que les nouveaux programmes répondent à des objectifs neufs ? nullement. Renonçant au vain désir d'absolu qui prétendait parcourir la continuité historique en déroulant « la chaîne des temps » et passer en revue les différents états géographiques, méthode qui n'aboutissait qu'à un résumé sec et tronqué où tout ce qui devait être étudié au 3ème trimestre disparaissait chaque année dans le gouffre de l'imprévoyance, nous avons proposé un programme plastique, adapté au collège unique et à la disparition des filières, c'est-à-dire à la présence dans les mêmes classes de ceux qui ont des moyens intellectuels et des autres, ceux qui peuvent être aidés chez eux et des autres, ceux qui ont le goût de l'effort et les paresseux invétérés. Les séquences que nous proposons permettront en s'arrêtant le temps nécessaire sur des exemples choisis après mûre réflexion (soigneusement rattachés à un ensemble que matérialise et hiérarchise dans le temps la bande chronologique pour l'histoire et qu'illustrent dans l'espace les cartes et les croquis) pour donner par les feux convergents avec lesquels nous éclairerons ceux de l'histoire, de la géographie, des sciences économiques sociales et politiques, une bien meilleure image de la spécificité de nos disciplines.

L'expression « sciences humaines » nous dicte aussi des devoirs. Certes nous ne sommes pas les seuls à prétendre ouvrir l'esprit sur les choses de l'homme. Les philosophes y sont aussi intéressés que nous mais leur recherche plus profonde dans le cœur et l'esprit de l'homme est peut être moins large dans son champ d'investigation. Et ils sont absents du premier cycle. Pour nous, rien des activités humaines ne nous est étranger. L'Instruction Civique faisait naturellement partie de l'enseignement de l'Histoire depuis longtemps; qu'on se souvienne du rôle de l'instituteur avant 1914 dans le

développement du patriotisme comme de l'esprit républicain. Quant à l'économie et au social il y a longtemps que les meilleurs esprits en étaient préoccupés. Dès 1897 Gustave Fagniez publiait *l'économie sociale en France sous Henri IV*, les noms du vicomte d'Avenel, Levasseur, le prouvent aussi. La sociologie pousse la porte avec Simiand dans un article de 1897 dans la Revue de *synthèse historique* fondée par Henri Berr et ce souci d'Histoire totale apparaît avec la thèse de Mantoux en 1905, *l'Histoire de la Révolution* de Jaurès, les travaux d'Hauser et la fondation des *Annales* en 1929. Comme l'écrivait Ferdinand Lot l'Histoire est bien devenue « Science de l'Homme ».

C'est pourquoi le passage dans l'enseignement d'un programme linéaire fondé sur la connaissance d'un monde méditerranéen et européen de l'antiquité à nos jours, fondé sur l'étude de la géographie générale et de l'ensemble des états pris un par un, à une étude qui s'adresse au monde entier et qui, parce qu'elle est ambitieuse en ce sens qu'elle s'intéresse à toutes les civilisations, parce qu'elle s'adresse à un public plus large et moins préparé, ne doit pas nous surprendre. Nous ne voulons pas faire prématurément des spécialistes ; nous nous sommes donné des objectifs simples que je résume : acquisition de la maîtrise d'un langage spécifique (ce qui veut dire aussi savoir manier les outils nécessaires), développer les aptitudes qui permettront d'apprendre l'essentiel mais surtout de réagir face au flot des informations, de trier, critiquer, d'avoir un avis personnel et motivé, de posséder les connaissances de bases (repères précis dans le temps et l'espace).

Nous admettons que l'élève qui en 1981 sortira de 3ème risque de savoir moins de choses que ses devanciers. Mais nous pensons que nous aurons réussi s'il a acquis les connaissances indispensables au consommateur, au producteur, au citoyen, s'il a acquis le goût et les moyens de combler lui-même dans le reste de sa vie, les lacunes inévitables de l'enseignement ou, entrant au lycée, s'il a « appris à apprendre » et montre un esprit nouveau d'intérêt et d'initiative.

Lucien Genet

SUR QUELQUES ASPECTS
DE
L'ENSEIGNEMENT ECONOMIQUE
ET
SOCIAL

« On admet à présent que la réforme des structures scolaires est sans grand effet si elle n'est pas accompagnée d'une remise en question complète des programmes scolaires, ou du *curriculum* » (1). L'une et l'autre de ces actions liées demandent autant de sens des réalités que d'imagination. Leur succès passe par un va-et-vient patient, persévérant, entre le projet, l'expérience, le développement.

Cette logique de l'innovation éducative s'impose à l'enseignement économique et social comme elle s'est imposée à des disciplines maintenant bien assises, parfois lourdement dominantes, qui n'ont pas toujours gardé le souvenir de leur jeunesse modeste. Elles aussi durent conquérir laborieusement leur place dans les lycées du XIX^{ème} siècle, où régnait presque sans partage, comme dans les collèges de l'Ancien Régime dont ils procédaient, l'entraînement au discours, à finalité morale et sociale plus encore qu'intellectuelle ou culturelle, et d'expression classique, c'est-à-dire essentiellement latine. Le discours français lui-même s'y était glissé dans le sillage du discours latin, tel un rejeton tout juste avouable. La classe de Rhétorique constituait le vrai couronnement des études, car il n'était pas nécessaire de s'imposer l'année supplémentaire de Philosophie pour passer le baccalauréat. Si l'apprentissage du latin commençait en 8^{ème}, il ne semblait pas utile d'aborder celui des mathématiques et des sciences avant la 4^{ème}, ou la 3^{ème}, ou même justement, la Rhétorique, selon les Ministres et selon les moments - quitte à organiser, à l'issue de la 3^{ème}, une formation scientifique spéciale pour les futurs candidats aux « écoles du gouvernement », dont l'accès n'exigeait pas la possession du baccalauréat. L'enseignement des langues vivantes, du reste tardif et facultatif, fut une nouveauté des années 1830. C'est alors aussi que celui de l'histoire se dégagait, timidement, de celui des humanités. Et il y a moins d'un siècle que de nouveaux équilibres s'instaurèrent entre disciplines au sein de l'enseignement secondaire, modifiant ce *Kanon der Fächer*, disons cette hiérarchie du savoir toujours fluctuante, avant de se trouver remis en cause par des déséquilibres, souvent inverses, qui sont une affaire, et un problème, de notre temps.

(1) A.D.C. Peterson et W.D. Hall, *L'Education des jeunes en Europe. Progrès, problèmes et tendances*. (Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1973), p. 49.

Les temps, il est vrai, sont changés. Et c'est bien pourquoi une initiation à l'intelligence des structures et des mécanismes de l'univers économique, social et politique tend à s'imposer comme élément indispensable d'une culture à la fois enracinée dans son passé - resterait-elle, autrement, une culture ? - et pleinement, véritablement actuelle. Cette exigence n'est pas propre à notre pays, et prend, en fonction des situations et des traditions nationales, des formes diverses quant à la définition, plus ou moins ambitieuse, et au champ, plus ou moins étendu, des objectifs de l'enseignement (2), quant au dosage de ses contenus, quant à son statut scolaire, quant à ses méthodes. Mais, s'il n'obéit pas à un modèle unique et s'il reste inégalement avancé, le mouvement est général. Il répond certes à cette nécessité scientifique et culturelle qui tend toujours à incorporer au champ du savoir scolaire, comme par une pente naturelle, quelque chose au moins de ce qui s'est développé dans le champ du savoir général : ainsi de l'histoire au siècle dernier ; ainsi maintenant de sciences sociales plus jeunes, aux progrès non exactement concordants, mais convergents. Il relève aussi d'une incontestable nécessité civique (3), et là encore le précédent de l'histoire est éclairant : c'est la logique de l'école républicaine qui conduisait un Lavisse, un Emile Bourgeois à vouloir mettre les « leçons du passé » au service (et à la portée) du peuple souverain, tout comme un Bossuet avait pu tenter de le faire à l'usage du Dauphin. Il ouvre d'autre part à l'école l'une des voies qu'elle peut emprunter avec le plus de profit pour relever le défi des *media*, gros pourvoyeurs d'une information « concurrente » dont l'assimilation correcte (et donc critique) requiert une préparation que l'enseignement devrait précisément assurer. (4)

(2) Enseignement dont un certain flottement dans le vocabulaire suggère qu'il n'est pas complètement institutionnalisé. Nous parlons en France de sciences humaines et de sciences sociales, de sciences économiques et sociales (ou sociales et économiques), d'initiation aux faits économiques et sociaux. Les *Länder* allemands connaissent un enseignement obligatoire, au niveau secondaire, qui rassemble en une entité pluridisciplinaire des éléments d'histoire, de sciences économiques et d'éducation civique et sociale, sous le noms variés de *Gemein - schaftskunde*, *Sozialkunde*, *politische Bildung*; cf. Peterson *op.cit.*, p.55. Cf. aussi les travaux plus spécialisés de W. Bonney Rust, *Etude des programmes européens, n 7 : Sciences économiques* (Conseil de la Coopération culturelle, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1972) et de R. Ryba and B. Robinson (éditeurs), *Aspects of Upper Secondary Economics Education in E.E.C. Countries* (Londres, 1977).

(3) A ne pas confondre, évidemment, avec le souci d'endoctrinement que peut ressentir un régime autoritaire aussi bien qu'à l'inverse un mouvement de contestation. Napoléon III, ouvrant en 1857 la session du Corps Législatif, en donnait un témoignage ingénu : « Le devoir des bons citoyens est de répandre partout les sages doctrines de l'Economie Politique. . . »

(4) Et dont l'efficacité reste d'ailleurs plus souvent proclamée qu'analysée et mesurée. Cf. cependant deux fascicules des *Recherches pédagogiques* publiées en 1976 par l'I.N.R.D.P. : *les lycées, les mass media et le monde contemporain* (n°83), et *Initiation des lycéens au monde contemporain, en particulier par l'usage de la presse et des autres media* (n°85).

D'une façon peut-être encore plus visible et plus pressante, ce besoin d'ajouter une dimension nouvelle à la formation des adolescents traduit la nécessité pour l'institution éducative de s'adapter à la société industrielle (ou post-industrielle) dans laquelle nous vivons (ou entrons), et par là de retrouver, ou de renforcer, son contact avec le monde et avec la vie. Un article récent (5) montre avec pertinence sur quoi se fonde, à cet égard, la légitimité d'un enseignement économique et social. Constatant «l'omniprésence des réalités économiques et sociales» comme «composante de l'existence humaine», leur insertion «dans les actions les plus quotidiennes, sous forme très concrète que chacun connaît», la marque qu'elles impriment au «milieu dit naturel» lui-même (car «les paysages de la nature représentent toujours un certain travail social»), il en déduit que l'étude de ces réalités dont «le poids, dans la civilisation d'aujourd'hui, acquiert une importance culturelle déterminante» doit s'assigner comme objectifs de «lutter vigoureusement contre cette forme de certitude béate» qui consiste à faire comme si «dans les sciences sociales . . . la vérité n'était rien d'autre qu'une opinion», d'offrir aux élèves «une véritable formation épistémologique» en leur montrant «quelles lois (quelles régularités, quelles constances, quelles connexions, quelles relations) fonctionnent de façon masquée sous la quotidienneté trompeuse des phénomènes socio-économiques». C'est ainsi, ajoute-t-il, que «se construit la lucidité du jugement, la compétence intellectuelle du citoyen».

Toutefois, si «les connaissances économiques et sociales» méritent donc une place, non seulement «importante», mais «spécifique» dans «l'éducation contemporaine», faut-il admettre aussi que «ce n'est pas nouveau dans l'histoire éducative», car «l'école comme institution, sans le dire ou en le disant, a toujours pris en compte les réalités socio-économiques de son environnement»? Il y a quelque différence entre le «dire» et le «non-dire». Mais surtout, l'appartenance de l'école à une structure globale qui contribue à la caractériser et à la conditionner ne signifie pas nécessairement qu'elle prenne elle-même cette structure pour objet d'étude et matière à réflexion. On ne contestera pas, bien entendu, que l'éducation antique ait eu «une fonction civique», que la politique scolaire de la Compagnie de Jésus ou l'effort d'alphabétisation tenté par la Monarchie française ait cherché à «diffuser des habitudes de pensée et de comportement» conformes aux valeurs qui les inspiraient. Et l'on accordera sans réserve que, si «les lumières que diffuse l'école sont toujours sociales, . . . elles n'en sont pas moins des lumières, contrairement à ce que voudraient nous faire croire aujourd'hui quelques nouveaux pédagogues». Mais cette propriété très générale de l'éducation n'a rien de commun (ni d'ailleurs de contradictoire) avec le sens que l'on peut donner à un véritable enseignement

(5) L. Porcher, *A l'école de la société* (n°127, août 1978, d'*Education et développement*, pp. 2 - 11).

social. C'est une chose de détecter, dans un système éducatif, le modèle culturel, idéologique et finalement social qui lui sert d'armature et qu'il tend à son tour à reproduire ou à répandre. C'en est une autre d'inscrire expressément parmi les objectifs de l'enseignement l'acquisition par les élèves des moyens de comprendre le monde où ils vivent, de se préparer à y jouer le rôle, non seulement d'agents économiques, mais surtout d'hommes et de citoyens capables de prendre librement (donc en connaissance de cause) leurs responsabilités - même si l'adoption de cet objectif est-elle aussi historiquement située, et non totalement innocente.

Il va de soi que l'enseignement économique et social ne prétend pas pour autant constituer une « discipline », au sens scientifique du terme ; il utilise les apports de plusieurs sciences, elles-mêmes, du reste, inégalement constituées au plan théorique. Mais un enseignement pluridisciplinaire n'est pas fatalement privé d'une unité, d'une spécificité didactiques (6). Encore son statut pédagogique doit-il naturellement s'adapter à l'âge et au développement des élèves auxquels il s'adresse, c'est-à-dire prendre des formes appropriées à chaque niveau scolaire, et par conséquent différenciées.

A un premier stade, une sorte de pré-initiation, ou de sensibilisation, aux données sociales que la vie quotidienne des enfants dans leur univers familial peut leur permettre d'appréhender à sa place parmi les « activités d'éveil » de l'école élémentaire. Ce n'est pas elle, certainement, qui pose les moindres problèmes de méthode et de langage. Disons seulement ici que la limitation, inévitable, de ses ambitions n'est nullement exclusive de rigueur dans sa conception et dans sa pratique (7).

(6) Le cas des « sciences naturelles » est-il sur ce point tellement différent, sinon par l'ancienneté relative de leur enseignement ?

(7) C'est à ce niveau de l'école primaire que s'applique principalement l'article de L. Porcher, utilisé plus haut, et que se justifie le mieux sa conception d'un « enseignement transversal, diagonal, c'est-à-dire présent dans l'ensemble des rubriques scolaires », par opposition à « une activité pédagogique séparée, disposant d'un horaire fixe ». Le même numéro d'*Education et développement* comporte, avec la présentation d'exemples concrets (notamment : C. Moreau, *Le déjeuner à la cantine ou à la maison*, pp. 25 - 39), une étude importante de F. Mariet, *Pour un éveil rigoureux aux sciences sociales* (pp. 50 - 55). Cf. aussi des mêmes auteurs : F. Mariet et L. Porcher, *Apprendre à devenir citoyen à l'école*, Paris, 1978 ; et, d'Y. Fumat, *La socialisation politique à l'école* (*Revue Française de Pédagogie*, n 44 juillet 1978, pp. 71 - 82).

Au collège, où se joue le dernier acte de la scolarité obligatoire, l'initiation économique, sociale et politique apparaît comme un support, pour ainsi dire, naturel de la formation de base que tous les jeunes Français sont appelés à recevoir aujourd'hui. Déjà la loi du 16 juillet 1971 l'incluait « obligatoirement » dans « la formation dispensée à tous les élèves du cycle moyen ». On s'en tint, en fait à une expérience, intéressante et instructive, mais limitée à une centaine de divisions de 4ème et de 3ème, qui finit par s'éteindre, au bout de quatre ans, faute d'une décision de développement qui aurait supposé une claire détermination de ses ressources (notamment de son « capital horaire ») et du personnel chargé de les utiliser (8). La réforme du système éducatif dont la loi du 11 juillet 1975 a fixé les grandes lignes conduit maintenant à chercher dans une autre voie la solution du problème. Elle crée un enseignement pluridisciplinaire que les arrêtés des 14 et 17 mars 1977 nomment « Histoire, géographie, économie, éducation civique ». Les programmes de cet enseignement, ou bien comportent des notions qui relèvent effectivement d'une initiation économique, sociale et politique, ou bien demandent de conduire l'étude des sujets historiques et géographiques qui s'y prêtent de manière à contribuer aussi à cette initiation. Les instructions et commentaires qui les accompagnent, ainsi que le « document d'étude » définissant les « savoirs et savoir-faire » qu'ils ont pour but de faire acquérir, permettent, dans une certaine mesure, de préciser comment parvenir à cette convergence.

Il reste cependant bien des difficultés à surmonter pour traduire, dans la pratique, cette formule d'enseignement intégré que le bon sens, sans doute, conseillait d'adopter, au niveau des collèges, mais qui, pour le moment, existe principalement sur le papier. Un premier motif d'incertitude tient au déséquilibre de fait qui donne des poids très inégaux à l'enseignement, « classique », même s'il tend à se renouveler, de l'histoire et de la géographie, et à un enseignement social qui se cherche encore. Les nouveaux programmes sont, pour l'essentiel, des programmes d'histoire et de géographie auxquels une certaine dose de sciences économiques et sociales a été injectée. Le risque d'absorption, ou de dilution, est grand. Un signe, parmi d'autres : les fiches documentaires conçues, initialement, pour amorcer le « recyclage » en économie des professeurs de collège sont, en réalité, consacrées en quasi-totalité à la présentation de questions historiques ou géographiques.

Cet enseignement, en principe donc pluridisciplinaire, est en effet confié, très naturellement, aux seuls maîtres exerçant dans les collèges,

(8) Cf. le n 2 - 1974 des *Amis de Sèvres*, entièrement consacré à cette expérience : *L'initiation au monde moderne dans son approche économique et sociale*, et notamment pp. 19 - 33, sa présentation par son animateur, l'Inspecteur général P. Callet.

professeurs d'histoire et géographie ou P.E.G.C. leur adaptation au travail, en partie nouveau, qui leur est demandé peut être d'autant moins aisée que le programme qu'ils ont à mettre en œuvre exige l'intégration d'éléments qu'il est évidemment plus facile de seulement juxtaposer, surtout quand l'application de ces programmes n'a pas été précédée d'une expérimentation. Se trouvent ainsi posés, une fois de plus, le problème de la formation des maîtres, et celui de la recherche pédagogique, dont la fonction de préparation et d'aide au développement de l'innovation, pourtant capitale, n'est pas encore toujours exactement perçue (9).

Pour se référer, enfin, à cette volonté de « former », des esprits autant que de distribuer des connaissances, qui inspire la réforme en cours, il faudrait éviter aussi que l'introduction d'une dimension sociale dans l'enseignement des collèges ne se réduise peu ou prou à l'addition d'apports hétéroclites répondant aux « commandes » passées à l'institution scolaire par ses nombreux interlocuteurs. On demande beaucoup à l'école, aujourd'hui . . . Qu'il s'agisse de sécurité routière, de patrimoine ou d'environnement, de fiscalité, de toxicomanie, d'éducation du consommateur, toutes ces commandes ont certes leur légitimité propre, tout autant que le désir d'assurer des apprentissages pratiques (tenir un compte-chèques, établir une déclaration de revenus. . .). Mais, à surcharger un enseignement qui ne doit pas devenir un enseignement - à - tout - faire, on pourrait oublier - même si on lui offre ainsi de nouvelles occasions de motivation, de nouvelles références pédagogiquement exploitables - qu'il a besoin, pour contribuer à l'élaboration d'une culture authentique, de notions rigoureusement définies, d'outils conceptuels (adaptés, bien entendu, à la capacité des élèves), de modes d'organisation et de progression internes eux aussi bien précisés.

C'est à ces conditions que l'enseignement économique et social s'efforce de satisfaire là où sa consistance s'est progressivement affirmée, depuis dix ans, c'est-à-dire dans les sections des lycées (10).

(9) L'I.N.R.P. a lancé en 1977 une recherche sur « l'intégration de l'initiation économique, sociale et politique » qui s'annonce prometteuse, même si l'on peut penser qu'elle gagnerait à s'ouvrir plus largement aux spécialistes de plusieurs disciplines, puisqu'elle a justement pour but de donner un contenu réel à l'idée de pluridisciplinarité. Cf. les bulletins de liaison, section des Sciences Humaines, *Recherches dans le premier cycle de l'enseignement du second degré*, n 41, 42, 43 (1977-1978).

(10) Il le doit pour une part importante aux nombreux stages tenus à Sèvres depuis 1966, malheureusement interrompus cette année. Dès ses débuts, un numéro des *Amis de Sèvres* (n 3 - 1967), présenté par M. Roncayolo, qui dirigea sa mise en place, lui avait été consacré. Cf. aussi, sur cet enseignement nouveau, A. Kokosowski, *Formation économique et pédagogie des sciences sociales*, Paris, 1973.

A ce niveau, et dans le cadre de l'organisation générale du second cycle secondaire, telle qu'elle existe, il s'agit bien d'un enseignement spécifique et indépendant, qui ne cherche certes pas à se substituer à d'autres, mais apporte incontestablement un élément de formation original aux élèves qui le reçoivent (11). Les principes sur lesquels il a été construit permettent en partie de le comprendre - même si l'expérience a conduit, naturellement, à nuancer et diversifier leur application : démarche inductive, partant de l'observation de situations empiriquement observables pour aboutir à l'élaboration de concepts et de relations susceptibles d'un certain degré de formalisation ; refus de tout découpage a priori entre les différentes sciences qui fournissent à l'enseignement ses contenus (économie, sociologie, démographie, anthropologie, science politique . . .) et son cadre spatio-temporel (histoire, géographie) et recherche d'une méthode d'approche, non seulement pluridisciplinaire, mais dans la mesure du possible, interdisciplinaire, apprentissage associé de connaissances, de modes de raisonnement, du vocabulaire et des procédés (statistiques, graphiques . . .) appropriés. Mais la pédagogie dominante de cet enseignement, qui, sans exclure le « cours » lorsqu'il reste indispensable, privilégie nettement le travail personnel des élèves et met notamment en évidence l'importance du travail sur documents, n'a pas moins contribué à ce qu'il a pu connaître de réussite.

Réussite incomplète, bien entendu, les aspects positifs du bilan n'autorisant pas plus la satisfaction, encore moins l'auto-satisfaction, que le pessimisme. L'enseignement des sciences économiques et sociales en 2de AB, 1ère B et Terminale B a connu un développement quantitatif rapide, encore qu'inégal selon les Académies, les départements et les types d'établissement ; il serait vain de nier qu'il s'est heurté, se heurte encore parfois à des préventions (12) qui ont gêné son implantation et n'ont pas permis de l'équilibrer parfaitement. Il n'a reçu que partiellement et progressivement les moyens de recruter ses professeurs par des concours spécialisés (13), et ne dispose guère de moyens, lui non plus, pour assurer leur formation continue. Les conditions de l'orientation pratiquée à la sortie des collèges, sans parler du poids des traditions et des préjugés, ne favorisent pas le recrutement de ses élèves. Pourtant, comme l'ont montré notamment les études du C.E.R.C., la formation qu'il dispense est d'un niveau moyen honorable. Si les débouchés

(11) Il ne s'agit pas en particulier d'évincer et remplacer l'enseignement de l'histoire et de la géographie, avec lequel l'enseignement économique et social ne peut et veut entretenir au contraire que des rapports d'appui mutuel et, si possible, de coopération organisée. On n'en regrette que davantage l'expression, sans doute irréfléchie, de certains fantasmes (cf. *Historiens et Géographes*, juin 1978, p.619). Pour une conception intelligente des relations entre ces deux enseignements, cf. les brèves, mais suggestives indications de J. Bouvier, *ibid.*, octobre 1976, pp. 61 - 64.

(12) Ou à une confusion, quelquefois tenace, avec l'enseignement des techniques économiques donné dans les sections G, qui a d'autres fins et d'autres caractères.

(13) C.A.P.E.S. en 1968-69, Agrégation en 1977. Il serait cependant injuste de méconnaître les services rendus par des professeurs, d'autres disciplines (histoire et Géographie, Sciences et techniques économiques) qui ont fait l'effort d'une réelle « conversion ».

qui s'offrent aux bacheliers B sont évidemment moins larges, moins certains et moins « prestigieux » que ceux de la section C, ils supportent, au moins, la comparaison avec ceux des autres sections, et les obstacles auxquels peuvent se heurter ces bacheliers tiennent à leurs aptitudes ou à leurs performances en mathématiques, parfois jugées insuffisantes (et parfois sans raison bien convaincante), ou surtout à leur niveau général, lui-même lié, comme on vient de le rappeler, aux modalités et à l'esprit même de l'orientation en-fin de 3ème. Dans leur *curriculum*, l'enseignement économique et social constitue, non seulement une marque distinctive, mais un point de force, et aussi - ce n'est pas son moindre intérêt - une source de motivation pour des adolescents qu'il contribue à « réconcilier » avec l'école en même temps qu'il aide celle-ci à s'ouvrir sur la vie.

En fin de compte, la preuve expérimentale a été faite de la possibilité, de la validité et de l'efficacité d'un enseignement de ce type, et à ce niveau. Malgré les imperfections qui subsistent, bien sûr, on peut y voir un utile banc d'essai pour la définition d'une formation économique et sociale qui, dans un autre cadre, selon d'autres modalités, s'adresserait à l'ensemble des élèves des lycées, au lieu d'être réservé, comme dans l'actuelle structure par sections, à une minorité, d'ailleurs en expansion (14). L'entreprise, sans être facile, semble nécessaire, et réalisable, dans un proche avenir. Il n'est jamais bon pour une société de refuser de s'interroger sur elle-même ; il le serait moins encore de ne pas donner à sa jeunesse les moyens de pratiquer, à son égard, une lucidité éclairée.

Guy Palmade

(14) 3,5% des candidats au baccalauréat de l'enseignement général en 1968, et 17,5% cette année. - Il pourrait être envisagé aussi d'offrir un enseignement économique et social, en dehors des sections B, comme matière à option.

POUR UNE PEDAGOGIE RENOUVELEE

DES

SCIENCES HUMAINES

I - UNE IMAGE DE MARQUE CONTESTEE

L'image de marque de nos disciplines auprès des élèves du second cycle est apparue de manière très défavorable dans une récente enquête de l'Étudiant, reprise par le Monde de l'Éducation. Certes il faudrait tenir compte de la nature des questions posées et s'interroger sur les supports d'une motivation. La valeur d'une discipline ne s'estime pas uniquement au degré de popularité qu'elle suscite.

Cette remarque étant faite, il demeure évident que notre domaine disciplinaire a perdu, aux yeux de beaucoup, une partie de sa crédibilité. Même si l'objectivité n'y trouve pas toujours son compte, beaucoup trop de commentaires mettent l'accent sur nos insuffisances, sur certains défauts, tels que recherche d'une connaissance trop encyclopédique, d'un savoir trop exclusivement quantitatif. Le plus grave c'est que nous ne sommes plus perçus comme discipline de formation et dans ces conditions il ne faut pas s'étonner, si, au niveau du premier cycle, par exemple, le soutien et l'approfondissement nous sont refusés.

Les raisons d'une telle situation sont multiples :

- dans la masse des connaissances que suppose une analyse historique étendue à l'ensemble du passé et un présent géographique en mutation accélérée, il est difficile de faire un tri. Par ailleurs, nous avons trop longtemps été tributaires d'une conception un peu figée des relations avec les enseignements supérieurs ; nous avons eu trop tendance à projeter sur les enseignements secondaires une image modélisée des contenus et de la pratique du supérieur ; nous pourrions donner maints exemples de cette orientation.

Certes il est nécessaire de réinvestir les acquis les plus valables de la recherche historique et géographique, sinon, nos disciplines seraient condamnées à un inévitable dépérissement, mais il ne convient de prendre la substance du supérieur que dans une perspective d'adaptation à une réalité différente qui est celle des cycles élémentaires et secondaires. Ainsi s'impose la nécessité de tenir compte de l'âge et de l'intérêt des élèves, la nécessité de concevoir notre enseignement, non pas dans une perspective de formation de futurs spécialistes, mais de préparation de nos élèves à leur rôle de citoyen

dans le cadre d'une formation de type général.

- par ailleurs l'Histoire-Géographie, les Sciences Humaines, ont été entraînées dans le mouvement de dévalorisation générale des disciplines littéraires par rapport aux disciplines scientifiques et technologiques. Il apparaît, à l'heure actuelle, qu'un mouvement inverse se fait jour ; l'homme ne vit pas que de sciences et de techniques et les faits culturels sociaux et économiques se rappellent de plus en plus à son attention. Cependant, cet intérêt retrouvé se manifeste davantage en faveur de la télévision ou de la publication pour grand public qu'il ne se traduit par une révision des conceptions concernant la place de nos disciplines à l'école.

Il ne faut pas, néanmoins, sous estimer les efforts de renouvellement déjà entrepris. La lecture des instructions concernant les anciens et nouveaux programmes montre assez que ceux-ci ne doivent pas être compris dans une perspective extensive, mais qu'au contraire des choix doivent être opérés, afin de mettre l'accent sur les aspects essentiels d'une question. De plus en plus, on réclame la mise en œuvre d'une pédagogie active, utilisant largement le document sous toutes ses formes. Enfin, il faut souligner qu'en 1973 un stage de l'Inspection générale, largement répercuté dans les académies, a porté sur le travail de groupe et le travail alors baptisé « indépendant » et devenu depuis « autonome ». A ce propos, il est révélateur de constater que les professeurs d'Histoire-Géographie sont vraisemblablement les plus nombreux à s'être engagés dans cette voie. De même, dans les écoles normales, les collèges, les lycées, de nombreuses équipes de recherche collaborent à l'évolution de nos disciplines dans un contexte de réflexion sur les objectifs et ceci aussi bien au niveau de l'élémentaire que du premier et du second cycle.

Les éléments de rénovation ne manquent pas, mais il convient que l'action entreprise soit amplifiée encore. Les évolutions en cours rendent en effet nécessaire une mutation profonde. Ces transformations qui appellent d'incessantes adaptations nous les trouverons : en faisant le bilan de la recherche historique et géographique dans ses aspects les plus contemporains, dans les changements intervenus dans l'environnement et le comportement des élèves, dans les objectifs éducatifs nouveaux assignés au système scolaire.

II - LES RAISONS POUR CHANGER

Comme toutes les sciences, l'Histoire et la Géographie font l'objet de recherches permanentes, d'enrichissements incessants et ceci aussi bien dans le domaine des connaissances que par l'apparition de conceptions ou d'éclairages nouveaux sur des époques passées ou des créations du temps présent.

Ainsi, à l'histoire positiviste dominée par l'idée d'une humanité tournée vers le progrès, à « l'histoire bataille » jalonnée de faits politiques et de figures de grands hommes, se substitue, sous l'impulsion de Marc Bloch et de Lucien Febvre (Ecole des Annales), une étude des faits économiques et sociaux, une prise en compte des mentalités et des données de la vie quoti-

dienne. De même, si le champ de l'histoire s'élargit, les liaisons avec les autres sciences humaines se multiplient et l'économie, l'ethnologie, la sociologie. . . permettent d'étendre le domaine et la méthode d'investigation de l'histoire. Les idéologies interviennent également et la pluralité actuelle des orientations s'explique largement par l'existence de philosophies de l'histoire reposant sur des idéologies particulières. C'est ainsi que, sans être nécessairement marxistes, les historiens contemporains s'inspirent des méthodes d'analyse marxiste (notions de force productive, rapports de production, lutte de classe et conscience de classe). Une *histoire plus globale* est en voie d'élaboration et ce phénomène se retrouve également dans le domaine géographique.

Depuis la « nouvelle géographie » qui se présente comme un effort pour théoriser au niveau des méthodes et des concepts utilisés, jusqu'aux derniers développements qui mettent l'accent sur une géographie psychologique et comportementale inspirée par le béhaviorisme, sur une géographie physique devenue science des équilibres ou des déséquilibres physiques et biologiques de la surface terrestre, on évolue vers une *géographie également plus globale*, plus ouverte sur les acquis des sciences sociales.

Cette évolution du cadre disciplinaire, dans sa dimension universitaire, ne peut laisser l'enseignement secondaire indifférent. Avec les adaptations qui s'imposent, les programmes sont « contaminés » par cette orientation : programmes plus intégrés, s'ouvrant sur de nouvelles réflexions, accédant à de nouveaux domaines, ménageant aussi plus d'autonomie, de choix. La pratique pédagogique se trouve également infléchie : le recours systématique à tous les types de documents, la mise en œuvre d'une pédagogie de la découverte sont nécessaires pour permettre l'adaptation aux exigences nouvelles de cette connaissance vivante, en création permanente, qui devient celle de notre domaine disciplinaire.

Ce domaine doit au surplus être perçu selon un éclairage particulier, celui qui résulte de la prise en compte des problèmes posés par l'environnement. La commission ministérielle sur l'environnement, réunie à Paris par le ministère de l'Éducation, a proposé la définition suivante de l'environnement : « L'ensemble à un moment donné des aspects physiques, chimiques, biologiques et des facteurs sociaux et économiques susceptibles d'avoir un effet direct ou indirect, immédiat ou à terme sur les êtres vivants et les activités humaines ». Cette définition implique un domaine très vaste d'investigation qui s'étend à toutes les formes du cadre de vie, englobe les données extraites aussi bien du milieu naturel, de l'histoire des sociétés et de leurs options économiques, de l'évolution des mentalités etc . . . Cette extension, évidente pour tous, suggère que l'environnement ne peut en aucun cas constituer une nouvelle discipline mais imprégner les disciplines existantes. C'est ainsi que, pour la poursuite du cursus secondaire, l'approche de la réalité géographique ne devrait plus se faire de la manière analytique traditionnelle faisant se succéder les conditions naturelles puis humaines.

Certes, le domaine géographique d'investigation demeure le même que dans la pédagogie classique, mais c'est la façon de l'appréhender qu'il convient de modifier radicalement. L'accent est mis sur une problématique et les différents facteurs doivent intervenir logiquement à titre explicatif. Selon les sujets d'études, les axes d'explication seront surtout démographiques, économiques, socio-culturels, ethnographiques ou naturels, les élèves découvrant combien l'homme peut maîtriser la nature selon ses possibilités technologiques et ses structures mentales (mentalités). Cette façon de traiter l'environnement permet de ne pas recourir au déterminisme étroit des conditions naturelles et de faire découvrir aux élèves l'inégale emprise sur l'environnement selon les régions et selon les sociétés.

Par ailleurs, les possibilités offertes par le caractère du sujet d'étude, dans le cadre normal de l'enseignement mais aussi au cours des activités de 10%, doivent faciliter la pratique d'un travail plus décloisonné et développer l'approche pluridisciplinaire. L'adolescent, au niveau du second cycle, devient ainsi capable de mener une véritable analyse prospective de l'environnement, que permet une approche intégrée des sciences humaines et une action interdisciplinaire avec les sciences expérimentales. . .

- Si les caractères de la discipline évoluent, l'environnement même de l'école se transforme également et nous distinguerons les transformations liées au caractère de l'auditoire scolaire, au profil de l'élève et celles qui concernent l'intrusion des media, et l'évolution accélérée des sociétés contemporaines.

1) Les transformations qui touchent l'auditoire scolaire sont maintenant bien connues. On a insisté sur l'évolution dans le comportement social de l'adolescent, on a constaté une accélération de sa mutation sur le plan biologique, sa plus grande sensibilité à certaines sollicitations extérieures, telles que la politique, les questions sexuelles, les problèmes de la qualité de la vie ; et en même temps on a souligné une incontestable fragilité inhérente à une certaine appréhension devant le caractère bouillonnant, voire explosif, de la civilisation actuelle et aux incertitudes de l'entrée dans la vie professionnelle, qui se traduit parfois par une attitude de refus.

Un autre facteur doit être pris en compte, celui qui résulte du caractère de plus en plus hétérogène des classes. Sous le double effet de la démocratisation du recrutement et de la place prise par les media comme moyens d'information privilégiés, l'élève du premier cycle, mais également du second cycle, témoigne, en moyenne, d'une maîtrise très insuffisante de l'expression écrite ou parlée et d'une capacité limitée d'utilisation des différents langages, y compris le langage mathématique.

Ce caractère hétérogène des auditoires scolaires suppose une pédagogie adaptée, de type différencié et proscribit absolument toute pratique de type trop magistral.

2) Transformations au niveau des moyens d'information. Une idée a été souvent exprimée, celle de l'existence d'une véritable école parallèle qui s'impose à l'élève et explique une bonne partie de sa représentation du monde extérieur. Il est vrai que la télévision, la radio, le cinéma, la presse, la publicité, les bandes dessinées, ont un pouvoir de conditionnement extraordinaire et aucune réflexion sur le devenir de l'école ne peut être conduite sans une sérieuse référence à l'importance des media. Notre domaine disciplinaire se trouve sur ce plan très tributaire de l'école parallèle, très concurrencé par elle et on peut estimer qu'une bonne partie des acquisitions de caractère spatio-temporel se sont effectuées par ce truchement. Il en découle pour nous, une attitude de vigilance active visant à permettre aux élèves de structurer toutes ces informations, de décrypter les messages audiovisuels et d'effectuer dans la masse des données transmises, un choix, un tri aussi objectif que possible.

3) Transformations, enfin, au sujet de l'évolution de la société :

Les citoyens d'aujourd'hui, et encore davantage ceux de demain, vont se retrouver placés devant la nécessité d'une adaptation incessante liée au caractère mobile, fluctuant, des sociétés actuelles. Après une ère de relative stabilité, de modifications à échéance séculaire, nous entrons dans un monde en changement rapide, aux rythmes accélérés et saccadés. Ce caractère de mobilité, de rapidité d'évolution, apparaît également au niveau des connaissances et des emplois, il amène à l'idée que les méthodes et les structures sont plus utiles que les contenus de connaissance et qu'à la conception d'une formation initiale à l'école, il convient de substituer celle d'une formation permanente s'accomplissant tout au long d'une existence. Cette formation permanente suppose l'aptitude à l'autoformation. Or, l'élève sera d'autant plus capable d'accéder à l'autoformation qu'auront été développées dans le système scolaire les situations de responsabilité et d'autonomie qui sont les plus susceptibles de lui donner le goût de l'effort personnel et le désir de progresser. Il sera d'autant plus apte à exploiter ce désir qu'il aura appris à travailler par lui-même et aura acquis, vis-à-vis des sources d'informations multiples qui le sollicitent, une attitude plus critique.

Toutes les transformations dont il est fait état ont donc pour conséquences d'accentuer l'orientation pédagogique vers des voies nouvelles : recherche de l'autonomie et de la responsabilité, utilisation systématique des supports documentaires, pédagogie différenciée, constituent autant de thèmes de réflexion et d'expérimentation, en attendant leur diffusion à l'ensemble du corps enseignant. Comment ces changements peuvent-ils se concevoir et s'organiser?

III - LES MOYENS POUR CHANGER

Ils tiennent d'abord à la mise en œuvre de nouveaux programmes. Ces programmes existent pour le premier cycle de l'enseignement secondaire, ils sont en cours d'élaboration et d'expérimentation pour le second cycle.

Notre propos n'est pas d'en faire une présentation dans le cadre du présent article, mais d'attirer l'attention sur un certain nombre de finalités et d'objectifs.

La grande originalité de ces programmes réside, en effet, dans ce caractère de programmes conçus en fonction d'objectifs préalables ou tout simplement programmes sur objectifs. Personne ne peut cependant prétendre que la relation entre objectifs et programmes ait été jusqu'à maintenant pleinement réalisée.

Les programmes du premier cycle, pour le cycle d'observation, ont ainsi tout particulièrement mis l'accent sur trois objectifs principaux, prise de conscience du temps historique, (histoire en longue durée), prise de conscience des caractères originaux des principales civilisations de l'antiquité et du Moyen Age, structuration de la notion d'espace (du milieu local à divers milieux choisis sur le globe terrestre). Pour le cycle d'orientation, les objectifs généraux demeurent mais l'accent est mis sur les civilisations de la période moderne et surtout contemporaine et sur une forme plus élaborée de structuration de l'espace, amenant aux notions de relations et interrelations à l'échelle européenne et mondiale.

Un gros effort doit être entrepris au niveau du second cycle, et ceci en liaison avec les expériences en cours et les recherches de l'I.N.R.P., pour aboutir à une meilleure détermination d'un programme par objectifs. Les finalités ont été retenues sous le terme général d'initiation à la compréhension du monde contemporain, mais les objectifs spécifiques restent à préciser. Le point essentiel réside cependant dans la détermination des itinéraires pédagogiques. On peut faire l'hypothèse que divers itinéraires pédagogiques (suite visible des sujets d'étude utilisés) devraient permettre d'atteindre les objectifs assignés mais comment éviter un certain flottement dans les choix ? Il est nécessaire de déterminer une structure commune. D'autre part, quels doivent être les types d'intervention pédagogique souhaitables, de telle sorte que les finalités ou objectifs retenus pour la fin du second cycle soient atteints ?

D'une manière plus générale, sur les modalités de l'intervention pédagogique en fonction des motifs de changement antérieurement énoncés, quelques grandes orientations se dessinent : elles tiennent à la définition d'une pédagogie différenciée, mieux adaptée aux conditions scolaires, à la recherche d'une plus grande autonomie de comportement de l'élève, à la mise en œuvre d'une véritable pédagogie de la découverte et de la responsabilité, susceptible entre autres de restituer le sens de l'effort et de la recherche personnelle.

1) Pédagogie différenciée

Notre domaine disciplinaire ne bénéficie ni du soutien, ni de l'approfondissement au niveau du premier cycle et nous ressentons cette pri-

vation comme une injustice, car nos difficultés sont les mêmes que celles rencontrées par les disciplines dites fondamentales, problèmes de niveau de langage en particulier. Ne pouvant disposer ni du soutien, ni de l'approfondissement, nous sommes amenés à les intégrer à notre pratique pédagogique constante, c'est ainsi que nous nous engageons dans la voie d'une *pédagogie différenciée*. Cette recherche n'est pas sans avantage, si nous considérons que le soutien, tel que nous le concevons le plus souvent, sanctionne un retard ou une difficulté scolaire, dans une des disciplines fondamentales et ceci sur un plan uniquement instrumental qui ne coïncide pas forcément avec les objectifs généraux et fondamentaux du système éducatif. Par ailleurs, la pédagogie de soutien, dans la mesure où elle est compensatrice, met l'accent sur l'échec, place l'élève en position reconnue d'insuccès et, de ce fait, peut apparaître culpabilisante, voire traumatisante pour certains enfants.

Ces raisons justifient le choix d'une intervention pédagogique mieux adaptée à la diversité des auditoires, mais aussi plus constante, intéressant la totalité de la pratique pédagogique ; c'est dans cette mesure qu'on peut parler vraiment de pédagogie différenciée. Cette pédagogie si nécessaire, comment peut-elle s'exprimer ? Il convient d'abord de bien déterminer les insuffisances, d'où l'importance des premières actions orientées vers la mise en évidence des savoirs et savoir-faire des élèves. Ensuite, en fonction de chaque leçon, doivent être déterminés les objectifs essentiels, sera établi l'itinéraire apparemment le plus approprié, et choisis les documents les plus accessibles au plus grand nombre. Cependant, cette condition nécessaire ne peut être considérée comme suffisante, il faut aller plus loin et mettre vraiment en œuvre cette pratique pédagogique nouvelle.

Le cours de type traditionnel ne permet pas de faire passer ces intentions dans la réalité, dans la mesure où il suppose un discours unique et donc inadapté à la totalité de l'auditoire (même s'il s'agit du « cours magistral amélioré » introduisant une sorte de dialogue entre le professeur et quelques élèves) ou des interventions ponctuelles auprès de tel ou tel élève en difficulté impliquant alors que les autres élèves ne sont guère concernés. Nous sommes bien amenés à considérer que la pédagogie différenciée ne peut s'exercer que par le truchement de pratiques plus autonomes et en particulier de travaux de petits groupes réalisés par les élèves. Les démarches pédagogiques qui privilègent le travail autonome individuel et en groupe, donnent la possibilité aux élèves d'établir un cheminement personnel adapté à leurs capacités : certains pourront aller plus loin et plus vite dans l'étude des questions, d'autres se borneront à une approche moins fouillée. Il appartiendra aux professeurs d'intervenir de manière plus systématique auprès des élèves ou groupes en difficulté pour faciliter leur progression. Dans le cas d'un travail conduit avec des groupes bien constitués, les solidarités qui se font jour entre élèves peuvent être également profitables pour l'entraînement des moins doués. Beaucoup de collègues hésitent à s'engager dans cette voie par crainte d'une trop grande perte de temps : il est utile de rappeler que les professeurs qui pratiquent cette méthode depuis un certain temps n'enregistrent aucun retard significatif.

Enfin, l'accent sera toujours mis avec profit sur le travail en équipe des enseignants. Les insuffisances constatées supposent un « traitement interdisciplinaire », les professeurs de français, de mathématiques, de langues, sont susceptibles d'apporter leur contribution à la mise en œuvre des savoirs et savoir-faire indispensables dans le domaine des sciences humaines ; la réciproque est également vraie et une action conjuguée ne peut avoir que des résultats bénéfiques. L'utilisation d'un vocabulaire et la poursuite d'objectifs généraux communs sécurise les élèves, les plus jeunes tout particulièrement.

Ces considérations portent sur le cycle d'adaptation du 1er cycle mais elles demeurent néanmoins valables pour le cycle d'orientation et le second cycle où une hétérogénéité certaine subsiste.

2) Le travail autonome

La pratique du travail autonome, qu'il soit individuel ou surtout en groupe, vise l'éducation de l'autonomie de l'élève, objectif qu'il s'agit de prendre en compte dans le processus éducatif en l'intégrant à la réalisation des objectifs traditionnels de l'école : acquisition de savoirs et de savoir-faire. Sa fonction est de faire participer davantage l'élève à sa formation et de façon plus responsable (autonomie et responsabilité sont toujours intimement liées).

Il ne s'agit pas de simplifier abusivement et d'oublier que la pédagogie traditionnelle fait une large place, quand elle est bien comprise, à la participation de l'élève à sa propre formation. Toute classe dite « magistrale » bien conduite est d'abord la découverte par l'ensemble du groupe classe, sous la conduite du maître, des notions, des faits ou des lois dont la connaissance a paru nécessaire à la formation de l'élève. Mais l'attitude de l'élève est dans ce cas toujours strictement subordonnée à l'action professorale, alors que celle-ci doit apparaître de plus en plus comme médiatrice entre le savoir, les documents qui le reflètent et l'élève, le rôle du professeur étant alors de créer les situations où l'élève pourra avoir des comportements autonomes.

Inversement, si le travail autonome ne doit pas être confondu avec le travail dirigé, il ne doit pas non plus être synonyme de laisser faire systématiquement. En effet, l'élève livré à lui-même n'aura pas forcément un comportement autonome : il risquera d'être mené par tel document qui lui est tombé sous la main, par la première idée qui a traversé son esprit, par le camarade plus rapide que lui . . . sans maîtriser véritablement le travail qu'il s'est proposé.

Par ailleurs, il n'est pas question de tout faire découvrir à l'élève par lui-même; c'est aussi à partir d'un bagage d'informations préalables dispensées par le professeur ou inscrites dans des documents que l'élève va construire sa progression, être amené à l'évaluer et à participer à la mise en commun des résultats obtenus. Le travail autonome, peut ainsi être allié à d'autres formes de travail, selon les moments et les objectifs à atteindre. Ainsi

n'exclut-il ni les séquences magistrales, ni celles de travaux dirigés, ni l'utilisation des modules d'enseignement programmé.

Quels sont les supports de cette acquisition de l'autonomie ? Dans le cadre du travail de groupe, le moment venu, la classe est donc transformée en petits groupes de travail coopératif durant des périodes continues d'enseignement, découpées en séances durant, lesquelles les groupes réalisent une tâche précise (recherche d'idées, de documents, utilisation et traitement des documents, rédaction, présentation ou communication des acquisitions, appréciation des résultats).

Une séquence de travail autonome se caractérise par trois phases successives : l'appropriation des objectifs, la réalisation d'une tâche et l'évaluation. Autrement dit, il s'agit d'intégrer ces situations de travail autonome dans la vie de la classe et dans la démarche globale du maître. Ce comportement autonome de l'élève, qui est recherché, doit faire l'objet d'un apprentissage progressif. Le rôle de l'enseignant est à cet égard fondamental ; il consiste notamment à donner à l'élève, la maîtrise des outils de travail, pour qu'il puisse en disposer et effectuer un véritable choix, tant au niveau de la recherche des informations que des formes de réalisation, de communication et d'évaluation.

A propos de la recherche de l'information, il apparaît clairement que la pratique dangereuse pour le développement du travail autonome est celle qui consiste à placer les élèves devant des documents d'accès très difficile et de les mettre dans une position de recherche pour laquelle ils n'ont ni la maturité d'esprit, ni les connaissances, ni la formation nécessaire; les difficultés doivent donc être graduées.

L'exploitation du document joue un rôle essentiel dans nos disciplines, cet aspect a été bien souvent souligné et, dans cette mesure, il convient de rappeler que la pratique du travail autonome rejoint une nécessité constante et fondamentale de la méthode d'investigation des sciences humaines et ambitionne de développer cet esprit critique si nécessaire en face de la diversité de plus en plus grande des informations.

3) Pour une pédagogie active incluant l'effort de l'élève

L'autonomie et la responsabilité ne sont pas les seuls objectifs d'une pédagogie renouvelée ; il faut y ajouter le sens de l'effort. Le cours de type trop magistral incite l'élève à adopter une attitude passive vis-à-vis de la connaissance inculquée par le professeur. Cette situation, jointe au laxisme assez fréquent de l'éducation familiale et aux facilités offertes par la vie moderne (l'influence des media en particulier), ne contribue pas à développer chez l'adolescent cette aptitude à surmonter la difficulté et à se dépasser qui apparaît si nécessaire dans notre société contemporaine. A ce propos, il semble évident que la bonne formulation des objectifs dans le travail de

groupe, un partage judicieux des responsabilités, une bonne évaluation des résultats obtenus et du travail fourni par chacun, sont des éléments importants pour une remise en valeur de cette aptitude à l'effort que tous les éducateurs appellent de leurs vœux. D'une manière générale, toute orientation en faveur d'une pédagogie de la découverte sera de nature à faciliter la réalisation de ce dernier objectif.

En forme de conclusion, il apparaît utile de préciser, qu'en matière de pédagogie il n'existe pas de formule miracle. L'effort dont il est question ci-dessus est d'abord demandé aux professeurs et, si les intentions généreuses ne manquent pas, il convient de ne pas sous-estimer le poids des difficultés d'ordre matériel, des habitudes, des mentalités, les réticences des auditoires scolaires. La nature des programmes et des examens, les équipements disponibles, les dotations des CDI, ne sont pas des éléments indifférents pour une rénovation profonde de nos enseignements.

Nous ne prétendons pas en faire fi, mais toute évolution, toute innovation passe par une prise de conscience des changements d'attitude nécessaires, c'est l'objectif essentiel de cette mise au point.

Victor Marbeau

LA « NOUVELLE HISTOIRE ET L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE »

Que l'histoire soit l'une des sciences humaines qui ait connu les plus grandes mutations depuis un demi-siècle, le fait n'est pas douteux, la multiplication des bilans en est la meilleure preuve (1).

Cette évolution est inséparable du climat général de l'époque, tant il est vrai, comme le disait déjà, il y a plus de trente ans, Lucien Febvre, que l'Histoire est « la réponse à des questions que l'homme d'aujourd'hui se pose nécessairement » (2). Ainsi, la percée de l'histoire économique après 1930 est inséparable de la prise de conscience du poids des réalités économiques avec la crise de 29, de la même façon que le succès présent de l'histoire des mentalités n'est pas sans rapport avec la remise en cause des modèles de développement économique et la crise culturelle dont témoignent, entre autres, les événements de 1968 en France ; Pierre Chaunu aime à ce propos rappeler l'un des slogans inscrits alors sur les murs de la Sorbonne : « On ne tombe pas amoureux d'un taux de croissance ». (3)

Les nouvelles curiosités de l'historien sont bien connues, il suffira d'en rappeler quelques traits. Des princes et des « héros », l'intérêt s'est déplacé vers les notables, puis vers les milieux populaires. « L'homme quelconque », anonyme, « sans histoire » devient le sujet principal de la recherche : comment se nourrit-il ? à quel âge se marie-t-il ? Sait-il lire ? telles sont quelques-unes des questions auxquelles s'efforcent de répondre les chercheurs en quête d'une « histoire totale ». Des réalités paraissant jusqu'à présent uniquement relever des sciences physiques ou biologiques, comme le climat, le paysage, le corps, entrent dans le territoire de l'historien. L'espace géographique s'est aussi modifié, à la fois agrandi et localisé : au-delà de la France, l'histoire s'interroge sur le devenir des mondes extra-européens ; elle ne s'écrit plus seulement de Paris, mais de la province ou du village (4). Le temps lui-même a perdu son rythme : à la respiration courte et haletante des événements a succédé la longue durée presque immobile, parfois sur deux ou trois siècles, toujours sur plusieurs décennies.

A ces nouvelles approches, correspond une relecture des sources traditionnelles : par exemple, les archives notariales utilisées habituellement pour établir une généalogie ou évaluer une fortune, deviennent test pour la déchristianisation ou plus largement, moyen de mesurer la sensibilité religieuse (5). De nouveaux types de documents apparaissent ; l'écrit n'est plus le seul recours de l'historien qui se sert aussi de l'image, de l'outil et

même du témoignage oral. Ce dernier, si longtemps méprisé, connaît depuis quelque temps une fortune étonnante. Le mouvement parti des États-Unis est en train de largement gagner la France. Le prochain congrès international des Sciences historiques de 1980 l'a retenu parmi ses thèmes privilégiés et une rencontre récente sur le sujet dénombrait plus d'une trentaine d'entreprises d'histoire orale en France (6). Et que dire du succès de l'histoire sérielle ? Le chercheur, avec l'aide de l'ordinateur, ne recense plus seulement les quantités de blés ou le volume des entrées du port de Séville; il évalue l'ampleur des bibliothèques des notables, mesure le caractère plus ou moins abstrait du vocabulaire des cahiers de doléances, examine l'évolution de la piété populaire (7). S'appuyant d'un côté sur l'outil mathématique, l'historien emprunte de l'autre plusieurs de ses préoccupations à l'ethnologue, qu'il s'agisse de la famille, de la mort ou de la fête, sans parler de l'utilisation de la méthode d'observation participante. Plus largement, l'Ethnologie semble avoir remplacé la Géographie comme moyen pour notre discipline de s'enraciner dans l'espace. Lucien Febvre était un grand admirateur de Vidal de La Blache et on a pu présenter en 1949, la thèse de Fernand Braudel comme un modèle de géo-histoire ; aujourd'hui, les ouvrages les plus significatifs de l'histoire des mentalités se rattachent à l'ethno-histoire.

Mais constater les mutations de notre discipline n'implique pas, pour autant, la nécessité de les faire pénétrer dans l'enseignement secondaire. Ce dernier ne doit être en aucune façon la miniaturisation de l'enseignement du supérieur ; il n'a pas à former des historiens professionnels, mais des citoyens. Or, à première vue, une transposition sans adaptation pose de graves problèmes. Elle risque d'abord d'alourdir des programmes que les collègues ont déjà beaucoup de peine à terminer ; elle semble en contradiction avec le souci d'une information souvent réclamée sur le monde très contemporain puisqu'elle suppose la longue durée et le retour vers des temps lointains. Elle peut donc être responsable de l'éclatement de l'enseignement partagé entre deux discours. Certains, enfin, se demanderont si les réalités analysées sont adaptées au niveau de l'intelligence des adolescents.

Pourtant, à la réflexion, il me paraît indispensable d'établir un lien entre la nouvelle Histoire et l'Enseignement secondaire. Plus encore, en effet, qu'à d'autres époques, les fronts pionniers de la recherche historique coïncident avec les attentes de nos contemporains. Prenons le thème de la mort ; cette réalité, si longtemps occultée dans nos sociétés occidentales, est revenue au premier plan de l'actualité, d'abord aux États-Unis, puis en France où livres, débats et émissions de télévision se sont multipliés depuis un an avec des succès spectaculaires comme l'ouvrage de Viansson-Ponté et Schwarzenberg, *Changer la mort* dont 140 000 exemplaires ont déjà été vendus. Or depuis longtemps des historiens comme Arès, Chaunu, Lebrun et Vovelle ont ouvert le dossier (8). L'attrait pour la culture populaire et les récits de type ethnographique décrivant la société traditionnelle d'avant 1914 ne se dément pas depuis la réussite prodigieuse du *Cheval d'orgueil* de Jakez Helias qui avec plus de 600 000 ventes concurrence les best-sellers romanesques. Cette année,

les souvenirs de l'institutrice Emilie Carles (*Une soupe aux herbes sauvages*) ont pris le relais, figurant pour la 37^{ème} semaine consécutive sur la liste des meilleurs résultats de librairie publiée par *l'Express* et dépassant déjà les 400 000 exemplaires. Le public lit aussi beaucoup la description de l'enfance bourguignonne de Vincenot (*La Billebaude*) comme il avait aimé en 1977 *le Clos du roi* du berger provençal Scipion. D'autres titres pourraient être évoqués tels *La Mémoire du village* de M. Chaleil ou *Augustine Rouvière cévenole* de A.M. Rey. La caractéristique de plusieurs de ces ouvrages est l'utilisation d'un instrument que connaissent bien ethnologues et spécialistes d'Histoire orale, le magnétophone. Le cinéma reflète aussi ce courant avec des films comme *Moi, Pierre Rivière...* de René Allio ou *L'Arbre aux sabots* de l'Italien Olmi. Les historiens n'ont pas attendu cette vogue pour se pencher sur la culture et les traditions populaires depuis l'ouvrage pionnier de Robert Mandrou (*De la culture populaire en France aux XVII^{ème} et XVIII^{ème} siècles*) paru en 1964. Tout se passe donc comme si la recherche historique la plus sophistiquée avait l'intuition des grands problèmes qui allaient passionner les contemporains. La réussite commerciale d'œuvres historiques qui ne sont pas simple vulgarisation en est la meilleure preuve. Tout le monde a en tête le succès de *Montaillou, village occitan* qui a atteint 150 000 ventes mais bien d'autres œuvres ont dépassé les limites du public spécialisé (9). Et les périodes plus reculées retiennent autant l'attention que le XX^{ème} siècle. Faut-il, par exemple, rappeler l'écho suscité par l'œuvre de Georges Duby et particulièrement par *Le temps des cathédrales*.

Il serait donc aberrant au moment où l'image de marque scolaire de notre discipline est si médiocre de renoncer à la possibilité de faire coïncider les centres d'intérêt de notre société et l'enseignement historique à l'école grâce à l'utilisation des recherches en cours. Ce serait une autre façon d'accentuer la coupure entre l'univers scolaire et le monde extérieur. Ce serait aussi priver les élèves d'une manière de comprendre leur situation dans le temps et l'espace, tant il est vrai que celle-ci ne s'explique pas uniquement par référence au seul présent, ni aux réalités immédiatement perceptibles.

Ajoutons que plusieurs thèmes et même certaines méthodes de la «nouvelle Histoire» peuvent profondément renouveler l'objectif proposé à l'enseignement primaire et repris au début de la classe de sixième, la découverte du milieu. Certaines expériences montrent le chemin : je songe, par exemple, à celles que relate Jean-Noël Luc dans *L'histoire par l'étude du milieu*, l'évolution du machinisme agricole, les anciennes foires d'un village, l'école et l'écolier ; autant d'enquêtes qui font appel à l'entretien oral mais aussi aux documents que recherche de son côté l'ethno-historien, la carte postale, la vieille photographie, les anciens cahiers. Le but est d'ailleurs commun, retrouver «le monde que nous avons perdu». Certains résultats obtenus de cette manière sont utilisables par le chercheur, n'est-ce que la connaissance de bons informateurs. Daniel Fabre et Jacques Lacroix l'ont fait pour mettre à jour la tradition orale du conte occitan (10). Notre équipe des ethno-textes d'Aix-en-Provence en a aussi mesuré l'efficacité à Salon à 5 km

de l'autoroute du soleil dans une zone de grand passage touristique qui a priori devait interdire tout espoir de retrouver la civilisation traditionnelle. Par acquit de conscience, sans grand espoir, mais profitant de la présence de l'un d'entre nous dans un C.E.S., Jean-Noël Pelen, notre équipe a lancé une enquête sur le souvenir des veillées dans la région. Non seulement, l'initiative fut très bien accueillie de l'administration, des professeurs et des élèves, mais plusieurs excellents « conteurs » furent décelés et Pelen réussit ainsi à mettre à jour ce que l'on trouve de plus en plus rarement dans la littérature orale, le conte merveilleux. Ce genre d'expériences fait prendre conscience aux adolescents des différences de vie avec la génération de leurs grands-parents ; c'est donc pour eux un apprentissage de la « rupture » historique. C'est aussi une initiation possible à l'esprit critique ; les sondages effectués par Luc révèlent à quel point les élèves font spontanément confiance au témoignage oral comme le moyen le plus adéquat de connaître le passé, lui accordant un crédit qu'ils refusent au document écrit (influence de l'interview télévisé ?) (11). Montrer les limites de cette source (comme de toute autre), les déformations inconscientes des témoins, par exemple leur tendance à embellir ce qui fut leur jeunesse, les contradictions, est un exercice qui prépare à savoir prendre ses distances vis à vis de l'information quelle qu'en soit l'origine (sans tomber pour autant dans le scepticisme absolu). Résultat imprévu et sans rapport direct avec les finalités de l'enseignement, mais tout aussi positif, l'enquête auprès des personnes âgées contribue à reconstituer le lien entre les diverses générations, le grand-père valorisé retrouve son rôle de diffuseur de la mémoire collective.

La « nouvelle Histoire » peut aussi donner un contenu à l'interdisciplinarité tant souhaitée et si peu pratiquée : elle fait appel à d'autres disciplines, y compris dans le domaine des sciences exactes, bien représenté dans l'Enseignement secondaire ; des thèmes comme les rythmes biologiques (naissances, mort) ou l'histoire du climat en sont de bonnes illustrations. Les collègues du lycée Périer de Marseille, qui sous l'impulsion d'un professeur d'histoire, Gabriel Audisio, ont pratiqué pendant plusieurs années des expériences d'interdisciplinarité, ont choisi la plupart du temps des sujets qui sont aussi l'objet de recherches historiques actuelles, tels, la sorcellerie, hier et aujourd'hui, ou la fête. On imagine tout le parti que les professeurs d'histoire, de français ou de philosophie pourraient tirer d'une étude commune sur la peur à partir du beau livre récent de Delumeau (11 bis).

Est-il possible d'intégrer plus profondément ces nouvelles directions aux programmes de tous les niveaux ? Il n'est pas souhaitable de remplacer purement et simplement l'histoire traditionnelle des grands événements politiques contemporains par les lentes évolutions décelées par la « nouvelle Histoire ». Nos élèves, ont besoin, ne serait-ce que pour suivre l'actualité, de connaître ce qui les a immédiatement précédés : on reprocherait à juste titre à notre discipline d'avoir failli à sa mission si elle renforçait la tendance « Hitler, connais pas ».

Les programmes du cycle d'observation et de la Terminale pré-

sentent une autre solution, la juxtaposition de deux types d'histoire. En Terminale, l'étude des civilisations qui suit le récit des événements de 1914 à 1945 devrait permettre en effet des approches nouvelles. Mais la réduction de cette partie du programme (limitée aujourd'hui aux civilisations américaines et soviétiques) restreint les possibilités et la présence d'un examen écrit en fin d'année ne facilite guère des expériences. En sixième et en cinquième, l'examen de certains thèmes sur la très longue durée, par exemple l'agriculture, les transports ou l'écriture, offre apparemment un champ à la vulgarisation des recherches contemporaines. Mais ce n'est pas trahir un secret que de remarquer combien aujourd'hui la formation historique de la majorité des enseignants de ces classes est sommaire, dans la meilleure des hypothèses, deux ans ; les intéressés sont les premiers à le regretter, mais n'ont guère la possibilité de pallier ces faiblesses, en l'absence d'une formation continuée régulièrement organisée (12). Or plus qu'un autre, l'enseignement thématique suppose un savoir maîtrisé que seule une forte culture historique permet d'acquérir, à plus forte raison s'il faut y intégrer quelques uns des derniers développements scientifiques. Cependant dans les deux cas, l'inconvénient le plus grave me paraît être précisément la juxtaposition du temps court et de la longue durée. L'un des principaux acquis de la « nouvelle Histoire » qui est en même temps son intérêt pédagogique fondamental est de mettre en valeur les temporalités différentes des réalités et leur interaction entre elles. Fernand Braudel en a donné la plus éclatante illustration dans *La Méditerranée à l'époque de Philippe II*, mettant en place successivement « l'histoire quasi immobile, celle de l'homme en rapport avec le milieu qui l'entoure ». . . « l'histoire lentement rythmée, les vagues de fond, » et enfin « l'histoire événementielle » l'agitation de surface, les vagues que les marées soulèvent sur leur puissant mouvement » (13). Montrer que l'économie d'un pays n'évolue pas au même rythme que sa vie politique, que chaque réalité à sa chronologie irréductible à une autre et que par exemple, en reprenant la belle formule de Beaudelaire : « La forme d'une ville change plus vite, hélas, que le cœur d'un mortel » est une autre façon de donner à nos élèves un outil pour la compréhension de toute société humaine. De ce point de vue, la querelle entre enseignement thématique et enseignement synchronique me semble singulièrement dépassée et le compromis qui en est résulté devrait laisser place à une meilleure articulation entre les divers types de durée, se traduisant par une organisation de l'enseignement selon trois axes.

A un premier niveau, la trop célèbre introduction sur le milieu « dit » naturel (existe-t-il dans notre monde humanisé un seul milieu naturel « pur » ?) pourrait être remplacé par une approche d'écologie historique. En d'autres termes, il serait utile de montrer aux élèves comment les rapports de l'homme avec son milieu sont objet d'histoire, non seulement parce que la technologie et l'organisation sociale ont évolué, mais aussi parce que le milieu lui-même a une histoire. Ce serait l'occasion de donner quelques notions simples de disciplines pionnières qui sont souvent des carrefours entre sciences humaines et sciences naturelles, par exemple la climatologie historique ou l'archéologie de paysage. Dans cette perspective, la coordination entre Histoire et Géographie prendrait tout son sens et le programme de

géographie générale de Seconde bien abstrait et qui laisse rarement de bons souvenirs chez les élèves, trouverait un second souffle.

Le deuxième niveau est par excellence le lieu où peuvent être présentés les résultats d'un demi-siècle de progrès historiographiques. L'élève devrait comprendre que toute société se caractérise par des structures économiques, démographiques, sociales, politiques et mentales ayant leur cohérence propre et une certaine permanence au-delà de conjonctures fluctuantes. Il serait d'ailleurs utile de montrer à la fois les liens mais aussi l'autonomie de ces structures, les unes par rapport aux autres. Ici aux apports déjà anciens de l'histoire économique, démographique et sociale fondée par Labrousse et de l'histoire des mentalités mise en place par Febvre, s'ajouterait l'ethno-histoire. Ce dernier élargissement permettrait de mieux intégrer l'un des objectifs les plus récents fixé à notre enseignement par le Ministère de l'Education, l'initiation au patrimoine culturel régional. Jusqu'à présent, en effet, un tel objectif qui correspond pourtant aux aspirations profondes de notre société (le retour aux racines) est apparu comme marginal.

Mais cette histoire plus ou moins lente, qui englobe parfois plusieurs siècles et au minimum plusieurs décennies, n'exclut en aucune façon l'histoire événementielle ou pour reprendre l'expression de Braudel, le temps court. D'abord certains événements sont la traduction visible de réalités plus cachées et le point de rencontres entre diverses temporalités. Prenons le massacre de la Saint-Barthélémy (14). Il apparaît comme la résultante de plusieurs conjonctures : politique - la volonté de Catherine de Médicis de se débarrasser d'un rival possible auprès du Roi et la poursuite de vendetta entre clans nobiliaires, économique - la montée du prix du blé, démographique - l'entassement dans un espace restreint, climatique même, - la lourde chaleur du mois d'août. Mais il reflète aussi les difficultés d'installation d'une nouvelle structure religieuse et la persistance de mentalités archaïques qui rapprocheraient les Parisiens du XVI^{ème} siècle des Tupinamba chers aux ethnologues. Coligny, considéré comme responsable de tous les malheurs s'abattant depuis quelques années sur le peuple devient un véritable bouc émissaire soumis à un crime rituel : les quatre éléments, la terre, l'eau, l'air et le feu jouent un rôle dans ce rituel : si la mort de Coligny se résumait à ses dimensions politiques, comment expliquerait-on le sort réservé à son cadavre, dénudé, émasculé, traîné par les rues, immergé dans la Seine, pendu par les pieds et brûlé. Expliquer aux élèves cet aspect de l'événement n'est pas compliquer à plaisir le récit ou sacrifier à une mode facile mais les faire pénétrer dans un niveau mental qui n'est peut-être pas aussi éloigné de nous qu'on le pense. C'est aussi montrer comment fonctionne un pogrom, non pas à partir de monstres, - ce serait trop facile, mais à partir d'hommes quelconques, ni meilleurs, ni pires que d'autres, mais en proie à des fantasmes d'autant plus redoutables qu'ils sont inconscients.

Le temps court peut aussi engendrer la longue durée : l'exemple le plus remarquable est celui de la Chouannerie étudiée par Paul Bois (15). Notre

collègue révèle en effet que la structure politique du département de la Sarthe, qui perdure encore aujourd'hui, peut-être datée et trouve son origine dans un événement, la guerre des Chouans. En 1789, les futures zones blanches de l'Ouest du département sont beaucoup plus antiféodales, et anti-décimales dans leurs cahiers de doléances que les régions de l'Est qui vont devenir républicaines ; si elles se révoltent, c'est d'abord par haine anticitadine, contre les bourgeois redoutables concurrents pour l'achat des terres. Mais ensuite, la mémoire collective, rappelant à chaque génération les massacres réciproques, perpétue l'opposition. Des analyses de ce type pourraient être entreprises pour bien d'autres événements qui apparaissent à la fois comme expression d'une structure, et créateurs d'une nouvelle forme. Dans cette optique, le travail du professeur d'histoire est de montrer dans chaque événement, la part des permanences et celle des ruptures. Ainsi, les journées révolutionnaires sont-elles la simple continuation des émotions populaires d'ancien type ou inaugurent-elles un nouveau style de manifestations significatif d'un nouveau monde (16) ?

Problématique qui exède la capacité intellectuelle des élèves, diront peut-être certains, étendant la critique à l'ensemble de ces suggestions. Voire ! On a longtemps dit la même chose pour les mathématiques modernes et maintenant nos enfants se sont mis à ce nouveau langage. Les concepts évoqués ne sont pas plus abstraits, et il est possible de les illustrer par des exemples très concrets, bien choisis et peu nombreux. Deux conditions, cependant, doivent être remplies pour assurer des chances de succès à ce renouvellement. Il faut, une fois pour toutes, privilégier la formation de l'esprit et l'apprentissage de méthodes par rapport à l'acquisition d'une masse de connaissances au demeurant assez illusoire si l'on en juge par quelques sondages sur la mémoire scolaire (17). L'objectif a déjà été maintes fois proclamé, mais sans que l'on en tire toutes les conséquences sur l'allègement des programmes. Ne caricaturons pas cette position. Je ne demande pas la disparition de tout contenu et la fin de toutes indications chronologiques ; j'ai été assez longtemps professeur dans l'enseignement secondaire, j'ai encore assez de liens avec celui-ci pour savoir la nécessité d'un minimum de connaissances pour tout exercice et craindre le verbalisme sans consistance. Mais le mieux est l'ennemi du bien et la multiplication des détails encore trop en honneur dans nos classes est le moyen le plus sûr pour faire perdre de vue les grandes articulations et ne laisser dans le souvenir qu'un brouillard accompagné d'un profond sentiment d'ennui. La deuxième condition tout aussi impérative est la mise en place d'une réelle formation continuée de la même façon qu'ont été créés les I.R.E.M. pour faciliter la réforme des mathématiques. Les journées ou les stages organisés de loin en loin ne suffisent pas.

Je ne demande pas non plus un bouleversement général et immédiat de tous les programmes, je n'oublie pas combien en la matière, la prudence doit-être la règle. Mais ne pourrait-on pas profiter des incertitudes de la classe de Seconde ? Depuis des années, les collègues se plaignent d'avoir à refaire en histoire ce qu'ils ont déjà enseigné en Troisième et de ne pas savoir comment traiter le programme de géographie générale. La fresque chronologique est,

en principe connue, l'examen est loin et les élèves ont déjà une certaine maturité. Un projet de programme déjà ancien qui avait recueilli une large approbation et qui recourait aux époques les plus reculées (18), servirait sans difficulté de matrice à l'expérimentation suggérée ici.

Il n'est jamais bon que dans une discipline enseignée dans les lycées et les collèges, l'écart s'accroisse trop entre les résultats de la recherche et leur vulgarisation : tôt ou tard, l'opinion se poserait la question de l'utilité de son maintien à ce niveau. Beaucoup de collègues sentent le besoin de mutations, ne serait-ce que pour mieux répondre aux aspirations des adolescents. Ils ont souvent fait de la nouvelle histoire sans le savoir, en lançant à droite ou à gauche des expériences pédagogiques, seuls ou avec le concours de professeurs d'autres disciplines. Depuis des années, l'ensemble de notre profession est sensibilisé à la nécessité d'une adaptation (19). Le moment est venu de systématiser notre réflexion et d'en tirer les conséquences pour l'enseignement secondaire.

Ph. Joutard

- 1 - Entre autres, P. Nora (sous la direction de), *Faire de l'histoire*, Paris, Gallimard, 1974, 3 vol. ; *Aujourd'hui l'Histoire*, Paris ed. sociales, 1974 ; P. Chaunu, *Histoire science sociale*, Paris, S. Edes, 1974, et R. Chartier, J. Le Goff et J. Revel, *La nouvelle Histoire*, Paris, ed. de Retz, 1978. C'est à ces derniers auteurs que j'emprunte l'expression « la nouvelle Histoire », commode et simple.
- 2 - Face au vent, Manifeste des *Annales Nouvelles* (1946) reproduit dans *Combats pour l'Histoire*, Paris, A. Collin, 1965, p. 42.
- 3 - P. Chaunu, *Histoire science sociale*, P. 76, note 117.
- 4 - Faut-il rappeler à quel point la recherche historique de pointe est redevable aux grandes monographies régionales de Goubert sur le Beauvaisis, de Deyon sur Amiens, de Le Roy Ladurie sur les paysans du Languedoc, de Garden sur Lyon ou de Perrot sur Caen.
- 5 - Je fais ici allusion à la thèse de M. Vovelle, *Piété baroque et déchristianisation, attitudes provençales devant la mort d'après les clauses des testaments*, Paris, Plon 1973, et à P. Chaunu, *Mourir à Paris*, Paris, Fayard, 1977.
- 6 - Je dois présenter une synthèse de ces entreprises dans un prochain numéro de *l'Histoire*, et les *Annales* doivent faire un compte-rendu détaillé et un bilan provisoire des principales expériences françaises dans le numéro 2 de 1979.
- 7 - Je renvoie ici aux travaux de D. Roche, R. Robin, et M. Vovelle.
- 8 - Outre les travaux cités en note 5, Ph. Ariès, *Essai sur l'histoire de la mort en Occident du Moyen Age à nos jours*, Paris, ed. du Seuil, 1975 et *L'homme devant la mort*, Paris, ed. du Seuil, 1977, F. Lebrun, *Les hommes et la mort en Anjou aux XVIIème et XVIIIème siècles, Essai de démographie et de psychologie historiques*, Paris-La Haye, Mouton, 1971 et M. Vovelle, *Mourir autrefois*, Paris, Gallimard, 1974.
- 9 - Citons parmi d'autres le livre dirigé par M. Foucault, *Moi Pierre Rivière* (coll. Archives) qui a dépassé les 30 000, G. Duby dont les tirages vont au-delà des 20 000 et même le gros livre d'Ariès qui a déjà atteint aussi 20 000 exemplaires. C'est en partant de la constatation qu'il y avait un public pour une histoire de qualité qu'a été fondée la revue *l'Histoire* en mai 1978. Les premiers résultats très encourageants (le tirage actuel est déjà de 70 000 exemplaires) prouvent la justesse de l'analyse.
- 10 - *La tradition orale du conté occitan*, Paris, P.U.F.,
- 11 - J.N. Luc, *L'Histoire par l'étude du milieu*, Paris, les éditions E.S.F., p. 39.
- 11 bis - J. Delumeau, *la peur en Occident, XIVème-XVIIIème siècles*, Paris, Fayard, 1978.
- 12 - Certains spontanément reprennent des études en faculté et passent une licence et une maîtrise ; j'en connais plusieurs à Aix-en-Provence ; ils ont autant plus de mérite qu'ils ne bénéficient évidemment d'aucune décharge de service et que leur démarche est purement gratuite. C'est dire qu'une telle procédure ne concerne qu'une petite minorité convaincue et ne peut se substituer à une organisation officielle telle que la connaissons déjà les instituteurs ou les professeurs de mathématiques.
- 13 - Extraits de la Préface de *La Méditerranée et le monde méditerranéen à l'époque de Philippe II* (publiée en 1949) repris dans *Ecrits sur l'Histoire*, Paris Flammarion, 1969, pp. 11-12. Le même ouvrage comprend d'autres articles qui reprennent et développent le thème, en particulier, *La longue durée*, pp. 41-61.

14 - Je me permets de renvoyer à l'ouvrage collectif dont j'ai assuré la coordination, *La Saint Barthélemy ou les résonances d'un massacre*, Neuchâtel-Delachaux-Niestlé, 1976, et en particulier à la contribution très neuve de Janine Estèbe, pp. 14-51.

15 - *Paysans de l'Ouest. Des structures économiques et sociales aux options politiques depuis l'époque révolutionnaire*, Paris-La Haye, Mouton, 1960.

16 - C'est la problématique de deux ouvrages récents sur la fête révolutionnaire - M. Ozouf, *La fête révolutionnaire, 1789-1799*, Paris, Gallimard, 1976 et M. Vovelle, *Les métamorphoses de la fête en Provence, de 1750 à 1820*, Paris, Aubier-Flammarion, 1976.

17 - Par exemple celui que nous avons effectué sur la Saint-Barthélémy, *op. cit.*, pp. 221-240.

18 - Ce programme laissait la liberté au professeur de choisir des questions dans une liste qui s'étendait de l'antiquité au XIXème siècle (2 questions pour chacune des périodes, ancienne, médiévale et moderne et 4 pour l'histoire contemporaine).

19 - Depuis le colloque organisé à Sèvres en 1968 (C.R. publié dans un numéro spécial d'*Historiens et Géographes*, mai 1969, N 218) les réflexions se sont multipliées. L'Association des professeurs d'Histoire et de Géographie s'en est largement fait l'écho. Ces prises de position de puis quelques années montrent sa volonté de ne pas avoir une conception « frileuse », étroite et passéiste de la défense de nos disciplines. Il faudrait aussi se référer aux travaux anciens, mais toujours d'actualité du groupe de réflexion aujourd'hui disparu, *Enseignement 70*.

**MISE AU POINT ET EXPERIMENTATION D'UN SCHEMA
COHERENT DE SCIENCES SOCIALES ADAPTE AUX DIVERS
CYCLES D'ENSEIGNEMENT DU COURS
PREPARATOIRE AU BACCALAUREAT**

*

Les recherches pédagogiques concernant l'histoire, la géographie et l'initiation économique, sociale et politique ont commencé dans le cadre de la **Section des Sciences Humaines** de l'I.P.N. à la fin de 1968 (1). Après une année de réflexion, information et organisation, elles se sont mises en place en 1969 à trois niveaux, sur la base du volontariat d'équipes d'enseignants : dans le Cycle Élémentaire, grâce à une cinquantaine de professeurs d'École Normale et de quelques IDEN travaillant avec plus de cent instituteurs dans leur classe, dans le Premier Cycle avec vingt huit équipes de collèges et dans le Second Cycle grâce à plusieurs équipes de lycées. Au fur et à mesure que de nouvelles recherches ont été retenues, d'autres équipes d'enseignants-chercheurs se sont formées.

Toutes les recherches réalisées dans ce cadre sont du type « recherche-action ».

Une réflexion préalable permet de déterminer des objectifs, des hypothèses de recherche et de travail. Les décisions ne sont jamais prises tout à fait a priori par de tels groupes puisque ce sont des enseignants qui tiennent compte de leur expérience pédagogique pour les proposer, les examiner et les formuler.

A tous les niveaux d'enseignement, ces recherches ont connu des phases successives faciles à caractériser brièvement ; après les innovations réalisées dans chaque établissement expérimental par l'équipe de sciences humaines, s'est déroulée l'innovation contrôlée : toutes les équipes engagées dans une même recherche ont poursuivi des innovations dans un « cadre contenu » semi-rigide, de plus en plus explicite, discuté et précisé par les enseignants-chercheurs eux-mêmes au cours des stages nationaux de concertation regroupant les délégués de toutes les équipes, une ou deux fois par an.

A la phase d'innovation succède celle de l'expérimentation et de l'évaluation. A ce stade, un véritable schéma commun (objectifs, méthodes et contenus conceptuels) a été adopté par toutes les équipes engagées dans une

même recherche. L'observation des élèves en cours de travail, l'évaluation des hypothèses de recherche et de travail, de l'apport des professeurs et des résultats des élèves permettent un va-et-vient constant entre pratique dans la classe et réflexion théorique, entre enseignement et recherche. Le schéma pédagogique opérationnel qui découle de ces travaux a donc été discuté, remanié, amélioré grâce à la concertation régulière au sein de chaque équipe d'établissement et aux discussions générales intervenant lors des stages nationaux. Le schéma pédagogique opérationnel (on utiliserait le mot de programme dans un contexte administratif) adapté aux élèves d'un cycle d'enseignement, permet d'atteindre, au moins à certains niveaux, les objectifs retenus.

La recherche-action débouche ainsi sur le développement : les responsables du système éducatif peuvent généraliser les schémas mis au point par la recherche s'ils estiment qu'ils s'inscrivent dans les finalités générales et les objectifs retenus pour un meilleur impact des enseignements élémentaire et secondaire.

Une autre caractéristique commune aux diverses recherches de la Section des Sciences Humaines a été l'accord de tous les enseignants-chercheurs pour ne pas dissocier méthodes et contenus : il n'y a guère possibilité d'améliorer l'impact pédagogique d'un mauvais « programme » par l'utilisation de méthodes qui seraient excellentes, comme il est irréaliste de penser que des contenus remarquablement prévus et pensés peuvent être efficaces si les méthodes utilisées sont inadaptées ; une « bonne » méthodologie, enfin, ne saurait remplacer la rigueur des contenus. Ces constatations font référence à la formation des enseignants, à leur savoir et à leur savoir-faire, leur savoir portant non seulement sur les contenus d'enseignement mais aussi sur la connaissance des possibilités des élèves.

Notons à cet égard les hypothèses d'apprentissage que nous avons largement utilisées pour l'ensemble des recherches en sciences humaines. Elles ont été formulées par le psychologue américain J.S. Bruner. Il ne nie pas l'existence de stades dans le développement de l'enfant : il n'est pas en contradiction avec l'école de Piaget. Par contre, il développe l'idée d'une acquisition des concepts et autres savoirs « en spirale ». A chaque niveau de la scolarité se retrouvent les mêmes concepts : ils sont d'abord appréhendés en fonction des représentations des jeunes enfants, de leur langage, de leur grammaire et dans leurs propres systèmes logiques. Dans des situations diverses (et non par la répétition) ces concepts sont retrouvés ultérieurement à d'autres niveaux : du stade de la compréhension intuitive, qui débouche difficilement sur la communication, même par le dessin, l'enfant puis l'adolescent franchissent les étapes qui les amènent au stade des opérations formelles. Mais de même que la synthèse accompagne toujours l'analyse, à divers niveaux, de même le concret, le réel, est précocement porteur d'idées et donc d'abstractions. De cette hypothèse de l'apprentissage conceptuel découle l'idée de réaliser des programmes eux-mêmes « en spirale ». (1)

(1) Les ouvrages de J.S. Bruner ne sont pas traduits à notre connaissance. Pour avoir une idée des ses « hypothèses » voir l'article de Mme L. Marbeau pp. 2-25, Bulletin de liaison de 1er Cycle n 18, Section des Sciences Humaines, INRDP, Février 1971. les bulletins de liaison de la Section des Sciences Humaines sont déposés dans tous les CRDP et CDDP.

Nous n'avons pas explicitement poursuivi ce dernier objectif. Néanmoins le développement de nos recherches dans les trois cycles élémentaire et secondaires, la volonté unanime de décloisonner l'enseignement et aussi de supprimer les solutions de continuité entre CM2 et 6ème, premier cycle et second cycle, nous ont conduits à poursuivre un schéma tenant compte de ces hypothèses et de plus en plus cohérent, applicable sans ruptures et contradictions du début du Cours Préparatoire au Baccalauréat. C'est ce que nous tenterons d'exposer dans cet article.

Un schéma de Sciences Humaines ou de sciences sociales ? Lorsque la section de recherche fut fondée en Octobre 1968, elle reçut de l'institution, l'IPN, le titre de «Section des Sciences Humaines». (A l'époque on utilisait pour qualifier notre domaine l'expression : «Histoire, Géographie, Instruction Civique». En 1969, les explications accompagnant les nouveaux programmes officiels de Premier Cycle parlaient du «bloc histoire-géographie-instruction civique»). Dès 1969, la dénomination faisant problème parmi les enseignants-chercheurs, elle devint la «Section des Sciences Humaines et Economiques» avant de redevenir, en 1974, à la demande du directeur de l'INRDP «Section des Sciences Humaines». Ces fluctuations reflètent des réflexions, des points de vue. Cette section n'a pas pour objet de mener les recherches spécifiques dans l'ensemble des sciences humaines (philosophie, psychologie, sociologie, ethnologie, psycho-sociologie, anthropologie sociale . . .). Les actions de recherche entreprises visent à cerner les possibilités pédagogiques de l'initiation historique, géographique, économique, sociale et politique des élèves dans le cadre d'un enseignement général, et non spécialisé, dans l'élémentaire et le secondaire. En effet, ce domaine de recherche recouvre celui qui est pris en charge par les professeurs d'histoire et de géographie, leur pratique évoluant vers une meilleure intégration de l'initiation économique, sociale et politique.

Les enseignants, instituteurs et professeurs, ont besoin d'acquérir une compétence dans le domaine de la psychologie génétique afin de mieux comprendre leurs élèves mais ils n'auront pas à l'enseigner ; les nouveaux objectifs assignés aux activités d'éveil et aux «sciences humaines» du secondaire, par contre, obligent les «historiens et géographes» à mieux maîtriser les méthodes et concepts de la démographie, l'économie, la sociologie, les sciences politiques . . . Ils sont amenés à devenir enseignants de sciences sociales (celles qui concernent essentiellement les hommes vivant en société dans le passé et le présent). Les sciences sociales n'excluent pas le rôle des individus dans leur contexte social, temporel ou spatial, mais en tant qu'éléments d'une société. C'est pourquoi l'expression sciences sociales semble mieux convenir que celle de sciences humaines ; mais pour nous la querelle n'a aucun intérêt, l'essentiel étant de bien savoir à quel domaine d'enseignement ces mots s'appliquent. Notons enfin que les «sciences sociales» incluant la géographie, la géographie physique n'est pas non plus écartée ; dans cette optique, elle ne doit cependant plus faire l'objet de longues études théoriques, mais se présenter comme l'un des éclairages explicatifs nécessaires à la compréhension

FINALITES

lycée
SCIENCES SOCIALES
2e 1er T

Objectifs
6e

collège
3e 4e 5e

6e

école élémentaire
CP CE CM

jeux et exercices spatio-temporels
topologie
milieux de vie

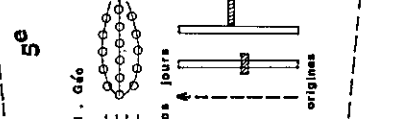
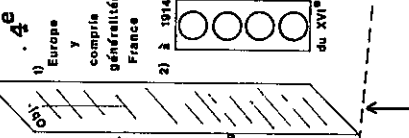
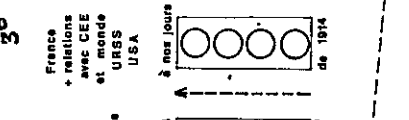
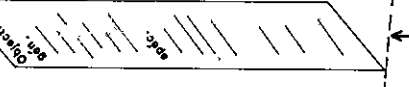
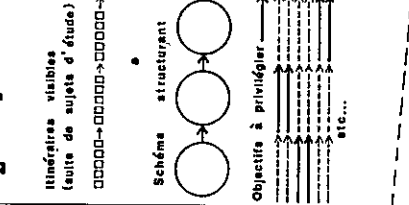


tableau des objectifs de fin de terminale

tableau des objectifs de fin de 3e

tableaux des objectifs de fin de 5e

tableau des objectifs de fin de CM2

Second Cycle :

- le schéma structurant permet de déterminer le choix des sujets d'étude et les divers itinéraires cohérents possibles.
- objectifs à privilégier
- tous les objectifs sont poursuivis du début de la 2e à la fin de la terminale

Cycle d'Orientation :

- 1 - Géographie initiation économique, sociale et politique
- 2 - histoire (incluant aussi une ln. a.s. et p.)

Cycle d'Observation :

- 1 - milieu local et étude de milieux géographiques sur objectifs de fin de 5ème
- 2 - Quatre thèmes d'histoire diachronique et quatre tableaux synchroniques

Cycle Élémentaire :

les points d'ancrage sont choisis dans le présent ici ⊗ (enquête directe) et ailleurs ⊗ (enquête médiatisée, documents divers) et dans le passé ⊕ (documents de différente nature).
Travaux sur des unités de vie socio-économiques (S.E.) ou à dominante anthropologique (AN.)

EXPLICATIONS

⊗ dans le présent ici ⊗ (enquête directe) et ailleurs ⊗ (enquête médiatisée, documents divers) et dans le passé ⊕ (documents de différente nature).
Travaux sur des unités de vie socio-économiques (S.E.) ou à dominante anthropologique (AN.)

des phénomènes humains, dans le passé, comme dans le présent.

Les sujets d'étude de sciences sociales (1) proposés aux élèves dans le cadre d'un enseignement de tronc commun à finalité culturelle ont souvent une « dominante » mais doivent pouvoir utiliser les divers champs des sciences sociales de telle sorte que les situations observées et les problèmes soulevés reçoivent des explications interdisciplinaires.

Intégration donc ? Le mot choque certains et séduit les autres. Les méthodes propres à chacune des sciences sociales et leur corpus conceptuel ne sont nullement mis en question. La méthode historique et la méthode géographique, en particulier, sont utilisées tour à tour pour traiter un sujet intégrateur. Mais de toute façon, les phases de développement et les besoins des enfants et des adolescents mènent à une prise en compte nuancée de ce concept d'intégration. Si « l'intégration » de l'initiation économique, sociale et politique a été systématiquement recherchée, une intégration totale a rarement été réalisée au Cycle Élémentaire et dans le Premier Cycle. L'objectif essentiel de notre démarche est de permettre aux enfants et adolescents une appréhension du réel, présent ou passé, directe ou médiatisée, qui ne conduise pas à des savoirs parcellisés, à des connaissances cloisonnées, à des explications trop fragmentaires. Les expressions « sciences humaines » ou « sciences sociales » ne sont donc pas synonymes de dilution des disciplines dans un flot indistinct. Elles expriment cette finalité nouvelle d'utiliser l'ensemble des disciplines d'un même domaine dans une pédagogie interdisciplinaire et non a-disciplinaire.

Un essai de représentation graphique a été réalisé avec l'objectif de visualiser le schéma pédagogique expérimental tel qu'il se présente en 1978 du Cours Préparatoire à la Classe Terminale.

Il est difficile de le décrire seulement : il est le résultat tout à la fois d'une recherche sur les disciplines telles qu'elles apparaissent aujourd'hui (2), d'une importante réflexion épistémologique non systématiquement réalisée dans l'enseignement supérieur et pourtant indispensable pour mettre en œuvre un programme par objectifs reposant sur une cohérence conceptuelle et non sur une suite de sujets factuels, d'une prise en compte des travaux relatifs à la psychologie génétique, aux apprentissages, à l'observation des élèves, à l'évaluation . . . Les diverses parties de l'ensemble sont adaptées au développement des élèves (intelligence et intérêts) ; elles sont complémentaires et articulées

(1) Les Anglo-saxons disposent de plusieurs expressions pour désigner ce domaine : au niveau des disciplines universitaires « social sciences », au niveau des enseignements primaire et secondaire « social studies » ; au collège, les social studies sont un « subject » c'est-à-dire une matière, et non une discipline.

(2) cf. Recherches Pédagogiques n 93 : « Les activités d'éveil-sciences sociales à l'école élémentaire - Recherche et exemples d'activités aux CE1 et CE2 » INRP, 1978. De nombreux bulletins de liaison de la Section des Sciences Humaines, Activités d'éveil - Sciences Sociales, Premier Cycle, et Deuxième Cycle, font apparaître notre souci de réaliser analyses de contenu et grilles conceptuelles « structures-systèmes », de mettre au point des tableaux d'objectifs . . .

tant sur le plan des contenus, que sur celui des démarches, méthodes et objectifs. Les deux disciplines de base, géographie et histoire, ont tout particulièrement retenu les efforts des équipes de recherche de telle sorte qu'une cohérence interne leur soit appliquée : dans le cadre d'objectifs généraux d'éducation et d'un ensemble pédagogique de sciences sociales, on a tenté un essai de « progression longitudinale » pour les élèves de 6 à 18 ans, tant pour les catégories espace et temps que pour les apprentissages conceptuels et la mise en place des savoir-faire et des repères. Le schéma pédagogique forme un système dont l'enseignant - aux divers cycles - doit intérioriser les objectifs et les articulations pour le rendre opérationnel. Il est clair que l'absence de l'un des éléments entraîne la rupture d'une cohérence qui a été construite, à laquelle les enseignants-expérimentateurs sont parvenus, après tâtonnements, retouches, concertation, améliorations successives longuement pensées, expérimentation, remises en question et expérimentation nouvelle.

Schéma fermé, nouvelle formalisation et donc programme impératif ? Rien n'est plus inexact. Ce schéma tourne le dos aux programmes linéaires, à l'encyclopédisme et aux choix hasardeux. Il implique des équilibrés, des objectifs explicites et donc des passages obligatoires qui, même dans le cadre d'une pédagogie très souple, sont les garants d'une cohérence de l'ensemble. A l'itinéraire pédagogique visible (suite de sujets d'étude divers, très librement choisis par l'équipe des enseignants ou le groupe-classe) correspond un schéma structurant, ou schéma d'organisation, qui est le guide impératif des maîtres car il leur permet de poursuivre les objectifs retenus (objectifs généraux, de savoir faire et spécifique).

1 - Les activités d'éveil - sciences sociales à l'Ecole Élémentaire

Le schéma auquel nous faisons référence a été mis au point par les équipes de l'INRP. (Les instructions officielles et programmes sont parus pour les activités d'éveil au CP et au CE et présentent une grande convergence avec nos options, tant pour les objectifs que pour les modalités concrètes).

Dès le Cours Préparatoire, « n'importe quoi pouvant être enseigné à n'importe qui d'une façon intellectuellement respectable » (J.S. Bruner), les activités d'éveil ont pour but d'amorcer une initiation des enfants de 5 à 7 ans à des observations sur l'ensemble du réel qu'ils perçoivent et à de premières explications relevant du domaine des sciences sociales.

D'authentiques activités des enfants les amènent aux premières structurations (à leur niveau) : par des enquêtes dans leur milieu de vie, les enfants pratiquent une première approche des unités économiques et sociales telles la boulangerie, la pâtisserie, la boucherie, la petite épicerie, la station-service (unités de production, distribution et service) ; ils sont amenés aussi à des enquêtes sur des unités d'aménagement de l'espace de vie des individus ou des groupes (la maison des enfants, la rue de l'école . . .). Il s'agit dans les

deux cas d'unités **physionomiques et fonctionnelles** de petite taille et de complexité limitée dont ces jeunes enfants peuvent approcher une première réalité (la notion d'échange peut être étudiée du Cours Préparatoire à la vente du pain - à la faculté des Sciences Economiques : les théories du marché).

Pour ces enfants de 5 à 7 ans, qui ne savent pas encore lire et écrire, la communication commence par le dessin, le graphe, le codage (fléchage . . .). Par l'intérêt et les activités qu'elles suscitent, **les activités d'éveil** sont un puissant moteur pour les apprentissages instrumentaux : lecture, écriture, mathématique. Focalisées sur des enquêtes directes dans le présent, ces activités débouchent néanmoins sur quelques situations relevant du passé (avant, pendant, après) qu'il s'agisse de l'observation d'objets aujourd'hui inutilisés, mais encore présents, de cartes postales anciennes, de photographies de famille . . . Le CP est un premier stade important de structuration spatio-temporelle.

Pour les enfants de 7 à 9 ans, les activités d'éveil au **Cours Élémentaire** peuvent recouvrir des ambitions en relation avec le développement intellectuel et les savoir faire qui progressent. Partant, là encore, d'enquêtes directes dans le milieu de vie (quatre ou cinq dans l'année), les enfants vivant en ville commencent par l'étude de leur quartier puis, grâce à des extensions typologiques (études sur documents iconographiques, utilisation de la télévision, de montages audio-visuels. . .), prennent conscience de l'existence d'autres quartiers urbains, ailleurs et autrefois, présentant des aspects comparables au leur et des différences (divers types de quartiers). Ils peuvent ensuite étudier de façon médiatisée des milieux différents du leur : une ferme, un petit village, un milieu montagnard, maritime . . . Ainsi tous les enfants de France peuvent-ils, par cette méthode d'approches successives, acquérir des connaissances et savoir-faire comparables à la fin du CE2. En effet, le petit rural s'il commence tout naturellement par l'étude d'une ferme (enquête directe dans son milieu de vie) est engagé dans des extensions typologiques grâce à des travaux sur documents et découvre d'autres unités agricoles et, avant la fin du CE2, ce qu'est un quartier et une ville. Bien sûr, lorsque les villes ne sont pas trop grandes et si le village n'est pas trop loin de la ville, les visites possibles (disposition d'un car) sont souhaitables et dans ce cas tous les enfants peuvent mener une enquête directe tant dans le milieu urbain que dans le milieu rural. Il n'en demeure pas moins nécessaire, sur le plan psychologique et affectif, de partir du milieu de vie des enfants.

Parallèlement à ces études dans le présent, les enfants du CE poursuivent des activités d'ordre historique : dimension historique du paysage, études historiques ponctuelles, travaux sur documents iconographiques et écrits, contact avec des objets anciens (musée, maquettes d'objets . . .). Le développement génétique de ces enfants pousse à limiter le champ temporel aux XXème et XIXème siècles si l'on ne veut pas multiplier les anachronismes ; la perception d'un contexte différent du nôtre, ailleurs ou autrefois, implique une décentration importante et des éléments de culture que les enfants de 7 à 9 ans n'ont pas atteints, même dans les milieux socio-culturels

favorisés. Par contre, tous les enfants de cet âge peuvent prendre conscience de l'existence de générations successives (arbre généalogique, éléments de vie différents à l'époque où les parents étaient petits, les grands-parents étaient petits, les arrière grands-parents . . .) avec les changements qui sont intervenus dans la vie des gens au cours d'un siècle (première approche de la durée, du temps historique) ; à cet égard les enquêtes avec magnétophone auprès des grands-parents, ou de personnes très âgées, sont très motivantes et favorisent aussi la socialisation de ces jeunes enfants. Cependant il convient d'inscrire au CE des objectifs modestes pour l'initiation historique : comme la macro-économie est exclue des études dans le présent, l'histoire générale, et la monographie locale aussi, sont exclues pour les situations passées.

Toujours engagés dans la méthode des acquisitions spirales et celle des extensions typologiques (méthode très différente de celles de la pédagogie concentrique), les enfants de 9 à 11 ans, au Cours Moyen, poursuivent des enquêtes dans le présent sur des unités physiologiques et fonctionnelles ou des unités de vie mais plus complexes (super-marché, quartier industriel . . .). L'initiation historique implique aussi la saisie de situations plus lointaines dans le passé, ces « situations » étant toujours bien localisées dans le temps et dans l'espace : un élément de société ayant fonctionné en un temps et en lieu donnés. Une méthodologie qui apparaît au CE2 est poursuivie au CM : celle de la construction historique. Les enfants peuvent devenir, à leur mesure, de vrais historiens, découvrant le passé grâce à un corpus de documents qui leur sont accessibles (lecture, niveau de concepts) et qui ont été bien choisis pour leur permettre de découvrir une situation, des interrelations, la naissance d'un événement . . .

Bien que ce court exposé soit à tous égards incomplet, et donc insuffisant, il serait trop long ici de parler davantage des activités d'éveil - sciences sociales à l'école élémentaire et du cursus actuellement expérimenté et en cours d'évaluation (1). Affirmons au moins qu'avec de telles activités bien conduites jusqu'à la fin de CM2 les enfants de 11 ans peuvent parvenir à d'importants acquis (2), étant bien entendu que les niveaux d'acquisition demeurent divers d'un enfant à l'autre surtout en fonction de leur origine socio-culturelle. Il nous semble cependant que les activités d'éveil aident tous les enfants à se développer, même si les plus favorisés sont aussi ceux qui progressent le plus vite.

(1) Voir : J. Maréchal Etudes de milieux, pièce maîtresse d'une pédagogie des sciences, des sciences sociales en particulier, Bulletin de liaison activités d'éveil - sciences sociales n 15, Section des Sciences Humaines, INRDP Juin 1976 ; cet article a été repris dans le n 93 de Recherches Pédagogiques (aux pages 97 à 106). Il a été intégralement publié en annexe au rapport de la Commission Interministérielle de l'Environnement (rapport 1977-78).

(2) Le tableau des acquis possibles de fin de CM2 de l'INRP (*objectifs de fin de CM2*) a été proposé à la Commission Ministérielle ad hoc qui l'a retenu, avec de légers amendements, le 9 Novembre 1976 pour le présenter au Ministère de l'Education.

A onze ans, les enfants disposent de **démarche et attitudes scientifiques, de connaissances conceptuelles, à leur niveau de représentation et de langage, de repères et de savoir faire variés.** Ils peuvent être capables de réaliser un croquis avec une légende, de lire diverses cartes y compris de nombreux éléments sur la carte en courbes au 1/50 000 en relation avec sa légende (routes, chemins de fer . . .) mais aussi de comprendre la représentation du relief (les pentes descendent vers les cours d'eau, les zones libres de courbes de niveau sont à peu près plates . . .). Ces enfants de 11 ans ont acquis un **réseau de localisations à larges mailles sur le globe terrestre** : s'il n'y a jamais de leçon de localisation, par contre tout au long des années passées à l'Ecole Elémentaire, les lieux et objets évoqués en classe sont soigneusement localisés sur le globe et sur le planisphère, contribuant ainsi à une lente mais concrète mise en place d'un espace planétaire.

A l'Ecole Elémentaire, les **connaissances en histoire** sont **non exhaustives et discontinues** (1). Cependant les enfants de 11 ans disposent d'une première trame chronologique, surtout pour les siècles les plus rapprochés du nôtre, tout ce qui apparaît en classe ou provient d'un questionnement des enfants (événements, histoires, véhiculés par les média) étant localisé sur la ligne de temps. Les enfants savent travailler sur des documents écrits et iconographiques ; ils ont compris à leur mesure comment deux textes relatant un même événement peuvent être différents, comment travaillent ceux qui écrivent l'histoire.

Une réelle **initiation économique et sociale** est réalisée par les enquêtes et les travaux sur documents, les enfants ayant été amenés au cours des cinq années de l'Ecole Elémentaire à observer les hommes au travail et les espaces humanisés. Par exemple, l'enfant aura structuré à son niveau des notions telles que production, échange, circulation, population, évolution, mode de vie . . ., ces notions étant mises en relation de façon concrète dans le cadre des divers sujets d'étude et des activités de synthèse visant à le conduire à une première approche de la complexité et du fonctionnement d'une société.

La prise en compte des événements véhiculés par les média, sans que l'actualité amène à retenir une pédagogie de l'occasionnel et de l'informel, complète les apprentissages par l'utilisation, par exemple, de coupures de journaux locaux et par des discussions sur des documents apportés en classe par les enfants. Toute cette pédagogie débouche sur l'interdisciplinarité et en particulier sur l'initiation aux problèmes de l'environnement en étroite liaison avec des activités de sciences expérimentales.

2 - Recherche d'un schéma pour l'enseignement des Sciences Sociales pour les jeunes du premier Cycle Secondaire (11 à 15-16 ans).

Dans le cadre d'une initiation au monde contemporain par les sciences sociales dont les objectifs sont fixés à la fin de la 3ème (objectifs

(1) Les textes officiels concernant les activités d'éveil rappellent qu'il ne saurait en être autrement.

généraux, structuration du temps et de l'espace, acquisition de concepts, avec possibilité de mises en relation, et de repères dans l'ensemble du champ historique et à l'échelle planétaire), nous avons distingué deux ensembles, séparés par le palier d'orientation de la fin de 5ème, chacun d'entre eux devant former un tout et se compléter mutuellement :

2 - 1 - Le cycle d'observation

Nos options reflètent des finalités et des objectifs poursuivis depuis l'école élémentaire dans le cadre d'une pédagogie spiralaire. Cette recherche a donné lieu à une publication, dès 1974 (1).

- Les activités d'éveil n'ayant apporté aux enfants qu'une initiation historique très lacunaire, il est apparu indispensable d'utiliser leurs savoir-faire (étude de documents. . .) pour parcourir le temps plusieurs fois des origines à nos jours, pour leur permettre de structurer le temps historique, de saisir tout au long de l'histoire les vitesses et rythmes différents de l'évolution des diverses activités humaines, pourtant concomitantes en un moment donné.

- Après l'initiation géographique, économique et sociale réalisée à l'école élémentaire, il importait d'amener les enfants de 11 à 13-14 ans à découvrir divers milieux géographiques de notre planète, le milieu local (2) brièvement utilisé au début de la classe de 6ème et support pour quelques enquêtes (initiation économique, sociale et politique) devant fournir des références concrètes facilement mobilisables, réintroduire ou amorcer des savoir-faire communs et l'utilisation d'un vocabulaire de base acquis in situ.

- La pédagogie au cours du premier cycle doit rester active et donc comporter quelques enquêtes et un travail fondé sur le document, ce qui n'exclut pas les nécessaires mais courtes interventions magistrales.

- Cette pédagogie doit être adaptée au développement des enfants et à leurs intérêts.

- Les acquis antérieurs sont à réemployer systématiquement.

2 . 1 . 1. Le projet d'histoire diachronique a été proposé par une petite équipe de professeurs du Lycée de Sèvres. L'expérimentation a été précédée d'une longue réflexion ; informations et conseils ont été reçus tant de spécialistes que de pédagogues et de pédiatres. La multiplicité des thèmes diachroniques proposés aux élèves de 6ème et 5ème en Belgique francophone a été écartée, malgré tout l'intérêt que présentaient pour nous ces innovations, tant pour éviter l'encyclopédisme et le superficiel que pour privilégier les thèmes les mieux adaptés à des enfants de cet âge. Les situations trop abstraites ou

(1) Recherches Pédagogiques n 71, INRDP, 1974 : Histoire diachronique et étude des milieux géographiques dans les CES expérimentaux et chargés d'expérimentation. Voir aussi la fiche n 1 (première partie) publiée pour la classe de 6ème par le CNDP : *Histoire diachronique* - 1977.

(2) Fiche n 4 (première partie) : Etude du milieu local en 6ème - CNDP - 1977

difficiles ont été écartées, organisations administratives et politiques en particulier : comment trouver pour de tels thèmes (la démocratie, le gouvernement . . .) des documents suffisamment clairs et concrets, des origines à nos jours et lisibles par des enfants de 11 à 13 ans ?

Après expérimentation dans le seul lycée de Sèvres de quelques thèmes peu concluants (l'écriture en particulier), quatre thèmes larges et intégrateurs ont été retenus pour les 22 collèges engagés dans cette expérience : l'agriculture et les paysans, transports et commerce, en 6ème (fils directeurs essentiellement socio-économique incluant l'évolution des techniques) et, en 5ème, les grandes religions et l'art religieux (dominante culturelle et artistique) et l'éducation de l'enfant dans sa famille et à l'école (fils directeurs à dominante sociale et culturelle mais également politique). La frise chronologique a été construite et complétée tout au long du déroulement des thèmes. Très concrets en 6ème, ils sont particulièrement utilisables dans le cadre d'une pédagogie différenciée. Nous avons constitué des groupes semi- hétérogènes d'élèves (du meilleur à l'élève moyen - de l'élève à peine moyen au plus faible, les élèves « orientés » en transition étant inclus dans ce second groupe). Nous avons donc pratiqué un enseignement de tronc commun avec l'objectif de faire progresser l'ensemble d'une cohorte d'enfants en même temps tout en favorisant pour chacun les progrès maxima : détermination d'un noyau commun de concepts, autres connaissances, savoir-faire, attitudes à mettre en place, possibilité de prolongements et d'approfondissements pour les élèves travaillant plus rapidement, ayant l'esprit plus curieux . . . Cette méthodologie a bien entendu été utilisée en géographie aussi : c'est ainsi que toutes les classes de 6ème d'un collège progressent ensemble avec les mêmes thèmes historiques et sujets d'étude géographiques tout au long de l'année ce qui favorise les contrôles communs, le nombre des documents étudiés, les approfondissements, l'exigence des enseignants étant proportionnelle aux possibilités des divers groupes d'enfants.

Au bout de quelques années d'expérimentation nous avons, avec hésitation, complété ce schéma d'histoire diachronique par quelques tableaux synchroniques (deux en 6ème et deux en 5ème). Les professeurs qui étaient à l'origine du schéma thématique ont été réticents. (A la lumière des nouveaux programmes de 6ème et 5ème nous sommes inquiets). En effet, il est difficile, et discutable (voir des applications incohérentes) de faire coexister ces deux types d'histoire si différents : celui du temps long, de la longue durée, et celui du temps court. En fait, ce qui a pu apparaître de notre part comme une concession (en dehors de notre groupe de recherche tout le monde ou presque, se déclarait alors hostile à l'enseignement de l'histoire diachronique - même et surtout si l'on n'avait aucune idée de ce qui était mis en œuvre) n'a été qu'un désir de permettre aux enfants de 6ème et 5ème de bénéficier d'une initiation historique aussi bonne que possible. Nous n'avions pas de manuels adaptés à nos contenus et utilisions dans chacune des classes du cycle d'observation les manuels de 6ème, 5ème, 4ème et 3ème pour compléter l'ensemble des documents écrits et iconographiques photocopiés par les professeurs. A notre grand plaisir, de nombreux élèves feuil-

étaient ces livres et posaient des questions. C'est ainsi que nous avons choisi quatre tableaux synchroniques qui nous ont semblé compléter harmonieusement l'étude des quatre thèmes diachroniques (nous n'avions pas créé ainsi de déséquilibre).

D'un point de vue méthodologique, il était exclu de renoncer à l'un des deux thèmes annuels, les « voyages » successifs dans le temps demeurant indispensables pour la poursuite de nos objectifs : structuration du temps, complémentarité des activités des hommes et donc des concepts, rythmes d'évolution divers . . . Le thème « l'agriculture et les paysans » a toujours été traité sans rupture des origines à nos jours. C'est à l'occasion du thème « les échanges et les transports » qu'ont été introduits, à leur place chronologique, les deux tableaux synchroniques sur des civilisations de l'Antiquité : Athènes au Vème siècle avant J.C. et l'Empire romain à l'époque des Antonins (IIème siècle), les acquis du thème sur l'agriculture et les paysans n'ayant pas donné lieu à des répétitions mais à des réutilisations éventuelles. Ces tableaux synchroniques n'ont jamais occupé plus de trois heures d'activités des enfants et n'ont donc pas amené de ruptures graves dans le thème, Athènes et l'Empire romain étant dans l'Antiquité deux ensembles où les activités d'échanges étaient importantes.

En classe de 5ème, s'est poursuivi l'essai d'une pédagogie différenciée et de réemploi des acquis. Petit à petit sont apparus aux élèves synchronismes, concomitances entre les diverses activités des hommes, ruptures . . . trames de contextes historiques divers pendant l'Antiquité, le Moyen Age, les périodes plus récentes . . . Il serait trop long de rappeler toutes les observations qui ont eu lieu au cours de l'expérimentation des deux thèmes de 5ème. Notons cependant que celui sur les religions et l'art religieux n'a pas été véritablement diachronique, mais à relais. Les polythéismes antiques, la religion des Hébreux, la naissance du christianisme et son évolution jusqu'à la Réforme, l'Islam, n'ont pas été envisagés comme de véritables thèmes des origines à nos jours. Ce thème difficile s'est terminé, après de larges lacunes du XVIème au XXème, par une carte des grandes religions de nos jours et, avec des flash back à partir de l'étude de monuments religieux, par une initiation très limitée sur les religions et l'art religieux en Asie. Cette dernière partie du thème, par les caractères très originaux de ces mentalités et croyances, a toujours passionné les enfants de 5ème, qui étudient aussi des milieux asiatiques dans leurs dimensions spatiale et actuelle.

L'éducation de l'enfant dans sa famille et à l'école s'est révélé très intégrateur et motivant. Il a permis aux enfants de structurer d'importants concepts jusque dans les situations actuelles : la famille, l'analphabétisme, la scolarisation. . .

Des deux tableaux synchroniques utilisés en 5ème le premier a pu étonner. La découverte de l'ancien monde péri-méditerranéen à l'époque carolingienne permet pourtant d'importantes synthèses (acquis de 6ème et de la première moitié de 5ème) et de découvrir diverses mentalités, les rivalités

et les relations entre l'Empire d'Occident, l'Empire d'Orient et les royaumes arabes dans la première partie du IX^{ème}. Pourquoi avoir choisi cette époque du haut Moyen Age ? Les XII^{ème} et XIII^{ème} siècles de la chrétienté occidentale n'étaient-ils pas plus significatifs pour ces enfants (et les documents beaucoup plus facile à trouver par les professeurs) ? Sans qu'il y ait eu systématiquement recherche de la difficulté, nous avons préféré offrir aux élèves un éclairage (trois heures) sur une période moins connue, un espace plus complexe, une charnière et non un temps fort. Notons surtout que l'étude des quatre thèmes et le souci de faire apparaître les synchronismes amènent les enfants de 5^{ème} à structurer cette belle période des XII^{ème} - XIII^{ème} siècles : après les défrichements, les progrès de l'agriculture ; la religion et les cathédrales ; la renaissance des transports, le commerce urbain et les foires ; les écoles . . . Quant au dernier tableau synchronique, le monde à la fin du XV^{ème}, il s'imposait à la fin de la 5^{ème} avant de passer à l'étude d'une histoire synchronique globale, plus habituelle, en 4^{ème} et 3^{ème}.

2. 1. 2. L'étude de milieux géographiques

Cette pédagogie a voulu éviter deux dangers : la suite de sujets d'étude occasionnels et informels (les « thèmes » utilisés alors dans les classes de transition et souvent à l'école élémentaire) et la triste suite de continents ou de pays saisis par le plan à tiroirs habituel : structure, relief, climat, végétation, hydrographie, population. . .

En 6^{ème}, après les travaux dans le milieu local, les professeurs ont choisi l'étude d'un vaste ensemble dans chacune des zones désertique, inter-tropicale et polaire, face à un tableau d'objectifs de fin de 5^{ème}. Il ne s'agissait pas de réaliser une monographie sur un espace limité, mais au contraire de découvrir de grands espaces à la taille d'un morceau de continent et les sociétés humaines qui y vivent : le Sahara ou le désert d'Australie . . . une partie de l'Afrique Occidentale et Equatoriale, ou l'Amazonie, ou l'Inde . . . le Grand Nord américain ou scandinave . . .

Ce programme par objectifs (revoir le schéma général p. 41) a été expérimenté en 5^{ème} avec quatre « combinaisons » différentes (construites librement par les équipes) face au même tableau des objectifs croisés de « notions et localisations ». Il s'agissait d'amener les élèves à l'étude sur documents, de vastes espaces choisis dans divers milieux zonaux en 6^{ème} puis à celle d'autres milieux, en 5^{ème}, permettant d'inventoriser au cours du cycle d'observation l'ensemble du monde extra-européen, mais aussi de saisir les grandes activités des hommes d'aujourd'hui (initiation économique et sociale). Donnons l'exemple de l'un de ces itinéraires de 5^{ème} (1) : le riz dans l'Asie des Moussons, les communications et les industries des moyens de

(1) Itinéraire : suite cohérente de sujets d'étude. Les itinéraires expérimentés en 5^{ème} en comprenaient cinq : trois sur de vastes régions continentales avec utilisation d'un fil directeur axé sur les trois secteurs d'activités (primaire-secondaire-tertiaire) et deux sujets intégrateurs, communs à toutes les équipes. Voir R.P. n 71, p. 40.

transports en Amérique du Nord, les villes d'Amérique latine. Les sujets d'étude le pétrole et la pêche industrielle complétaient tous les itinéraires expérimentés. Il ne s'agissait pas de sujets de géographie générale mais d'études très concrètes visant à **compléter** l'itinéraire pédagogique pour réaliser au mieux les objectifs de fin de 5ème : industrie d'extraction, problème d'énergie, Tiers monde et pays industrialisés, pays du Moyen Orient pétrolier, océans et courants marins, techniques de pêche industrielle et problème de main-d'œuvre, de distribution. . .

Cette pédagogie active sur objectifs de fin de 5ème a donné de très grandes satisfactions aux enseignants-chercheurs et à leurs élèves : beaucoup de curiosité des enfants, une grande motivation pour rechercher des documents au CDI et les analyser, pour en apporter en classe, de grands progrès dans la structuration du temps, de l'espace et des concepts, la joie de cartographier et de constituer des dossiers . . . L'autonomie de travail des élèves a progressé. Un travail interdisciplinaire avec les professeurs de sciences expérimentales permet de poursuivre l'initiation aux problèmes de l'environnement.

2. 2. Le schéma utilisé dans le Cycle d'Orientation

L'exposé sera plus bref car le schéma n'est pas aussi original par rapport aux programmes de 1969. Il ya pourtant débouché sur une pédagogie assez nouvelle.

Nous avons voulu continuer en 4ème et 3ème **une pédagogie active et privilégier l'étude du monde contemporain** tout en complétant l'initiation historique, géographique, économique, sociale et politique.

Comme dans le Cycle d'observation, les enseignants-chercheurs ont petit à petit construit ce schéma par la réflexion et l'expérimentation. Ils ont, en particulier, d'abord retenu la coupure chronologique entre l'histoire de 4ème et de 3ème à 1815 : elle a été abandonnée pour 1914 afin de réellement privilégier le monde contemporain. En géographie, d'autre part, nous avons réintégré les généralités sur la France en classe de 4ème. Dans un premier temps la France, les Etats-Unis, l'URSS, la Chine et le Japon figuraient au programme expérimental de 3ème. Dans un second temps, et par réalisme car les collègues ne parvenaient pas à finir ce programme de géographie de 3ème, nous avons à nouveau traité la géographie de l'URSS en 4ème. Enfin, nous avons été amenés à supprimer l'étude du Japon et de la Chine en tant que grandes puissances et à adopter le schéma suivant :

En 4ème, l'enseignement des sciences sociales a été axé sur l'Europe : l'évolution et la montée de la puissance européenne dans le monde, et ses conséquences, du XVIème à 1914 ; l'Europe d'aujourd'hui, y compris les généralités physiques et humaines sur la France.

En 3ème, le monde contemporain : son évolution de 1914 à nos jours ; la France, les Etats-Unis et l'URSS en tant que grandes puissances, la CEE et les relations internationales.

Comme dans le Cycle d'observation, des sujets intégrateurs ont été réalisés dans le but de faire percevoir et comprendre aux adolescents les réalités de l'Europe d'aujourd'hui : en 4ème, le tourisme méditerranéen, l'axe Rhin-Ruhr, l'économie britannique (pour sensibiliser les élèves à une économie aux prises avec des problèmes de reconversion), l'économie polonaise (pour faire saisir les relations économiques entre les membres du COMECON) . . . ; en 3ème, nous avons systématiquement replacé l'économie française dans le cadre de la CEE et retracé son évolution à partir de 1955 . . . Ces études n'ont pas exclu les explications diverses (d'ordre naturel en particulier) mais ont été axées sur les problèmes humains et économique.

Les nouveaux programmes officiels du cycle d'orientation (1978), très proches du schéma expérimental, sont actuellement expérimentés par les équipes de recherche de l'INRP dans le but d'une **intégration de l'initiation économique, sociale et politique** (concepts et mécanismes) dans le cadre de l'horaire normal de trois heures hebdomadaires. Il serait prématuré de donner des résultats. Les équipes recherchent fils directeurs et sujets intégrateurs tout en précisant les objectifs. Une réflexion épistémologique est amorcée.

Il est cependant possible dès maintenant d'évoquer avantages et difficultés, nés de ce nouveau schéma. Les avantages : réintégration de la France en classe de 4ème pour toutes les généralités ; possibilité de privilégier le monde tout à fait contemporain en 3ème. Au moment où les adolescents ont atteint leur plus grande maturité, il est possible, en décroissant les disciplines, de réaliser une « classe terminale » de premier cycle et donc d'initier les jeunes au monde contemporain avant la fin de la scolarité obligatoire. Les difficultés se placent surtout au niveau de la classe de 4ème : rompre avec les habitudes du récit encyclopédique en histoire suivi d'importantes lacunes (programmes inachevés) ; recourir au travail sur documents et donc déterminer des sujets d'étude permettant d'aborder « l'essentiel » sur les XVIème, XVIIème et XIIIème siècles au cours du premier trimestre de l'année scolaire ; poursuivre un travail actif de découverte historique avec la Révolution et l'Empire au second trimestre et le long XIXème jusqu'en 1914 avant la fin de l'année. En Géographie, savoir choisir parmi les sujets proposés ceux qui forment l'ensemble des points d'ancrage le plus cohérent pour aborder les problèmes de l'Europe d'aujourd'hui. Au-delà d'une expérimentation nouvelle, qui absorbe l'essentiel des efforts des professeurs du Cycle d'Orientation, des solutions opératoires commencent à se dessiner.

3. Le schéma d'un enseignement de tronc commun des sciences sociales dans le second cycle secondaire.

A une pédagogie par objectifs, fils directeurs poursuivis par les

enseignants-chercheurs au cours de deux à trois années d'innovations contrôlées, nous avons tenté de substituer un **programme par objectifs** : c'était l'objet de la recherche. C'est ce souci de structuration, de construction d'un schéma d'organisation, qui a été à l'origine de la mise au point et de l'adoption, par l'ensemble des neuf équipes de recherche, d'un «**schéma structurant**» commun (1). L'expérimentation en classe de seconde d'itinéraires pédagogiques fondés sur l'étude de diverses aires culturelles a commencé à la rentrée de 1978.

Les finalités ont été retenues sous le terme général d'**initiation à la compréhension du monde contemporain**, au niveau des adolescents et jeunes adultes du second cycle. Les **objectifs généraux** d'ordres méthodologique, cognitif, affectif et psychomoteur ont été recensés. Rappelons que nous souhaitons contribuer à permettre aux lycéens de se définir, se situer, être aptes au travail autonome et à l'action réfléchie dans un monde en rapide changement (2). Les **objectifs spécifiques** aux sciences sociales ont été inventoriés **par champ** (concepts et catégories) (3) et **croisés**. Le tableau d'objectifs de fin de terme (est encore à compléter) et **amender**. C'est en fonction de ce **tableau d'objectifs** et d'un **schéma structurant** communs que doit se dérouler l'**expérimentation-évaluation** ; tableau des objectifs et schéma structurant pourront être remaniés et devenir opérationnelle.

Le schéma structurant retenu comporte trois ensembles successifs : en classe de seconde, étude de divers types de sociétés dans **diverses aires culturelles** (cinq à six études qui pourront être d'importance inégale : aires occidentales (parties occidentale et orientale), asiatique, arabo-islamique, aires en Afrique et en Amérique latine) ; en classe de première : **analyse de sociétés, composantes et évolution**, quatre à cinq sujets choisis en Europe (privilégier la France) et un sur l'URSS ; en classe terminale, **étude du monde actuel, unité, diversité, relations** (grandes puissances, sous-développement ...).

Voici les hypothèses retenues à ce jour :

- les **itinéraires** pédagogiques sont constitués par une **suite de sujets intégrés**. Pour les traiter sont utilisées les diverses sciences sociales ; cependant les

(1) Voir Bulletin de liaison de Second Cycle n 19 - Section des Sciences Humaines - INRP, Juin 1978 : «essai de détermination d'un programme par objectifs pour le second cycle en histoire, géographie et initiation économique, sociale et politique» (recherche codée : 73 - 06, 4. 05).

(2) Une autre recherche importante a porté sur le second cycle : «*Initiation des lycéens au monde contemporain* par les sciences sociales en liaison avec une *analyse prospective de l'environnement*». Les travaux se sont inscrits, ici, dans le cadre des programmes officiels de second cycle. Ils ont permis, en particulier de préciser les objectifs.

(3) Bulletin de liaison des recherches de second cycle, n 19, INRP, juin 1978 déjà cité.

méthodes d'approche spécifiques aux diverses disciplines sont rigoureuses et distinctes.

- chaque année seront poursuivis l'ensemble des objectifs généraux et spécifiques de fin de terminale mais certains seront privilégiés en seconde (cadres spatial et temporel, objectifs méthodologiques), d'autres en première : (mécanismes économiques, sociaux, politiques et culturels ; changements / permanence et d'autres en classe terminale : complexité, interrelations.

- le même cadre pourra être repris dans des perspectives différentes, être le support permettant de poursuivre divers objectifs : l'aire culturelle occidentale abordée en seconde servira aussi de support en 1ère pour une analyse plus poussée de la société et de ses changements, en France en particulier ; l'URSS, sujet retenu en 1ère pour étudier le changement (1917) et l'exemple d'une société socialiste, sera en revanche étudiée en Terminale en tant que grande puissance par son poids politique et économique.

Ce schéma d'acquisition spiralaire permet reprises et consolidations sans jamais revenir sur le même « sujet d'étude » qui laisserait bien entendu les élèves. Le schéma structurant prévoit le choix de contextes divers, de supports à privilégier à chaque moment du cursus en fonction des objectifs, évitant tout à la fois répétitions inefficaces et lacunes graves.

L'organisation de ce programme de sciences sociales par objectifs pour le second cycle implique l'utilisation du champ historique, toute la chronologie, et du champ spatial planétaire, dès la classe de seconde. La cohérence de l'ensemble n'est pas constituée par trois tranches successives d'histoire, trois ensembles complémentaires d'initiation économique et sociale, ni par un partage des continents entre les trois classes. Les itinéraires restent à la discrétion des équipes, sauf à respecter le schéma structurant et à viser des niveaux d'objectifs du tableau général : ces exigences doivent conduire à la cohérence.

Ce mot de cohérence a été utilisé plusieurs fois et figure dans le titre de l'article. Sommes nous parvenus, par les trois schémas pédagogiques successifs, de l'élémentaire au premier puis au second cycle secondaires, à approcher, à atteindre une réelle cohérence ? L'ensemble des équipes de recherche ont tout mis en œuvre de façon critique pour y parvenir.

Faut-il terminer par une idée fort banale : tout cet ensemble pensé et construit que nous utilisons et perfectionnons chaque année permettra aux élèves de bénéficier d'un enseignement rénové et cohérent pour les activités et études de sciences sociales, lorsque les enseignants, à tous les niveaux, auront reçu une formation initiale, et , pour tous ceux qui enseignent déjà ou enseigneront, une formation permanente efficace. Le travail en équipe et la recherche pédagogique sont des leviers puissants d'auto-formation ; ils

expliquent comment des enseignants motivés, mais ayant pourtant reçu les mêmes types de formation que l'ensemble de leurs collègues, parviennent en général à passionner leurs élèves et à leur donner une culture grâce aux sciences sociales. Beaucoup de professeurs isolés y parviennent aussi. Mais c'est l'ensemble des membres d'une équipe de recherche qui par la concertation, la confrontation des idées et des expériences y sont tous amenés, au moins à divers niveaux de réussite. Cette conclusion, qui ne se veut pas pessimiste mais réaliste, consiste à rappeler que l'existence de schémas cohérents de sciences sociales est une nécessité ; elle n'est pas suffisante pour que leur mise en œuvre soit un succès.

Lucile Marbeau

LES ACTIVITES D'EVEIL DANS LEURS RELATIONS

AVEC L'EVOLUTION DE LA RECHERCHE

GEOGRAPHIQUE ET HISTORIQUE

*

Les activités d'éveil prennent au niveau de l'école élémentaire, le relais de l'enseignement traditionnel de l'histoire et de la géographie. La démarche de l'éveil s'apparente à toute une évolution de la pensée pédagogique contemporaine qui met l'accent sur l'importance de la découverte dans le processus d'appropriation des connaissances et sur le développement psychologique de l'enfant. Trop d'éducateurs et psychologues, en mettant exclusivement l'accent sur des conditions psychologiques d'ordre général (spontanéité de l'élève, travail en groupe, rapports maîtres élèves, institution scolaire etc.) oublient la dialectique qui existe entre contenus et méthodes, ces méthodes étant utilisées en relation avec les contenus et le choix des contenus étant de son côté partie intégrante du contexte pédagogique.

La structure et les méthodes de la matière enseignée sont pour l'enseignant un élément essentiel de connaissance et c'est dans une perspective de didactique des disciplines appliquée à l'éveil que les orientations les plus récentes de la recherche géographique et historique sont étudiées dans les deux articles qui suivent.

PRATIQUE GEOGRAPHIQUE (1)

PRISE EN CHARGE DES ORIENTATIONS LES PLUS
SIGNIFICATIVES DE LA GEOGRAPHIE DES CHERCHEURS

A l'école élémentaire la géographie se doit être avant tout une *science sociale* qui s'attache à l'*homme producteur et consommateur* de biens et de services et à l'*homme-habitant* tel que l'enfant le voit, le côtoie tous les jours. Cette étude a à rendre compte *des rapports* que l'*homme* (entendu au sens collectif) *entretient avec le « milieu »*, fait des conditions naturelles (climat, relief, sol et sous-sol) et de l'héritage historique exprimé par le niveau technologique, économique, social et culturel du groupe considéré.

Ces rapports s'inscrivent dans un *espace concret et localisable* : le *paysage*, se manifestent par des espaces abstraits : *les espaces de relation* qui sont les différentes catégories d'espace concernées par les activités projetées sur des aires d'influence. A titre indicatif et en se cantonnant aux relations économiques et sociales c'est pour l'usine sa zone d'approvisionnement en matières premières et en source d'énergie, l'espace de recrutement de sa main-d'œuvre, l'espace de commercialisation de ses produits etc. Ces espaces de relations sont toujours *ordonnés*, qu'ils le soient par évolution empirique ou par une volonté d'organisation, et concernent directement l'individu qui est ainsi aux prises avec des *« Spatialités différentielles »* (Lacoste) économiques mais aussi politiques et culturelles, qu'il maîtrise rarement. Ces spatialités différentielles concernent un ensemble d'espaces qui s'entrecroisent et se chevauchent : les différents espaces de déplacements quotidiens et hebdomadaires pour le travail, les achats, les démarches administratives et les loisirs ; les différents espaces de nature administrative (commune, département, région, nation, communauté économique européenne . . .) et les différents espaces géopolitiques qu'imposent les mass-media.

(1) L'expression a le mérite d'être brève mais elle est dépassée si elle n'évoque pas immédiatement une approche prenant en compte les préoccupations des Sciences Sociales : démographie, économie, anthropologie et sociologie en particulier.

. Par ailleurs, les réalités concrètes concernant l'homme producteur, consommateur ou habitant : le quartier, la ville, le village, la ferme ou l'usine etc. . . ne peuvent être considérées seulement comme des espaces de localisation et de relation, seulement comme des réalités objectives que l'on examinerait sous le regard froid de la science ; *ce sont aussi des réalités vécues et appréhendées* par chacun selon ses activités, ses préoccupations, sa culture.

. Enfin, les rapports qu'entretient l'homme avec son milieu changent, *dans le temps* (en ne prenant ici que le passé récent et le futur proche) et se différencient *dans l'espace*. La tâche consiste alors à mettre en évidence ces différences et ces changements, à prendre en compte les *types* qui en résultent (chaque phénomène n'étant pas étudié pour lui-même mais comme élément d'une série dont les composantes s'éclairent mutuellement) et ainsi à analyser la genèse de ces différences et de ces changements par l'inventaire des impulsions et des forces d'inertie technologiques, économiques, sociales, politiques ou culturelles. Cette analyse appelle le plus souvent un changement d'échelle en raison de la distorsion entre le responsable de l'action (le plus souvent le gouvernement de l'Etat, une communauté économique élargie (CEE) ou des sociétés multinationales) et les effets observés dans le milieu.

L'ESPRIT DES TRAVAUX

En définitive, à l'école élémentaire, la géographie est une sorte de *philosophie du milieu occupé par l'homme* qui s'efforce d'approcher, d'expliquer, de comprendre des réalités précieuses qui entourent l'enfant dans une *optique anthropologique*.

. Elle met en valeur *les corrélations* entre les phénomènes observés, elle est autre chose qu'une description sans vie, c'est avant tout une confrontation des faits. L'essentiel n'est pas dans la caractérisation détaillée d'une activité économique et sociale, la présentation de certains traits de paysage, il est dans *l'approche systémique*, dans les rapports entre ces éléments.

. Elle a, par ailleurs, l'ambition de rendre cohérente la vision qu'a l'enfant du monde perçu en particulier à travers les éléments véhiculés par les mass-media en n'escamotant pas la mise en relation des aspects *objectifs* et *subjectifs* (vécus ou conçus indépendamment de l'étude scientifique) et en adoptant un point de vue *anthropologique* expliquant comment les idéologies et les mentalités issues des conditions de vie d'un groupe social entraînent pour lui une conception particulière du monde et permettent de saisir l'écart qui existe entre la perception et le monde réel et comment la perception s'interpose comme un filtre entre le monde réel et les comportements. L'action étant alors, le plus souvent, fonction de l'image que l'on se fait du monde (quartier, village, ville, usine etc . . . en tant qu'espace « fonctionnel » s'inscrivant dans un paysage).

. Il s'agit donc, *d'abord*, d'amener l'enfant à prendre conscience de ce processus, c'est-à-dire lui apprendre à lire les contours de ses préférences

individuelles ou collectives qu'il a intégrées, puis de le conduire à chercher d'où elles viennent et comment se sont construites ses représentations, après l'avoir amené à aller au-delà de son vécu individuel pour essayer de comprendre la ville, le village, la ferme, l'usine etc . . . dans leur fonctionnement effectif. Il s'agit, certes de comprendre que la ville est « plus faite d'idées que de briques » (S. Rimbert) mais qu'elle est aussi un lieu où l'on produit, où l'on spéculé etc. . . c'est-à-dire un lieu où se manifestent des activités économiques, sociales et culturelles. . . Plus généralement, cette attitude critique doit être conduite à propos de tout énoncé, tout témoignage (oral, iconique ou graphique). En un mot c'est à une *sorte d'épistémologie*, c'est-à-dire à une réflexion sur le mode de production des relations des faits pris en compte, des documents utilisés, que sont conviés les enfants.

Ainsi sera atteint un des objectifs méthodologiques essentiels, celui qui vise à former l'esprit critique qui n'est pas une vague tournure d'esprit plus ou moins innée mais le résultat d'un travail pédagogique, d'un apprentissage à partir d'activités, de doute systématique à l'égard des témoignages et des idées reçues, de rupture épistémologique avec la connaissance de tous les jours.

L'OBJET DE LA GEOGRAPHIE A L'ECOLE ELEMENTAIRE

La géographie à l'école élémentaire n'est donc pas cette discipline aux allures un peu simplistes se contentant d'évoquer les lieux et les faits visibles. « Savoir sa géographie », ce n'est pas connaître des noms propres (le nom des fleuves, des montagnes. . .), une terminologie spécialisée, les chiffres de la population d'une ville, de ceux de telle ou telle production agricole ou industrielle. Nomenclature et chiffres peuvent être trouvés dans les dictionnaires et les atlas qui ont été conçus pour cet usage.

« Savoir sa géographie », c'est *observer, réfléchir, raisonner et comprendre*. C'est savoir établir des relations par une réflexion approfondie débordant largement la simple localisation en s'attachant à un contenu et en mettant en œuvre une pédagogie adaptée à l'âge des enfants.

Il s'agit en particulier de *substituer*

. à l'étude monotone et livresque de détails dispersés, de données factuelles juxtaposées dans les chapitres des manuels des cycles élémentaire et moyen

. *le contact direct* avec la réalité dans sa richesse et sa complexité:
- observations de faits naturels et humains
- observation de documents figurés ou écrits substituts de la réalité
- élucidation des apports de l'actualité véhiculée par les mass-media

. à la présentation « en tiroirs »
des éléments physiques et humains :
d'un côté l'énumération des formes
élémentaires du relief, de l'autre,
l'analyse scolastique des manifestations
de l'activité humaine

. et à l'étude d'espaces délimités par
l'adulte selon des références conven-
tionnelles souvent précises mais
inaccessibles à l'enfant.

. L'analyse de combinaisons spatiales
et temporelles significatives mais
accessibles à l'enfant :
- unités de production et d'échanges :
une ferme, une usine, un marché
- unité de vie sociale :
une rue, un quartier, un village, une
ville...

. Ces combinaisons seront analysées
dans leur structure actuelle, dans leur
évolution et replacées dans une *typo-
logie* mettant en valeur les diffé-
rences spatiales et les changements
temporels.

JUSTIFICATION SCIENTIFIQUE ET PSYCHO - PEDAGOGIQUE

DU CHOIX DE CES OBJETS D'ETUDE

Le malaise éprouvé par les parents d'élèves, certains maîtres de l'école élémentaire et beaucoup d'enseignants des autres niveaux face à ces propositions s'explique par *le refus*, au moins implicite, de donner aux nouveaux contenus pris en compte *le statut de connaissance utile et significative*. Ces contenus sont tellement imbriqués à la vie économique et sociale contemporaine qu'ils semblent dans un premier temps beaucoup plus relever du quotidien, de l'actualité, de la polémique politique et sociale banale que du domaine d'une approche scientifique ; c'est en fait l'idée d'une connaissance vivante, en création permanente, qui n'est pas encore acceptée. Il s'agit donc de justifier *la pertinence psycho-pédagogique* de ces choix, *la valeur scientifique* et la qualité *propédeutique* des travaux entrepris à l'école élémentaire.

. Pertinence psycho-pédagogique

L'âge et la culture des enfants ne permettent ni l'approche *thématique* d'emblée des grands problèmes du monde contemporain : population, consommation, pollution, cadre et style de vie etc. . . ni *les raisonnements de macro-économie* ou les *considérations à l'échelle des « grands espaces »* : régions, nations, globe. Ces approches correspondent à un niveau de généralisation, d'abstraction, incompatible avec les compétences intellectuelles des jeunes enfants car elles postulent la compréhension et le manie- ment d'un outillage conceptuel qui se construit peu à peu, la maîtrise d'une culture en voie de constitution.

Ce qui manque, en effet, à l'enfant, c'est le discours référé au réel, le sens du relatif et de la mise en relation, la critique de la subjectivité. . . La tâche de l'éducateur c'est de l'aider à comprendre progressivement le réel qui

l'assaille de toutes parts en lui donnant la possibilité de réagir, progressivement, avec une efficacité de plus en plus grande. Si l'on veut éviter ces vains discours, ces pseudo-démonstrations sans prise directe sur la réalité qui reproduisent souvent la masse d'informations mal digérées que véhiculent les media, c'est à travers les *expériences privilégiées* que sont les études d'*unités socio-économiques* et les *unités de vie sociale* que l'on peut y parvenir.

. Valeur scientifique de ces études

L'unité est conçue comme unité physiologique et fonctionnelle. Elle est le siège d'inter-relations entre les êtres et les choses qui la composent ; elle est organisée, de l'intérieur, par un système. L'essentiel de la recherche, consiste à saisir ce réseau d'inter-relations qui structure les différents éléments, de telle façon que ce qui touche l'un touche plus ou moins chacun des autres et l'ensemble organisé. Etudier une ferme par exemple, ce n'est pas centrer *successivement* l'étude sur la distribution des bâtiments, des parcelles de l'exploitation, sur les productions, les rendements à l'hectare ou la commercialisation, c'est à la fois :

. expliquer la distribution des cultures dans l'espace et le temps en prenant en compte les conditions « naturelles » : sol, configuration et expositions des terrains, cycle végétatif des plantes etc.

. envisager des modifications des choix différents de cultures avec la mise en œuvre éventuelle de travaux de drainage ou d'irrigation, avec l'adjonction au sol d'amendements d'engrais.

. prendre en compte les différentes façons culturales et les traitements phytosanitaires dans leurs incidences agronomiques et écologiques.

. saisir l'aspect fonctionnel des bâtiments (adaptation, inertie aux besoins du moment), les caractéristiques architecturales en s'attachant, en particulier, à comprendre l'existence récente des hangars métalliques, les projets de constructions ou de modification ...

. appréhender la structure foncière de l'exploitation et définir son plan de développement à moyen et long terme en soulignant les retentissements sur l'orientation des activités de l'exploitation, sur la vie du fermier.

. définir non seulement les tâches du fermier mais aussi ses loisirs, ses rapports sociaux etc ... C'est-à-dire déboucher non seulement sur l'analyse du cadre de vie mais sur celle du style de vie en n'omettant pas les aspirations et les projets du fermier dans leurs dimensions psychologique et sociale.

Bref, l'étude des relations ne débouche pas seulement sur la vision d'une « structure qui fonctionne » mais aussi sur l'image d'une structure mouvante qui vit et se transforme dès l'instant qu'il y a *action sur l'une ou l'autre des composantes*. Cette action retentissant sur l'ensemble, que l'action se situe, au départ, au niveau des modifications des « conditions naturelles », du choix des cultures ou de la structure foncière.

Il s'agit à la fois d'éclairer la situation présente par le passé et de prévoir des avènements. C'est dire l'intérêt des activités de simulation, de mise en situation de jeu qui permettent de saisir l'essence même de la dynamique systémique de ces unités.

. L'unité et les systèmes englobants. Le dialogue significatif du particulier au général. L'unité est aussi « régie » de l'extérieur par un ou des systèmes. Chaque unité est une sorte « d'universel-concret », de miroir où apparaît l'essentiel des grands problèmes qui renvoient à la société actuelle et passée dans toutes ses dimensions.

L'agriculteur invoque la spécificité de chaque terroir pour expliquer la répartition de ses cultures mais rend aussi compte de ses choix spéculatifs liés au marché, à la conjoncture, aux interventions de l'Etat ou de la CEE dans le contexte de telle ou telle surproduction (système d'aide . . .)

Il fait part de ses inquiétudes quant à l'avenir économique de son exploitation en raison de sa situation foncière et de l'augmentation de la surface nécessaire pour atteindre, en fonction des nouvelles conditions économiques, le seuil de rentabilité etc. . .

. L'unité et les représentations mentales. Cette approche systémique prenant en charge l'organisation interne de l'Unité envisagée et l'influence des systèmes englobants doit encore être fécondée par la prise en compte des images et des représentations mentales. Il s'agit par exemple, en ce qui concerne l'étude conduite à la ferme de viser la connaissance de l'image qu'a le fermier de son travail, des impératifs économiques et écologiques de son activité etc . . . de confronter ces représentations mentales à celles d'autres agriculteurs, à celles des citadins et de replacer l'ensemble dans un contexte explicatif. En un mot, au-delà d'une analyse froide, strictement « technique » c'est à une approche relevant effectivement des Sciences Sociales que l'on est convié.

. La part de la géographie physique

A notre époque devant les progrès constants de la technique, l'explication par le rôle décisif des conditions naturelles n'est plus à prendre en compte. Il n'y a plus guère de contraintes liées au déterminisme naturel, ce sont surtout des problèmes de coûts et parfois de mentalités. . . Toutefois, il serait aberrant de ne pas tenir compte du milieu naturel, les conditions d'utilisation d'un espace : situation, site, relief, nature du sous-sol, du sol, climat et micro-climat conservent un poids non négligeable dans les choix concernant l'organisation des productions, des échanges ou dans l'implantation de l'habitat. A l'école élémentaire, néanmoins, les éléments naturels ne seront appréhendés que dans la mesure où ils contribuent à la compréhension de l'Unité considérée. Finies les sèches évocations de la plaine, du plateau ou de la montagne qui ne secrétaient que l'ennui ! . . .

VALEUR PROPEDEUTIQUE INCONSTESTABLE DE CES TRAVAUX

. *L'extension typologique.* L'expression désigne la procédure mise en œuvre par le pédagogue pour aider l'enfant à relativiser, à mettre en perspective, à ne pas se contenter d'une approche monographique sans relief.

« *Extension* », signifie que l'on passe de l'unité spatiale appréhendée dans le milieu immédiat, à l'étude d'une autre unité en vue de donner aux résultats de l'étude, *par le biais de la comparaison*, une portée et un certain niveau d'abstraction. C'est dire que si le milieu local est privilégié au départ en tant que terrain et occasion de la réflexion, très rapidement, pour les besoins de la mise en perspective des informations recueillies dans le milieu, il est nécessaire de *faire appel à la documentation « substitut » de la réalité* qui comprend non seulement la documentation constituée à des fins pédagogiques qu'elle ait une facture classique (documents pour la classe, livres, B.T. . .) ou audio-visuelle (productions de la RTS, de l'ICEM . . .), mais aussi la production des media « grand public » : radio, TV, journal, qui avec les manifestations locales constituent ce que l'on a coutume d'appeler l'actualité.

Typologique signifie que les unités qui alimentent la comparaison sont de même nature mais qu'on a établi entre elles un classement raisonné selon un critère discriminant considéré comme surdéterminant pour le point de vue des Sciences Sociales. C'est ainsi que pour les *unités de production agricole*, il peut être appréhendé trois types de « ferme » qui constituent, pour la France, des unités significatives de la réalité globale : la petite exploitation familiale, l'entreprise agricole capitaliste, le GAEC.

. *Le bilan pédagogique proprement dit.* A travers ces études privilégiées se réalisera *par inductions* et *progressivement* l'approche des *principes* explicatifs du fonctionnement de la Société et la mise en évidence des problèmes corrélatifs d'environnement. C'est dire que l'on peut parler d'un *programme notionnel de référence*. S'il ne peut être question, ici, de dresser une liste exhaustive des notions et concepts, il est bon de rappeler qu'ils concernent : l'investigation d'espaces aménagés, l'organisation économique, les composantes sociales et culturelles et les données politiques simples (1).

. Dans le cadre institutionnel nouveau (prolongation de la scolarité jusqu'à 16 ans) ces travaux bien conduits constituent une *propédeutique de qualité* à l'enseignement secondaire. En effet, la cohérence dans le domaine des contenus est indissociable de légitimes ambitions dans le domaine des

(1) A l'occasion des enquêtes dans le milieu local, des extensions typologiques et de l'analyse de l'actualité, la nécessaire pratique de la *localisation* conduit à une *compétence* effective dans la lecture et la manipulation des documents cartographiques et permet la constitution progressive d'un *corpus de repères spatiaux*.

méthodes et des *attitudes*, ce qui est la véritable preuve d'une rigueur pédagogique. Aux acquisitions notionnelles s'ajoutent donc un certain nombre de *compétences* qui concernent la formulation d'un problème, la collecte d'informations, le traitement de ces informations et la communication des résultats. Ces compétences supposent la *maîtrise* d'un certain nombre d'outils : technique de l'enquête, statistique descriptive élémentaire, sémiologie graphique de base et sémiologie de l'image fixe ou animée.

Enfin, à ce bilan déjà très positif, il est encore possible de joindre les acquis au niveau *des attitudes* qui sont la traduction, en sciences sociales, des objectifs d'éducation générale. Ils concernent la curiosité intellectuelle, la créativité, l'éveil à la pensée critique et méthodique, la confiance en soi et le sens des responsabilités.

. *De l'approche « spiralaire » à la nécessaire ventilation des sujets d'études.*

Les objectifs essentiels sont *les mêmes* pour les élèves des cycles préparatoire, élémentaire et moyen, mais ils sont perçus et maîtrisés à des niveaux différents de compréhension, de représentations et de langage. Plus particulièrement en ce qui concerne les notions et les concepts, il ne peut être question d'une liste de mots de vocabulaire dont la mémorisation (relevant du psittacisme) serait le but essentiel. Leur maîtrise en tant qu'outils est le résultat d'une *appropriation progressive de type spiralaire* (1) dans le cadre d'études d'unités socio-économiques et d'unités de vie sociale significatives scientifiquement et accessibles psychologiquement.

Il ne s'agit donc plus d'attribuer une aire géographique donnée (espace local puis régional, national et planétaire) aux différents cycles mais de prendre en considération :

. la profondeur de l'analyse demandée, la richesse des hypothèses à formuler.

. le degré d'abstraction de la synthèse visée et la place dans l'échelle des phénomènes c'est-à-dire le niveau taxonomique de la combinaison spatiale envisagée.

A titre indicatif, *dans le cadre d'un cursus cohérent de sujets d'études*, l'essentiel des travaux porte *au CP* sur des unités de taille limitée et de complexité restreinte : la boulangerie, l'épicerie, la station-service, l'horticulture, l'école, la rue, l'îlot etc . . .

(1) au sens donné à cette expression par Bruner.

au CM les unités ont à la fois, une autre dimension et leur appréhension est beaucoup plus complexe (la ferme, l'usine, la gare ou le port, le village, la ville etc. . .). En transition, *au CE* les travaux partent des analyses du CP et les replacent dans leurs contextes : c'est l'approche d'unités de vie sociale comme le village et les quartiers dans leur totalité significative : physionomie, vie économique, sociale et culturelle.

Jean Maréchal

ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE

I - LES NOUVELLES FINALITES TIENNENT COMPTE DE
L'ORIGINALITE DE L'HISTOIRE AU SEIN DES
SCIENCES SOCIALES

- Les activités à caractère historique à l'école élémentaire s'efforcent à la fois:
 - . de tenir compte du goût des enfants pour le dépaysement dans le temps, le merveilleux que véhicule l'histoire, le mythe des origines
 - . de prendre en compte l'intérêt des médias pour l'histoire, avec tous les risques mais aussi les aspects positifs d'une vulgarisation
 - . de mieux insérer l'histoire dans l'ensemble des finalités de l'école élémentaire, en raison de sa valeur formatrice générale : développement de la sensibilité, de l'attitude critique, de l'esprit de recherche, meilleure socialisation, formation civique et morale.
- Les nouvelles finalités retenues s'appuient sur *l'originalité de l'histoire au sein des Sciences Sociales.*

1 - Dans la perspective d'une étude du milieu dynamique et non statique, l'histoire permet une meilleure compréhension du présent : tout milieu a nécessairement une dimension passée, une histoire plus ou moins riche, plus ou moins ancienne. Il faut amener l'enfant à se poser la question « et avant » ? L'histoire intervient d'abord comme élément d'explication d'une réalité observée.

2 - Elle implique la recherche des relations qui existent entre les différents éléments qui constituent la vie d'une société, quel que soit le champ temporel retenu, longue durée ou conjoncture courte. L'historien se donne comme objectif de reconstituer « les interactions entre l'économique, le politique et le culturel dans le devenir de chaque groupe, de chaque société globale ».

3 - Elle est prise de conscience du changement incessant, science de l'évolution des structures sociales, *système d'explication des sociétés par le temps*. Carrefour des Sciences de l'homme, elle affirme ainsi son originalité.

4 - Science sociale, elle se reconnaît comme le produit d'une situation où interfèrent les modes de pensée, les interrogations des contemporains à travers les problématiques retenues par les historiens. Ce relativisme de la science historique est une rupture fondamentale avec le positivisme : elle n'a pas valeur d'absolu à transmettre de génération en génération.

Dès l'école élémentaire, l'histoire est ainsi conçue comme

. Facteur de socialisation ; elle permet :

- de prendre du recul face au milieu de vie (socialisation, dépassement de l'égocentrisme)

- de mieux *comprendre l'évolution sociale incessante* (objectif à long terme) et de permettre au futur adulte, par une véritable attitude critique, de parvenir à des choix conscients quelle que soit la société (insertion ou remise en cause, prise d'initiatives, de responsabilités). Il importe de faire sentir très tôt à l'enfant,

. d'une part, que le changement peut reposer sur des *décisions* prises à des niveaux et à des époques divers (destruction d'un îlot, mode d'habitat, ou décisions importantes telles que lois sociales), pour une prise de conscience d'une responsabilité collective ou parfois individuelle (paysage défiguré).

. d'autre part, que certaines données échappent au contrôle et à la prévision : les conséquences d'un progrès technique sont (étaient) difficilement décelables pour les contemporains.

. Education de la *sensibilité, réflexion sur la relativité des systèmes de valeurs dans le temps* (comme dans l'espace). Sensibiliser à l'atmosphère d'une époque, c'est avant tout humaniser (faire revivre) des genres de vie, des manières d'être, de penser, de ressentir, de s'exprimer, dont la synthèse constitue la culture d'un peuple. D'ailleurs, sans doute celle-ci n'est-elle pas aussi aisée à définir (variation en fonction des niveaux socio-culturels, courants de contestation . .).

Ces nouvelles finalités sont en rupture avec l'histoire positiviste, même si celle-ci affleure encore dans tous les débats pédagogiques actuels, comme à la conscience des Français, enseignants ou non enseignants.

*Les survivances de
l'histoire positiviste*

. histoire politique, diplomatique,
militaire

. approche schématique des groupes
sociaux en insistant sur les milieux
dirigeants
histoire linéaire,
. récit chronologique, pour ancrer
par analogie la chronologie
historique

Trame évènementielle exhaustive

. système d'explication schématique
(grands personnages, tempérament
national, mythe . . .)

. causalité linéaire

. processus d'acquisition répétitif
récit du maître

*et les nouvelles
orientations*

histoire économique et sociale

vie quotidienne, aspects économiques
sociaux culturels des masses

approche de la spécificité du temps
historique : permanences, disconti-
nuités, seuils, idée d'évolution

Trame évènementielle discontinue et
non exhaustive

- mise en évidence des composantes
d'une société (économique, social,
mental . . .)

- établissement d'inter-relations,
approche de la multicausalité
- approche de principes de fonction-
nement d'une société

- Réflexion et construction d'une
connaissance à partir de documents
accessibles à l'enfant.
- Recherche de situations de réinves-
tissement.

II - L'APPORT DE LA RECHERCHE HISTORIQUE ET
PEDAGOGIQUE CONTEMPORAINE

*A) La notion de temps passé : au carrefour de la psychologie génétique et de
l'épistémologie.*

L'expression « notion de temps » a souffert d'être trop souvent
comprise dans un sens restrictif : elle finit parfois par n'évoquer que la simple
chronologie. En fait, c'est une notion complexe, non réductible au seul passé
historique. Sa définition large nous a conduit à retenir deux orientations
complémentaires pour le choix de nos hypothèses de travail.

- *L'historisation du vécu permet une meilleure appréhension du temps historique.*

La prise de conscience du temps vécu et le passage au temps conçu constitue une base de l'approche du temps historique. Divers exercices ont pour but de faire naître chez les enfants la capacité à historiser leur vécu : faire des évocations, se donner des repères, sérier des souvenirs autour de ces repères, rechercher des repères communs (cadres sociaux . . .). Cette approche repose sur l'hypothèse qu'il n'y aurait pas de différences psychologique qualitative entre l'acquisition du temps vécu et celle du temps historique (il s'agit dans les deux cas d'une construction). Le seul problème serait alors d'ordre génétique : à quel moment la décentration par rapport au vécu peut-elle se faire ?

- *L'approche du temps construit (temps historique en particulier) permet une meilleure compréhension de la notion de temps.*

Les diverses expérimentations ont montré que l'enfant peut aborder de façon valable des activités à caractère historique, sans disposer au préalable d'une exacte compréhension de la notion de temps.

1 - *L'idée de passé n'est pas un donné de la conscience* : elle n'apparaît qu'au terme d'un processus d'acquisition, né au sein du groupe social et repris par l'école.

. l'apport de l'environnement : la frange de mémoire collective du passé.

Il existe une mémoire individuelle, mais aussi une mémoire collective, du passé tout proche. Elle porte sur « une étroite frange de passé dont le souvenir est encore vivant dans la mémoire collective de la génération actuelle » (P. Veyne). Transmise en quelque sorte par « contact direct » avec les ascendants (souvenirs individuels), (commémorations, repères symboliques d'une société), cette mémoire collective permet une « imprégnation » d'une génération à l'autre, une familiarisation diffuse et inorganisée avec le passé. Limitée à deux ou trois générations, variable selon les individus et les milieux, son épaisseur temporelle n'est pas considérable, mais elle s'avère cependant suffisante pour introduire dans la conscience l'idée de passé. Cette *approche avant tout sensible*, définit un premier champ d'action pédagogique auprès des jeunes enfants : *enrichissement, organisation, structuration conceptuelle* de ces premiers acquis.

L'idée de *dimension historique du milieu* appartient sans doute à ce *bagage social* de la conscience.

La mémoire collective, si elle ne permet pas de reconstituer l'histoire (même par récurrence), introduit dans la conscience l'idée d'une *temporalité*,

d'une vie individuelle inscrite dans un *environnement* matériel et humain ayant un *passé, des origines*.

. *L'apport des media : la sensibilisation à l'aspect temporel des réalités humaines.*

Nous avons surtout l'habitude de la diffusion didactique de l'histoire par les programmes d'enseignement. Cependant, par l'intermédiaire de l'actualité, *l'historisation du temps présent* (histoire immédiate) nous sensibilise à *l'aspect temporel commun de toutes sortes de réalités et des activités humaines diverses*.

D'autre part, notre *identité temporelle* se précise par les *comparaisons* que favorisent ou provoquent les media. L'accès par la pensée à la perspective d'autrui ailleurs ou autrefois complète l'accès à la perspective actuelle.

Sans doute faut-il ajouter que cette sensibilisation diffuse développe dans le monde contemporain, à titre individuel et collectif une *conscience des mutations* qui existait beaucoup moins autrefois . . .

2 - *Le temps historique est discontinu et hétérogène.*

Depuis un demi-siècle, les travaux des historiens ont mis en évidence combien la *temporalité de l'histoire dépasse la seule idée de passé*. Au-delà de la restitution du passé, l'histoire est avant *tout science du mouvement* des sociétés, mouvement complexe, discontinu et non global et linéaire.

Sans entrer dans le détail des débats d'épistémologie, retenons l'idée essentielle formulée par F. Braudel : toute société présente ou passée juxtapose dans le même cadre des mouvements qui n'ont ni la même durée, ni la même direction et s'inscrivent dans des temps différents selon qu'il s'agit du temps des hommes (temps court à l'échelle d'une vie, d'une ou deux générations) ou du temps des sociétés (*temps long*, à l'échelle des siècles). Ces temps différents correspondent à la juxtaposition d'aspects de *permanence* et d'aspects animés de *fluctuations plus ou moins rapides*.

A l'école élémentaire, les activités retenues ont pour objectif de mettre en évidence

- des phénomènes de permanence, les survivances . . .
- des mutations, des crises, des seuils permettant de *sensibiliser à la complexité du mouvement des sociétés*.

B) *Le contact avec les documents : les outils et la méthode.*

Les orientations retenues dans ce domaine présentent un caractère de réelle nouveauté ; elles ont très largement contribué à relancer la réflexion

sur l'approche de l'histoire à l'école élémentaire, par l'originalité des hypothèses retenues.

- rompre, en histoire, comme en géographie, avec l'encyclopédisme des contenus, mettre en évidence la nécessité pour l'enfant de commencer par maîtriser très tôt certains instruments indispensables pour une maîtrise ultérieure de contenus rénovés (aptitude à s'informer dans le passé, initiation aux différentes formes de sources historiques et aux démarches intellectuelles mises en œuvre.

- mettre en place une approche méthodologique de l'histoire à la fois spécifique et liée à celles des sciences sociales.

- remettre en question les modalités d'utilisation des documents. Celles-ci caractérisent toute conception de la pédagogie de l'histoire. Donner la priorité aux synthèses (du manuel ou du maître), n'est-ce pas donner une priorité au contenu, même si l'on cherche à provoquer des réactions critiques de l'enfant à l'égard de ces documents? Privilégier au contraire les documents eux-mêmes, c'est donner la priorité aux attitudes, méthodes et savoir-faire pour appréhender plus solidement ensuite le contenu. Cette orientation favorise à l'école élémentaire une histoire *concrète*, reposant sur le contact précoce avec les diverses sources d'information. Elle suppose aussi l'abandon d'une pédagogie de la répétition au profit d'acquisitions par :

- . comparaison de documents relatifs à un même sujet
- . *réemploi, réinvestissement* dans des *situations* pédagogiques différentes
- . *synthèses* opérées sous la direction du maître

- insister sur la nécessaire cohérence de la scolarité obligatoire. Pour aborder dans le premier cycle des études de sociétés lointaines dans le temps et dans l'espace, les enfants ont besoin de maîtriser *quelques instruments et savoirs-faire spécifiques* dont l'approche incombe à l'école élémentaire. Comme pour l'ensemble des autres domaines, il s'agit bien d'une *répartition*, d'une *modulation* d'objectifs en terme d'opportunité et d'efficacité maximum compte tenu des possibilités de l'enfant.

- prendre en compte le renouvellement des sources documentaires et des méthodes qui caractérise l'histoire contemporaine, et plus particulièrement le changement dans la hiérarchie des sources. Sous l'influence, voire la contestation des autres sciences sociales la primauté de l'écrit a cédé le pas aux sources économiques quantifiables, aux apports de l'ethnologie (une société peut s'exprimer autrement que par l'écrit).

L'histoire contemporaine exploite systématiquement le souvenir : il permet de restituer un certain climat intellectuel, affectif, social, l'état d'esprit, les mentalités, donnant à l'histoire une chaleur humaine à laquelle nous restons très attachés à l'école élémentaire.

C) Les contenus : les problématiques de l'histoire économique et sociale.

Il s'agit de faire prendre conscience aux enfants de *certaines caractéristiques simples* de sociétés passées : aspects et rythmes de la vie quotidienne, faits économiques et sociaux, à l'exclusion de faits politiques trop complexes.

Il est souhaitable d'insister sur la vie des masses, les caractéristiques de la vie quotidienne (économiques, sociales, mentalités, coutumes . . .), les éléments du mode de vie, dans une perspective proche de l'ethnographie, en partant d'une comparaison avec le vécu quotidien des enfants ou d'enquêtes auprès des ascendants ou de personnes âgées, d'analyse de documents.

C'est ainsi que l'on peut sensibiliser les jeunes à une société en disparition ou survivant de plus en plus difficilement, développer leur sensibilité pour des valeurs différentes des nôtres : (vie familiale et communautaire, repliement sur l'univers local, contacts humains . . .) en liaison avec l'apport des media (T.V. et journaux locaux, émissions « historiques », films . . .)

Les sociétés choisies restent proches soit :

- par la mémoire individuelle ou sociale : souvenirs, témoignages évoqués à l'occasion des enquêtes réalisées par les enfants (début XXème siècle)

- par les traces très précises, survivances ou persistances, contrastant de plus en plus avec le genre de vie moderne et menacées de disparition à plus ou moins brève échéance selon les lieux (société du XIXème siècle)

- par la masse documentaire accessible à l'enfant : société française de la fin de l'Ancien Régime essentiellement.

De même, il importe que l'analyse puisse déborder le cadre de la seule société française, dans la perspective d'une approche plus authentique de l'histoire des civilisations, par la comparaison et la relativisation :

- insertion des faits nationaux dans le contexte européen et occidental du XIXème siècle en général

- comparaison avec certaines sociétés contemporaines (pays en voie de développement en particulier).

De telles activités, outre une initiation historique, constituent l'amorce d'une formation plus générale, objectifs à plus long terme :

. Approche de quelques *réalités sociales simples* (rythmes de la vie quotidienne, cadre de vie, travail, échanges, communications . . .)

. Première réflexion sur des *principes de fonctionnement* d'une société, en particulier par la mise en évidence d'inter-relations.

Une telle approche amène l'enseignant à prendre en compte, au même titre que l'historien, une autre conception de la causalité, beaucoup plus riche et complexe que celle que sous tendait le déterminisme. A la causalité linéaire se substitue une *multicausalité*, prenant en compte les réseaux d'inter-relations entre les faits, les rapports qui les unissent et permettent d'expliquer les phénomènes les uns par rapport aux autres.

. Première initiation morale et civique où la connaissance de mécanismes politiques, l'exemple du héros, importent moins que la découverte de systèmes de valeurs plus ou moins différents, plus ou moins proches des nôtres, bien que relativement peu éloignés dans le temps.

III - LENTEURS ET DIFFICULTES D'UNE RENOVATION

La méconnaissance de l'histoire et l'inadaptation des programmes sont à l'origine d'une véritable situation de blocage qui explique les difficultés et les lenteurs actuelles d'une rénovation en cours depuis bientôt dix ans. C'est le résultat d'un clivage entre l'évolution de la science historique d'une part et l'immobilisme des programmes scolaires, des contenus et des méthodes de formation des enseignants d'autre part.

Il est significatif de constater qu'au moment où se fixe l'enseignement de l'histoire positiviste dans nos programmes (élémentaires et secondaires) de nouvelles exigences apparaissent et relancent la réflexion sur l'histoire vers des perspectives nouvelles, bien avant la géographie d'ailleurs. Faute d'une information réelle sur ces problèmes épistémologiques, les futurs enseignants sont restés totalement (sauf exceptions rares) à l'écart des changements.

A la limite, ils ont fini par vivre d'illusions sur la portée réelle de leur action : l'« histoire-instruction civique » de la III^{ème} République en est un exemple. L'histoire, à travers ses événements, est chargée de modèles et de leçons pour la construction d'un avenir dont les fils directeurs sont déjà tracés, (l'idéal républicain, le progrès technique, social, médical). . . L'insistance sur la Révolution française et ses institutions, à laquelle d'ailleurs tant d'enseignants font référence est fort significative. . . Si l'attachement à ce rôle de l'histoire reste très fort, le débat pourrait être ouvert sur son rôle exact.

Dans l'évolution politique de la France depuis un siècle, d'autres prises de conscience dues à l'évolution socio-économique l'ont sans doute emporté sur des leçons devenues images d'Epinal.

Les enseignants sont aujourd'hui dérouterés par le décalage entre l'histoire qu'ils savent enseigner (reflet de l'enseignement reçu) et la nécessaire actualisation de leurs connaissances exigée par les nouveaux textes. Le malaise qu'ils éprouvent tient au fait qu'ils ne reconnaissent pas implicitement ou explicitement le statut de connaissance aux nouveaux contenus des Sciences Sociales (histoire ou géographie). Ces contenus n'appartiennent pas au cursus scolaire qu'ils ont suivi, même pour les plus jeunes d'entre eux . . . Or, c'est ce cursus qui dispense, crée, consacre traditionnellement la connaissance. C'est en fait l'idée d'une connaissance vivante, en création permanente, qui n'est pas encore acceptée . . . même si les orientations nouvelles offrent à l'enseignement des possibilités infiniment plus riches que celles de l'histoire positiviste, que ce soit pour les contenus (histoire économique et sociale, histoire des mentalités), ou pour les méthodes. Bon nombre de sources nouvelles sont en fait beaucoup plus exploitables que l'écrit à l'école élémentaire.

La difficulté pour les maîtres tient au fait suivant : si les cadres évènementiels sont restés parfaitement valables en tant qu'existence de faits, les modes d'analyse et les significations en ont changé. D'autres domaines, totalement passés sous silence (mentalités, vie quotidienne par exemple) n'ont pas encore atteint pour eux ce statut de connaissance . . .

Enfin, les enseignants ont du mal à assumer la contradiction entre la certitude apparente de certains éléments d'explication proposés aux enfants et le caractère relatif, provisoire, voire controversé des recherches et des réponses proposées par les disciplines. A la certitude positiviste, il est difficile de faire succéder l'idée d'une connaissance en devenir . . .

Monique Presle

Les programmes de l'école élémentaire, tels qu'ils ont été fixés à la fin du XIX^{ème} siècle sont restés, au-delà de quelques modifications de détail, et ce, jusqu'à leur « suspension » en 1969, le fruit de l'histoire et de la géographie positivistes. Depuis une dizaine d'années se sont peu à peu affirmées

d'autres orientations, nées de la réflexion des groupes de recherche : les premiers textes officiels parus reprennent en compte leurs hypothèses.

Celles-ci s'appuient sur une réflexion d'ordre psychopédagogique et épistémologique : toute méthodologie pédagogique s'inspire nécessairement d'une réflexion sur une discipline. L'histoire et la géographie sont actuellement envisagées dans la perspective des Sciences Sociales (approche multidimensionnelle de l'homme dans la société). Elles sont en pleine mutation : toutefois, la réflexion sur l'histoire s'est stabilisée ; celle qui concerne la géographie ne l'est pas encore (1). Néanmoins les programmes d'enseignement ne peuvent ignorer cette réflexion épistémologique : ils le réalisent dès maintenant à l'école élémentaire, en tenant compte de l'âge des enfants.

(1) cf. « Recherche pédagogique » n 93.
Les activités d'éveil sciences sociales au CE. Sevpen

V I E D E S E V R E S

JOURNEES D'ETUDE DE L'INSPECTION GENERALE

(16 - 20 Octobre 1978) :

Les journées d'étude de l'Inspection Générale avaient, cette année pour thème : «Système éducatif et harmonisation des chances». M. Christian Beullac, ministre de l'Education, a honoré de sa présence la séance de clôture et prononcé une allocution très applaudie.

Sur un problème aussi important et aussi actuel, les participants avaient tour à tour entendu, au cours de cinq journées bien remplies,

M. Marcel Pinet traiter : « L'harmonisation des chances : importance de cet objectif dans l'évolution du système éducatif »

M. Henri Jeanne : « L'harmonisation des chances : des faits et des problèmes »

M. René Zazzo : « Egalité ou inégalité naturelle » (avec débat animé par M. André Le Gall)

M. Alain Touraine : « L'école et le changement social »

M. Raymond Toraille : « Adaptation et inadaptation scolaires : individus et groupes allogènes : réponses actuelles du système éducatif »

M. Jean Binon : « L'inégalité dans les structures : observations sur les résultats scolaires de divers groupes d'établissements »

M. Denis Rieu : « Etude de cas : un type de scolarisation secondaire en Moselle »

Mme Madeleine Abbadie : « Tout commence à la maternelle : pouvoirs et limites de l'éducation pré-scolaire » (avec présentation d'un film)

M. Raphaël Begarra : « Moyens de l'évaluation, fonctionnement de l'orientation : essai de bilan »

M. André de Peretti : « Aide, soutien, rattrapage : données psychologiques et sociologiques, problèmes qu'elles posent à l'action éducative »

M. Marc Rancurel : « Les expériences de soutien et d'approfondissements en 1977 - 78. Perspectives pour 1978 - 79. »

Mme Madeleine Betsch, M. Pierre Blanc, M. Yves Cornud : « Réflexions pour une pédagogie différenciée » (interview animée par M. Pierre Benezon.

A ces contributions, il faut ajouter des témoignages d'élèves (interview animée par Mme Jacqueline Bayard - Pierlot). C'est à M. Lucien

Geminard qu'est revenu le soin de faire le « Bilan des journées : synthèse, critiques, propositions ».

Un programme aussi dense peut difficilement être résumé. Il fera d'ailleurs l'objet d'une publication intégrale. Nous nous bornerons à donner un aperçu du niveau élevé des débats en insérant ici un court extrait de l'exposé de synthèse rédigé par M. Geminard :

Il faut reconnaître que les études irrécusables montrant le poids du facteur socio-culturel sur la réussite scolaire, peuvent s'interpréter de deux façons diamétralement opposées.

Etre la preuve que la hiérarchie sociale respecte les différences de capacités des individus, ou prouver au contraire que les capacités des classes dominées sont étouffées par la hiérarchie sociale existante. D'autres recherches peuvent inviter à adopter une des deux interprétations, mais sans conclusion définitive puisque la querelle scientifique entre héréditaristes et environnementalistes se poursuit encore.

Nous sommes donc ici, à la frontière des attitudes purement rationnelles, et pour se rallier à une nécessaire politique il faut faire un choix qui est un choix idéologique, un choix de valeurs. Dès lors il ne peut être imposé à personne, et cependant l'action exige jour après jour des actes qui relèveront ou traduiront ce choix, même s'il reste implicite.

Je vais donc vous dire quel est le mien, sachant qu'il peut fort bien n'être point partagé. *Pour des raisons morales, pour des raisons sociales, pour des raisons politiques au sens où, en dernier ressort, la politique n'est pas autre chose qu'une certaine conception de la dignité de la personne, je ne puis pas choisir une pédagogie élitiste.*

Une pédagogie élitiste, très délibérément, rejette et finit par ignorer l'élève en difficulté scolaire, c'est une pédagogie de l'indifférence vis-à-vis des moins forts, elle peut devenir une pédagogie du mépris à l'égard du faible, du débile.

La pédagogie me semble devoir être d'abord une attention affectueuse aux plus humbles, aux plus modestes, à ceux qui ont le plus de peine à déplier et à construire leur intelligence et leur sensibilité, et surtout s'ils sont repliés sur eux-mêmes ou agressifs.

Une société qui impose une scolarité allant jusqu'à la fin de l'adolescence ne peut pas, me semble-t-il, le faire pour mettre en œuvre une pédagogie du tri.

C'est pourquoi je prendrai l'expression : *harmonisation des chances, comme la traduction d'une pédagogie de l'amour envers les plus défavorisés*

de nos enfants.

Et c'est dans cette perspective que je me suis efforcé de penser une synthèse de nos journées.

Est-ce à dire que la Société ne doit pas posséder des élites ? absolument pas. Tout au contraire une démocratie ne peut se maintenir que si chaque groupe socio-professionnel, que si chaque famille intellectuelle, chaque famille spirituelle, possède son élite qui se forme et se dégage en son sein. Or l'élitisme comme méthode pédagogique institutionnelle a justement comme conséquence de détruire ces structures en cherchant à trouver dans toutes les catégories socio-professionnelles les meilleurs non seulement pour les élever dans une hiérarchie d'études scolaires considérées comme plus ou moins nobles, mais encore pour rassembler les meilleurs de ces meilleurs en une élite unique de cadres dirigeants. Dès maintenant des groupes sociaux nombreux sont amenés à chercher leurs représentants non parmi eux, mais en dehors d'eux.

L'harmonisation des chances dans la perspective où je la situe implique donc deux choses fondamentales : *Dans l'Institution, l'abandon, au plus profond de nous-mêmes, de toute hiérarchie de noblesse et de valeur entre les diverses études et les diverses classes (les bonnes classes et les autres !)*

Dans la Société, l'abandon, pour situer des échelles de rémunération, du seul critère de rareté (hiérarchie des indices \longrightarrow hiérarchie \longrightarrow des diplômes \longrightarrow rareté du produit) pour y ajouter le critère d'utilité sociale.

C'est dire dès maintenant que l'école seule ne peut pas tout, pour une harmonisation des chances, même en son sein, car nous sommes à l'époque où la Société agit d'avantage sur l'école que celle-ci n'agit sur la Société.

GROUPES DE REFLEXION ET D'ETUDES PEDAGOGIQUES

DE SEVRES

Diverses recherches interdisciplinaires, entreprises ces dernières années, ont fait apparaître un besoin, chez les professeurs, d'échanger des informations, de discuter de leurs objectifs et de leurs programmes respectifs. Ce besoin d'initiation mutuelle, voire de « recyclage », ne peut être pleinement satisfait par des rencontres de hasard.

Il a donc semblé utile d'organiser au CIEP des rencontres d'information consacrées à chacune des disciplines. Le programme des séances, animées tour à tour par un ou deux professeurs de chaque matière, se présente ainsi :

- exposé sur les programmes, les méthodes et les objectifs de la discipline intéressée.
- indication sur les recherches entreprises
- discussion.

Ainsi sera donnée à chacun l'occasion d'une approche plus précise des autres disciplines, permettant de mieux intégrer la démarche pédagogique au contexte interdisciplinaire et de concevoir la vie scolaire comme un tout.

Un document écrit pourra venir compléter chacun de ces échanges.

La philosophie a donné le coup d'envoi dans une série de deux séances animées par M. Pena-Ruiz. L'histoire a suivi, avec un exposé de Mme Pavard, qui doit être complété d'une série de récits d'expériences présentés par Melle Goguel. Des professeurs de mathématiques, de langues vivantes, de Sciences, d'Arts plastiques, viendront ensuite poursuivre cette série de rencontres. La réussite de cette initiative pourra apporter beaucoup à la vie de notre établissement, dans la mesure où elle facilitera une circulation plus efficace des idées et des informations et éclairera les démarches de chacun.

« SUR LES PAS DE GERMAINE TORTEL »

Le CIEP a été le cadre, au mois de décembre, d'une très belle exposition de dessins d'enfants organisée par le groupe d'enseignantes des écoles maternelles qui se sont donné pour mission de faire connaître et de poursuivre l'œuvre entreprise par Germaine Tortel.

Cette dernière, qui fut inspectrice des Ecoles Maternelles de la Loire, puis de Paris, commence à être reconnue comme un des grands pédagogues

actuels. L'impulsion qu'elle a donnée reste vivante et anime cette exposition, qu'une institutrice décrit en ces termes : « j'ai compris ce qu'était un « dossier », au sens tortélien du mot, c'est-à-dire le recueil du cheminement d'un travail à tous ses stades et sous toutes ses formes . . . car tous les tâtonnements sont nécessaires aux enfants et à la maîtresse pour mettre en œuvre le projet et parvenir à sa réalisation. C'est la totalité de ce qu'ils disent qui, soigneusement annoté et judicieusement relu, fera prendre connaissance aux enfants de leurs erreurs et leur permettra de les corriger d'eux-mêmes, fera entrer la maîtresse dans la pensée enfantine, lui dictera son attitude, lui rendra son travail vivant et intéressant ».

*

*

*

CONDITIONS D'ADHESION

FRANCE ET ETRANGER

Envoyer le montant de l'adhésion (membres adhérents : 30 F - membres bienfaiteurs : 50 F) aux « Amis de Sèvres », 1, avenue Léon-Journault, 92310 Sèvres - C.C.P. 69 59 99 B Paris

Pour l'étranger, s'adresser à nos correspondants Hachette à l'étranger :

ALLEMAGNE FEDERALE : W.E. SAARBACH GMBH, Follerstrasse 2, 5000 Cologne 1. — ANGLETERRE : HACHETTE GROUP OF COMPANIES UK, 4 Regent Place, Londres W1R 6 bh. — ARGENTINE : LIBRARIA HACHETTE, Rivadavia 739/45, Buneos Aires. — AUSTRALIE : HACHETTE AUSTRALASIA PTY LTD, Daking House Rawson Place, Sydney. — AUTRICHE : MORAWA ET Cie, Wollzeile 11, Vienne 1010. — BELGIQUE : AGENCE ET MESSAGERIES DE PRESSE, 1, rue de la Petite-Ile, Bruxelles 1070. — BRÉSIL : LIBRAIRIE HACHETTE SA DO BRASIL, Rua Declo Villares 278, Rio de Janeiro ZC 07. — CANADA : LIVRES REVUES ET PRESSE INC, 4550, rue Hochelaga, Montréal P.Q. — CHILI : LIBRAIRIE FRANÇAISE S.A., Huerfanos 1076 Casilla 43 D, Santiago. — CONGO : SOCIETE CONGO-LAISE HACHETTE, B.P. 2150, Brazzaville. — COTE-D'IVOIRE : LIBRAIRIE GENERALE MME POCIELLO ET Cie, B.P. 1757 et 587, Abidjan (Rép. C.I.). — DANEMARK : THE WESSEL ET VETT A.S., Magasin du Nord, Kongens Nytorv, Copenhague. — ESPAGNE : SOCIEDAD GEUERALE ESPANOLA DE LIBRERIA, Evaristo San Miguel 9, Madrid 8. — ETATS-UNIS : EUROPEAN PUBLISHERS AND REPRESENTATIVES, 11 03 46th Avenue, Long Island N.Y. 11101. — FINLANDE : AKATEEMINEN KIRJAKAUPPA, 1 Keskuskatu, Helsinki. — GRECE : G.C.ELEETHEROUDAKIS S.A., 4 Nikis Street, Athènes T. 126. — HOLLANDE : VAN DITMAR S. IMPORT, Schiestratt 32/38, B.P. 262, Rotterdam 4. — HONGRIE : KULTURA BOOKIMPORT, Fo Utca 32, Budapest 1. — ILE MAURICE : LIBRAIRIE LE TREFLE, LIES SENEQUE LENOIR Cie Ltdée, B.P. 183, Rue Royale, Port Louis. — ISRAEL : LIBRAIRIE FRANÇAISE ALCHECH, 55 Nahalat Benyamin, B.P. 1550, Tel Aviv. — ITALIE : MESSAGERIES ITALIENNES, Via Giulio Carcano 32, 1 20142 Milan. — JAPON : MARUZEN COMPANY Ltd, P.O. Box 5050, Tokyo International 100 31. — LIBAN : LIBRAIRIE ANTOINE A NAUFAL ET FRERES, Rue de l'Emir-Bechir, B.P. 656, Beyrouth. — MADAGASCAR : LIBRAIRIE HACHETTE, B.P. 915, Rue du Dr-Rasaminanama, Tananarive. — MEXIQUE : LIBRAIRIE FRANÇAISE, Mexico 5 D.F., Paseo de la Reforma 250. — NORVEGE : NARVESENS LITTERATUR TJENESTE, Postboks 6140 Etterstad, Oslo 6. — PEROU : PLAISIR DE FRANCE S.A., Avenue Nicolas-de-Pierola 958, Lima. — POLOGNE : ARS POLONA RUCH, Krakowskie Przedmiescie 7, Varsovie. — PORTUGAL : LIBRAIRIE BERTRAND S.A., Rua Joao de Deus Vanda Nova, Amadora. — ROUMANIE : ROMPRESFILATELIA DE BUCAREST, Rue Grivitet N° 64/66, Bucarest. — SUEDE : CE FRITZES KNUGL HOVBOKHANDEL, LIBRAIRIE DE LA COUR, Fredsgatan 2, Stockholm 16. — SUISSE : NAVILLE ET Cie, 5/7, rue Levrier, 1211 Genève. — TCHECOSLOVAQUIE : ARTIA, Ve Smeckach 30 P.O.V. 790, Prague 1. — TUNISIE : LIBRAIRIE CLAIREFONTAINE, 4, rue d'Alger, Tunis. — TURQUIE : LIBRAIRIE HACHETTE, 469, Istiklal Caddesi Beyoglu, B.P. 219, Istamboul. — URUGUAY : A. MONTEVERDE ET Cie S.A., 25 de Mayo 577, Casilla de Correo 371, Montevideo. — VENEZUELA : LIBRERIA LA FRANCE, Av. F. Solano Edificio, San German Local 7 Apart 5044 Caracas. — YUGOSLAVIE : JUGOSLOVENSKA, Terazije 27, Belgrade - IZDAVACKO KNJIZARSKO, PRODUZECE MLADOST, Resident in Zagreb Illica 30, Zagreb.

Jean AUBA, Inspecteur général - Directeur de la publication

Dépôt légal n° 78.1513-0 N° de commission paritaire de presse 637 A D

CENTRE INTERNATIONAL D'ETUDES PEDAGOGIQUES
1, avenue Léon Journault - 92310 Sèvres - France - tél. 027 75 27