

L'ETUDE THEMATIQUE ET DIACHRONIQUE DE L'HISTOIRE :

Son organisation pratique et ses modalités d'application

Comme vous le savez maintenant, mesdames et messieurs, les enseignants-chercheurs français ont donc à traiter pendant l'année scolaire 4 thèmes historiques et diachroniques *dans le cycle d'observation*, c'est-à-dire les deux premières années de notre enseignement secondaire.

Dans les classes de 6^e, après une « Introduction à l'histoire » (qu'est-ce que l'histoire, la manière de compter le temps, les matériaux de l'histoire, préhistoire et histoire...) ils pratiquent avec leurs élèves l'étude de 2 thèmes.

- L'agriculture et les paysans des origines à nos jours.
- Le commerce et les transports des origines à nos jours (y compris 2 tableaux synchroniques : Athènes au V^e siècle et l'empire romain sous les Antonins).

Dans les classes de 5^e, deux autres thèmes sont étudiés successivement

- Les croyances et l'art religieux (avec un tableau du monde carolingien).
- L'éducation de l'enfant dans sa famille et à l'école des origines à nos jours (avec un tableau de l'Europe au XV^e siècle).

Cette intervention entend se situer au niveau des réalisations et des problèmes pratiques qui se posent. Elle se veut donc essentiellement réaliste et concrète. Par conséquent trois parties :

- I - Les conditions matérielles de l'étude thématique et diachronique de l'histoire.
- II - La préparation de cette étude par les professeurs.
- III - La conduite en classe de l'étude thématique.

Un collègue de notre délégation, M. ARNEUVE, abordera la 2^e partie de cet exposé. Je traiterai la 1^{re} et la 3^e partie.

I. LES CONDITIONS MATERIELLES

Nous avons la conviction qu'elles sont absolument déterminantes. Nous pensons que ces conditions matérielles sont peut-être plus importantes actuellement qu'à l'époque où nous faisons les programmes officiels, dans la mesure justement où les méthodes actives, l'utilisation systématique de textes et de documents figurés constituent désormais l'essentiel de notre travail en classe, en même temps qu'elles ralentissent la progression et qu'elles rétrécissent les plages de temps utilisables avec nos élèves.

Trois conditions matérielles :

- 1) *Des salles spécialisées et équipées* qui permettent de réduire au minimum le temps consacré aux manipulations. Ces salles doivent comporter :
 - a — des rideaux *opaques* permettant les projections et non des rideaux protégeant du soleil
 - un écran *mural* : gain de temps évident
 - des armoires *fermant à clé* (renfermant les dictionnaires, les atlas, les collections, hélas, disparates de manuels différents...) : les professeurs d'histoire ne sont pas les seuls à utiliser leurs salles
 - la possibilité d'accrocher rapidement et commodément *plusieurs cartes sans masquer le tableau*
 - un *tableau d'affichage en contre-plaqué, avec une ligne du temps* (— 3.000 à + 2.000) *non surchargée* : dans le cas contraire cette ligne du temps risque en effet de devenir ou bien parfaitement illisible ou alors un objet d'art intouchable qu'il ne sera plus question de recommencer chaque année et que les petits élèves de chaque rentrée scolaire regarderont longtemps avec autant de respect admiratif que d'incompréhension. La ligne du temps surchargée doit seulement figurer, pliée en accordéon, dans le cahier de l'élève.
 - b — Le mobilier (tables et chaises) doit être léger et dissociable. Il ne doit pas y avoir une disposition de la classe rigide et fixée une fois pour toutes. Il faut bien prendre garde à la superstition et dénoncer la mythologie qui veulent que la pédagogie renouée exige aveuglément le dispositif par petits groupes que vous savez. Le mobilier doit permettre seulement de modifier très vite la disposition d'une salle, de passer rapidement de la répartition en petits groupes à la disposition classique en rangs. Les conditions objectives de l'attention ne sont pas toujours identiques dans toutes les circonstances, qu'il s'agisse par exemple de voir un film puis de l'exploiter, d'observer une diapositive ou d'étudier un texte. Il y a les conditions du travail individuel comme il y a les conditions du travail de groupe ou les conditions de l'étude collective. Ce ne sont pas les mêmes.
- 2) *Le regroupement des salles de sciences humaines à proximité du cabinet d'Histoire-Géographie* (qui abrite les cartes, les collections de diapositives, les recueils de documents, les disques, les films 8 mm, le matériel de projection). Il ne devrait plus y avoir de collègues itinérants et nomadisants (en général jeunes débutants ou nouveaux dans l'établissement) se retrouvant à l'autre extrémité des bâtiments, dans une salle toute nue et non équipée. Ce qui est quelquefois sans importance ou de peu d'importance dans la conception

traditionnelle de l'enseignement de l'histoire quand chaque élève dispose de son manuel illustré devient une contre-indication quand le manuel n'est justement plus l'instrument essentiel du cours.

3) *L'existence d'un solide service de reprographie et d'un secrétariat pédagogique dans chaque établissement.*

Vous connaissez cette mode récente et qui se développe un peu partout dans nos pays. On invoque souvent avec complaisance la possibilité offerte ou qui sera offerte aux élèves d'aller pendant le cours ou la séance d'histoire au SERVICE de DOCUMENTATION ou à la BIBLIOTHEQUE de l'ETABLISSEMENT.

Dans la réalité, cela est aussi illusoire que dangereux.

D'abord, il y a un problème d'horaire en général, nous ne disposons pas d'une plage de travail de 2 heures consécutives en histoire. Dans ces conditions, on voit mal comment ces aller et retour réalisés pendant les 50-55 minutes dont nous disposons entre la classe et la bibliothèque qui peut se trouver très loin, peuvent aboutir à un travail sérieux. Et puis il y a le problème des locaux d'accueil de la bibliothèque. Dans nos établissements structurés en groupes de niveaux, nos classes sont alignées. Dans ces conditions, on voit également très mal trois classes alignées faisant irruption dans des locaux qui ne sont point vastes, probablement déjà occupés par des élèves des autres disciplines, ou tout simplement par le trop-plein de la permanence. Dans les conditions actuelles, tout cela est rigoureusement impensable, et rien ne laisse supposer que de nouvelles conditions seront un jour réalisées. De toutes façons, ce va-et-vient permanent, plus ou moins contrôlable ou incontrôlable, serait parfaitement préjudiciable pour nos élèves les plus faibles.

Par conséquent, pour alimenter la classe en documents de toutes sortes, ce qui est capital c'est la frappe et le ronéotypage rapide des textes et des fiches, c'est la reproduction des documents les plus variés, dans les meilleures conditions de célérité. Ce qui veut dire des centaines de stencils et des milliers de pages.

Dans les conditions actuelles, ce n'est pas l'élève qui peut aller à la bibliothèque, c'est la bibliothèque qui doit venir à l'élève. Par le moyen d'un solide service de reproduction. C'est le véritable soutien logistique de l'étude thématique en classe, sa condition matérielle indispensable.

II. LA PREPARATION DE L'ETUDE THEMATIQUE (M. ARNEUVE)

La mise en œuvre du programme expérimental implique un important travail préparatoire et la réalisation de certaines conditions. Nous en voyons trois principales :

- l'analyse de contenu
- le choix des documents conduisant à l'élaboration et à la fabrication d'instruments pédagogiques diversifiés
- un travail d'équipe des enseignants.

Commençons par l'analyse des contenus

1) *L'analyse des contenus*

Il s'agit d'abord de répondre à la question fondamentale : que doit-on enseigner... qu'allons-nous enseigner ? Certes, c'est une question que tout enseignant est amené à se poser, y compris dans le cadre des programmes officiels français, c'est-à-dire d'une histoire découpée en tranches synchroniques, chaque période étant affectée à une classe : l'Antiquité en 6^e, le Moyen Age en 5^e, etc.

Mais dans ce cadre, même si la réponse n'est pas facile, des éléments de réponse existent déjà.

D'abord, la tradition ; si ces programmes ont varié, et si l'histoire économique et sociale a pris par exemple sa place par rapport à l'histoire « événementielle », les grandes modifications ont surtout consisté à déplacer les limites des périodes attribuées à chaque classe. Il existe donc des habitudes (bonnes ou mauvaises), des traditions qui veulent par exemple, et c'est peut-être justifié, que Jeanne d'Arc tienne plus de place que Jean Huss.

Ensuite, les manuels qui souvent transmettent ces traditions. Ils ont été conçus pour les programmes officiels ; en fait, ils en fixent les limites, les répartissent en chapitres, décident de l'importance respective des questions. Ils peuvent donc constituer un guide, car leurs auteurs ont fait une analyse de contenu, et leurs manuels fournissent des réponses toutes prêtes aux questions que se pose le professeur d'histoire : que faut-il enseigner... que faut-il privilégier... que faut-il supprimer ?

Enfin, les instructions officielles qui commentent et éclairent les programmes.

En revanche, dans le cadre des programmes expérimentaux français, c'est-à-dire essentiellement de l'étude thématique diachronique, rien de tout cela n'existe. Les enseignants-chercheurs se trouvent — théoriquement — en face des objectifs fondamentaux de l'enseignement de l'histoire et du moyen le plus adopté pour atteindre ces objectifs : l'ensemble des quatre thèmes :

- l'agriculture et les paysans
- le commerce et les transports
- les grandes religions et l'art religieux
- l'éducation de l'enfant dans sa famille et à l'école

étant entendu que pour atteindre les objectifs, il faut que ces thèmes soient diachroniques et donc traités des origines à nos jours. Ces définitions : objectifs et programmes expérimentaux, une fois établies, tout le travail de détermination du contenu de l'enseignement, de l'importance de tel ou tel fait par rapport à tel autre, de telle période par rapport aux autres, etc. reste largement à faire — Qui peut répondre

sans problème à la question suivante par exemple : quelle place respective doit-on accorder dans le thème des religions à l'Islam et au Bouddhisme ?

Une analyse précise de contenu et une analyse collective sont donc nécessaires. Sans elle, chaque professeur opérerait lui-même ses propres choix, mettrait en œuvre sa propre interprétation et, de plus, toute évaluation en serait rendue impossible. Or, il s'agit dans notre cas, d'une recherche sur programme, fondée sur des hypothèses qu'il importe de vérifier par des évaluations sérieuses, scientifiques, ce qui suppose un minimum de cohérence dans le contenu. La nécessité de l'analyse de contenu étant reconnue, comment y procéder ? Dans cet exposé, je m'inspire largement des travaux menés à Sèvres par M^{me} Marbeau et son équipe.

- a) Il semble qu'il faille d'abord procéder à une étude d'ensemble du thème retenu pour en cerner les objectifs plus précis en ce qui concerne la formation de l'esprit et l'acquisition des connaissances.

Par exemple pour le thème de l'éducation de l'enfant :

- la diffusion du savoir et de la scolarisation avec des exemples de régressions, des évolutions de rythme différent suivant les civilisations, des décalages importants à une même période ;
- dans une mesure limitée : la notion de culture. A travers l'étude de l'enseignement, on peut peut-être faire parfois percevoir l'originalité de quelques grandes cultures ;
- surtout, la structure sociale qu'on peut saisir d'une part par l'étude de la famille et, d'autre part, les structures éducatives, dont l'école, qui sont un reflet de la société.

Ce sont des objectifs relativement ambitieux dans la mesure où il s'agit du dernier thème étudié qui s'adresse à des élèves ayant déjà parcouru trois fois l'ensemble de l'histoire et à chaque fois d'un point de vue différent.

- b) Après cette étude d'ensemble, il faut mener une analyse plus précise portant sur chacune des grandes parties du thème, mais en tenant particulièrement compte du fait suivant : l'enseignement expérimental de l'histoire s'applique à tous les élèves, disons pour simplifier des plus forts aux plus faibles. Aucune catégorie d'enfants n'en est exclue. Il est évident qu'il faut tenir compte de ce que les élèves peuvent assimiler selon ce qu'il est commode d'appeler leurs aptitudes. D'où l'idée de distinguer un *noyau commun* représentant ce que tous les élèves sont capables d'assimiler et donc devraient acquérir et les *prolongements*, les enrichissements, les *extensions* possibles avec certains élèves seulement. Je n'insiste pas sur cet important problème de la *pédagogie différenciée* qui vous sera développé plus tard.

Dans cette analyse sur les différentes parties du thème ; il faudrait distinguer les rubriques suivantes correspondant à des objectifs :

- la formation de l'esprit historique et l'acquisition de mécanismes mentaux fondamentaux : prise de conscience des différences de rythme d'évolution selon les périodes, les pays ou la nature des phénomènes étudiés ;
- l'acquisition de notions importantes d'histoire mais aussi de géographie, d'économie, etc. : alphabet, écriture idéographique, etc. Ce qui suppose, chaque fois que cela est possible, l'acquisition du vocabulaire. Si possible, parce qu'on ne peut probablement pas l'obtenir de tous les élèves : il est fondamental que tous les élèves aient compris et retiennent qu'il a existé des religions à plusieurs dieux ; la connaissance du mot *polythéisme* en revanche, sa mémorisation et son usage approprié ne peuvent peut-être pas être acquis par les élèves les plus faibles, mais la notion peut l'être sans le vocabulaire correspondant. Même problème, par exemple, pour les différences entre les écritures alphabétiques et *idéologiques* ;
- l'acquisition de connaissances factuelles ; événements, dates, localisation (par exemple l'alphabet mis au point par les Phéniciens vers le 14^e siècle avant J.-C.) ;
- les rappels et les liaisons possibles avec les connaissances acquises à l'occasion de l'étude d'un autre thème ;
- les savoir-faire à acquérir ; cette question est si liée à celle des méthodes qu'elles seront traitées ensemble.

c) Mais tout ce travail a priori sur le thème dans son ensemble et sur ses différentes parties serait bien insuffisant s'il n'était complété par la prise en compte des réactions des élèves et des apports des recherches fondamentales en cours ou à effectuer en psychopédagogie. En attendant les résultats de ces recherches, chaque professeur se rend plus ou moins compte de la façon dont les élèves reçoivent, c'est-à-dire comprennent et assimilent l'enseignement qui leur est donné. De plus, les résultats obtenus lors des contrôles propres à la classe, lors des contrôles communs à un ensemble de classes et surtout dans les épreuves normalisées nationales de fin d'année, permettent de connaître plus exactement l'écho de notre enseignement. Tous ces éléments doivent être confrontés avec les résultats de l'analyse de contenu a priori, pour nuancer, rectifier, amender, compléter et en un mot affiner.

Tout cela suppose bien évidemment un travail collectif.

2) *Elaboration et fabrication d'instruments pédagogiques diversifiés*

Ayant répondu à la question : que doit-on enseigner ? Vient la question : enseigner : avec quoi ?

Dans le cadre des programmes officiels, le manuel fournit à la fois :

- un récit ou des explications détaillées ;
- des documents.

Il n'y a pas de « manuel » pour nos programmes expérimentaux, cette constatation n'est pas l'indice que nous souhaitions disposer de « manuels » analogues à ceux en usage pour les programmes officiels. Il nous faut cependant compenser cette absence. Certes, nos élèves continueront d'utiliser les manuels traditionnels, mais uniquement comme recueils de documents. On effectue sur ces manuels un premier travail de repérage et de choix des documents utilisables pour l'étude thématique. La même tâche est réalisée pour d'autres catégories de moyens d'enseignement. Les collections de diapositives couvrent souvent une période et non un thème et lorsque les diapositives sont présentées par thèmes, elles le sont rarement diachroniquement. Il s'agit donc de repérer et choisir dans plusieurs collections.

De plus, il nous faut rechercher des textes ou des documents iconographiques mieux adaptés à nos thèmes, car les ressources des manuels conçus dans une optique différente sont le plus souvent insuffisantes.

D'autre part et surtout, comme nous avons pris l'option des méthodes actives, c'est-à-dire que nous avons décidé de mettre l'accent sur le contact direct de l'élève avec les documents et de préférer la découverte — la plus autonome possible — par l'élève des faits, de leurs liaisons, de leurs causes et de leurs conséquences à leur révélation par le maître, nous avons été conduits à élaborer des fiches (dont la genèse et les utilisations possibles seront traitées avec les méthodes de travail en classe) qui permettent en particulier des travaux de groupes.

Des travaux supplémentaires sont imposés par l'utilisation du cinéma et de la télévision :

- choix des films 16 mm appropriés, ce qui suppose de les avoir vus et parfois de sélectionner certains passages seulement ;
- choix des émissions de la R.T.S. (Radio-Télévision-Scolaire), ce qui implique leur vision et leur adaptation éventuelle.

Mais ces deux sortes de production n'ont pas été réalisées pour les programmes expérimentaux ; il est donc très utile de fabriquer dans les établissements équipés d'un circuit fermé de télévision des émissions conçues spécifiquement pour l'étude thématique.

Tout cela, comme l'analyse des contenus, dépasse bien évidemment les forces d'un seul homme, ce qui m'amène à la condition essentielle de l'enseignement expérimental de l'histoire : le travail en équipe des professeurs, la concertation.

3) *Le travail en équipe ; la concertation*

Elaborer et appliquer simultanément un programme et un matériel impliquent, ce que j'ai essayé de montrer, le travail collectif d'une équipe. Cette équipe doit pouvoir se réunir aisément et régulièrement chaque semaine, ce qui nécessite que les heures de concertation soient inscrites à l'emploi du temps des professeurs.

En plus de l'analyse de contenu et de la fabrication d'instruments pédagogiques diversifiés, de nombreuses tâches y seront accomplies.

Passons-les rapidement en revue :

- planification du travail : en effet, la progression doit être commune à toutes les classes d'un même niveau pour permettre :
 - La commande et l'utilisation des films et des émissions de télévision qui nécessitent souvent des regroupements de classes dans une même salle.
 - Le passage éventuel d'élèves d'une même classe à une autre.
 - La passation d'épreuves communes de contrôle.
 - mise au point de stratégies d'exploitation communes ou différenciées des fiches, des films, des émissions ;
 - préparation des contrôles communs ;
 - fixation du matériel demandé aux élèves.
- Etc.

Comment se déroulent les réunions de concertation ? Il n'y a pas de recette miracle, et la meilleure solution consiste à ce que chaque équipe organise son travail comme elle l'entend, mais la méthode suivante a fait la preuve de son efficacité :

- préparation de chaque question par un rapporteur :
 - planning,
 - fiches,
 - émissions en circuit fermé,
 - contrôles,
 - analyse de contenu, etc.
- discussion par l'ensemble de l'équipe, amendements, décision.

La discussion sur un projet précis se révèle toujours beaucoup plus rentable.

Mais cette énumération des activités, qui font de ces heures de concertation des heures pleines, ne suffit pas à rendre compte de leur richesse. Elles constituent l'occasion d'échanges et de confrontations indispensables, de la mise en commun de l'expérience et de l'acquis divers de chacun. C'est là que les collègues s'informent mutuellement des réactions des élèves ou, comme nous disons, de « ce qui est passé, de ce qui n'est pas passé » et que peuvent être décidées collectivement les rectifications éventuelles. Disons, pour conclure, que la concertation de l'équipe des professeurs constitue les fondations ou encore

la pierre angulaire ou si vous préférez la clé de voûte de l'enseignement expérimental de l'histoire et que sans elle, il n'y aurait sans doute qu'une collection d'innovations individuelles, peut-être fort estimables, mais ni recherche ni expérimentation pédagogique véritable.

III. LA CONDUITE EN CLASSE DE L'ETUDE THEMATIQUE

L'étude thématique est multiforme. Elle implique une gamme d'instruments pédagogiques diversifiés au service du thème étudié. Cela peut aller du recueil de textes à des moyens plus « sophistiqués » comme le circuit fermé.

Je voudrais donc d'abord indiquer l'évolution des conceptions de la grande majorité des collègues expérimentateurs français et définir ce que nous considérons aujourd'hui comme l'instrument de base du travail pédagogique en classe : la fiche questionnaire élève. Ensuite, pour conclure, préciser ce que nous attendons de l'étude thématique : s'il n'y a plus de « leçons à étudier », il y a toujours des « choses à savoir ». Avec le renouvellement de nos méthodes, comment faire ?

Par conséquent trois points :

- 1) Comment concevions-nous — au départ — la conduite en classe de l'étude thématique.
 - 2) La description de ce que nous considérons, actuellement, comme l'instrument opérationnel du travail en classe, les avantages que nous lui trouvons.
 - 3) Le problème, enfin, de la fixation et du contrôle des connaissances.
- 1) Au départ, il y a trois ans, des textes étaient seulement remis aux élèves. Le professeur disposait d'une fiche que lui fournissait l'équipe pédagogique et qui comportait :
 - des compléments d'information ;
 - la liste des diapositives utilisables et des documents pour l'épiscopes ;
 - la liste des notions, des faits, du vocabulaire spécifique à faire passer totalement ou partiellement dans la séance.

En somme, le travail de l'équipe consistait à fournir à chaque collègue sa préparation et sa fiche de travail, chacun restant libre naturellement selon son tempérament, son auditoire, de moduler la conduite de sa classe (dans tel cas priorité aux textes, dans tel autre cas priorité aux documents figurés, ou bien combinaison des deux).

Les inconvénients de ce système sont très vite apparus et ils se sont révélés justement au niveau de l'exécution et de la conduite de la classe.

Notre étude thématique repose sur des méthodes actives, sur une participation active des élèves, sur des travaux pratiques, c'est-à-dire

sur le contact concret avec les hommes du passé à travers les témoignages directs qu'ils nous ont laissés. Les méthodes doivent être à l'opposé du cours magistral. Le professeur doit apprendre à l'élève à observer, à analyser, à restituer dans le contexte. Très bien.

Tout cela exige une grande tension : tension pour maintenir une classe dans les limites thématiques que l'on s'est fixées ; tension pour respecter la progression de l'étude du thème que l'on a planifiée.

Deux dangers :

- cela peut parfaitement déboucher sur une effroyable *pédagogie du désordre*. Il faut penser à l'inexpérience de jeunes collègues ou tout simplement aux collègues intellectuellement d'accord avec l'expérience, mais mal à l'aise dans ces nouvelles méthodes. L'agitation n'est pas toujours signe d'acquisition ni même de vitalité intellectuelle. Et pour de jeunes enfants le désordre matériel, déjà gênant pour l'adulte, débouche purement et simplement sur le désordre intellectuel.
 - cela peut aboutir, et cela a abouti, à *la fatigue du maître*, généralement vers Pâques. Et alors, c'est la tentation du cours magistral — on réduit sa classe au silence et on explique tout soi-même.
- 2) Ce sont ces deux dangers qui ont conduit une grande partie d'entre nous à évoluer vers une autre conception.

En l'absence d'un recueil de textes et d'iconographies original et spécifique, c'est-à-dire construit en fonction de nos thèmes et qui nous satisfasse, nous nous sommes orientés vers la fabrication et l'adoption comme instrument de base du travail pédagogique en classe de la fiche questionnaire-élève programmée et graduée, comportant des schémas, des textes, renvoyant à l'iconographie et aux photographies de manuels qui sont à la disposition des élèves.

Dans cette perspective, les élèves disposent donc d'une fiche guide et d'un jeu de manuels conçus désormais comme recueils d'illustrations et de matériaux d'information. Naturellement, le professeur peut toujours utiliser toute la gamme des moyens dont il dispose. Par exemple, projeter une diapositive qui souligne tel aspect mal dégagé par l'illustration du manuel. Mais nous pensons que le document que l'on peut étudier à loisir offre plus de ressources pédagogiques que la diapositive projetée pendant un laps de temps assez court et qui ne laisse finalement que des traces fugitives. Les diapositives interviennent, certes, mais en complément.

Evidemment, il ya des inconvénients et ces inconvénients tiennent à l'absence de l'ouvrage spécifique et original dont je parlais tout à l'heure. Trois inconvénients :

- la dispersion des documents à travers les manuels (au cours d'une étude diachronique, on utilisera des manuels de 6^e

(Antiquité), 5^e (Moyen Age), 4^e (époque moderne) et 3^e (période contemporaine) ;

- les documents ne sont pas toujours excellents par rapport au thème étudié. Nous utilisons les collections des programmes officiels (programmes périmés ou programmes en vigueur) : les documents de ces manuels ne correspondent pas toujours à ce que nous voulons. Il faut tout de même les utiliser. Et c'est d'ailleurs un paradoxe de constater que ce sont les manuels des programmes officiels qui infléchissent et déterminent parfois notre approche du thème ;
- l'insuffisance des manuels et l'impossibilité pour les élèves de les emporter chez eux.

Mais ces inconvénients sont largement compensés par les avantages. Deux avantages en particulier.

a) Nous pensons que *ce système de fiche questionnaire-élève est la condition d'une pédagogie différenciée et d'un véritable travail indépendant des élèves.*

Attention. Quand nous disons pédagogie différenciée, il va sans dire que cela implique une conception moniste et non dualiste des contenus. C'est seulement sur les méthodes, c'est-à-dire la pédagogie, que la différenciation doit porter et que doit s'exercer la recherche et la mise en œuvre de procédés variables selon les niveaux auxquels on a à faire.

Par conséquent pour tous les niveaux de nos établissements, mais naturellement à l'intérieur de chaque établissement, nous avons les mêmes fiches, c'est-à-dire des fiches avec un même contenu. Dans ces fiches, il y a :

- des thèmes identiques ;
- un noyau commun déterminé par l'analyse de contenu et qui sera modifié en fonction de résultats répétés et vérifiés ;
- les prolongements, c'est-à-dire des exercices plus difficiles, exigeant un plus grand degré de précision et d'information.

Ce qui veut dire que si tout est présenté, tout n'est pas à traiter dans la fiche par les élèves. Donc pas de gradation trop minutieuse et d'ailleurs impossible. Ce qui veut dire aussi que la fiche ne se suffit pas à elle-même : c'est l'action pédagogique du maître qui doit compléter et rendre opérationnelle la fiche. Evidemment, c'est un travail harassant, mais supportable. Il faut se déplacer de groupe en groupe, déceler les élèves ou les groupes en difficulté, faire découvrir les mailons du raisonnement...

Telles sont les raisons pour lesquelles ce type de fiche questionnaire apparaît à bon nombre d'entre nous comme le meilleur moyen d'éviter le double écueil de la pédagogie du désordre et de la pédagogie magistrale. Il fournit d'autre par les meilleures conditions d'un

travail individualisé et d'un travail indépendant des élèves, chacun progressant à son rythme propre, selon ses lenteurs, ses accélérations, toutes choses qui sont impossibles à prévoir pour toute une classe.

b) Le second avantage que nous voyons à ce système de fiches questionnaires, c'est qu'il *permet de respecter l'évolution et la continuité historique que nos 4 thèmes du cycle d'observation permettent de parcourir 4 fois*. En particulier, ce type de fiches facilite la solution du difficile problème des liaisons, des passages entre époques historiques différentes et donc la possibilité pour les élèves de mieux se situer — au moins formellement — dans chaque contexte historique.

Je crois que ce qu'il faut absolument éviter, *ce sont les ruptures dans le temps*. Le double risque paradoxal de l'histoire thématique et diachronique c'est de se réduire finalement à une *histoire intemporelle* ou à une *histoire en miettes*.

Si l'étude thématique de l'histoire devait se réduire à un recueil des découvertes et à une description des techniques, à l'élaboration d'un dictionnaire des inventions humaines, en tant que telles, je crois que ce serait une erreur et il faudrait faire alors les plus expresses réserves.

- D'abord ce ne serait plus de l'histoire, c'est-à-dire l'histoire des hommes — ce serait une histoire des techniques — or nous pensons que l'étude thématique de l'histoire doit déboucher fondamentalement sur celle des hommes.
- D'autre part on aboutirait à nier l'évolution historique réelle. Alors qu'il faut au contraire que l'étude thématique souligne une évolution qui peut être *progressive* mais aussi *régressive*. Les civilisations ne sont pas seulement mortelles, elles sont aussi vulnérables. Nous savons qu'elles ont eu du mal à se remettre de certains désastres qui ont conduit à des régressions. C'est le sens de la continuité de l'histoire des hommes avec ses fluctuations, dont l'étude thématique doit être à la fois le *fil conducteur* et le *baromètre* que les élèves doivent (confusément d'abord, de plus en plus clairement ensuite) apprendre à ressentir et à assimiler. Ce n'est pas toujours facile, mais ce doit être un souci constant. D'ailleurs même une étude structurelle lente comme « L'agriculture et les paysans » peut déboucher sur l'organisation sociale et les mentalités. Suivant les périodes l'accent peut ne pas être mis sur les mêmes aspects. Par exemple pour « L'agriculture au moyen âge » nous avons insisté sur les techniques, mais pour les XVI^e-XVII^e s. nous avons surtout vu la vie quotidienne des paysans ou les révoltes et leurs causes. A plus forte raison quand il s'agit de thèmes privilégiés comme « Le commerce » ou « L'enfant », où l'évolution historique de l'Antiquité à nos jours est le mieux perceptible avec ses flux et ses reflux et où les grandes périodes apparaissent le mieux avec leurs caractères originaux et spécifiques.

Une difficulté majeure demeure pour la conduite en classe de l'étude thématique : c'est la contraction entre le temps imparti, les méthodes actives et le respect du rythme de chaque élève. Les délais ont paru souvent bien courts pour laisser s'épanouir les réactions des élèves, rédiger les traces écrites, faire les contrôles (horaire hebdomadaire en 6^e et 5^e : 1 h. 1/2).

Sans aucun doute les dossiers de fiches thématiques sont longs. Nos méthodes exigent beaucoup de temps et le risque constant est de ne pas terminer les programmes expérimentaux tout comme on ne terminait pas les programmes officiels, mais avec cette fois un inconvénient majeur : l'interruption, le non-achèvement d'un thème diachronique est beaucoup plus grave que dans les programmes officiels. Car nous introduisons délibérément une rupture dans une évolution historique que l'on a choisi de réduire pour la suivre de l'antiquité à nos jours.

Et bien, il faut certainement de la directivité dans la conduite du thème. Et puis si les fiches doivent s'efforcer de combiner noyau commun et prolongements, de présenter un éventail assez large de questions afin justement de schématiser le moins possible et de permettre les exploitations, il est bien évident que tout n'est pas obligatoire, tout n'est pas à faire. Tout dépend des circonstances. Ce qui compte c'est que pour chaque élève il y ait un thème intégrateur, cohérent et convergent, son ampleur étant affaire de mesure et d'appréciation de la part du maître.

- 3) Reste le dernier problème, celui de la fixation et du contrôle des connaissances. Quelles traces écrites doivent figurer sur le cahier de l'élève ?

La tentation c'est le *lexique de termes* (araire, jachère, sole...) et le *recueil de définitions*. Comment combiner la précision du vocabulaire acquis et un certain nombre d'idées relatives à la période étudiée ? Si nous sommes satisfaits dans l'ensemble sur le plan des savoir-faire et de l'acquisition de méthodes par nos élèves (construire un graphique, lire une mercuriale, observer, analyser, faire preuve d'esprit critique), nous le sommes beaucoup moins sur le plan des acquisitions notionnelles et factuelles. En somme, le problème est le suivant : que savent nos élèves et non plus que savent-ils faire ?

Un grand nombre d'entre nous ont été frappés par la pauvreté de ce qui restait quand un élève après avoir laborieusement travaillé sur un ensemble pourtant cohérent de fiches s'efforçait de faire le bilan de ce qu'il savait. Le travail sur fiches fractionne et rend plus difficile à de jeunes enfants une vue d'ensemble des problèmes étudiés. Il faut donc une synthèse pour que les élèves retiennent l'essentiel et non des détails.

Nous avons rejeté des solutions comme la fabrication d'une fiche de synthèse ou l'élaboration d'un résumé. Nous pensons finalement

qu'il faut recourir au cours magistral seul capable d'assumer la synthèse des éléments dégagés par les réponses aux questions. C'est un peu une redécouverte. Cette synthèse magistrale se situerait aux grandes articulations de nos études thématiques. Elle porterait sur le contenu noyau. Elle aboutirait à des traces écrites lesquelles seraient tout banalement mémorisées. Je n'ignore pas la grosse défaveur que connaît la mémoire par rapport à des activités plus nobles comme la « créativité » et la « spontanéité ». Je sais aussi que l'on se plaint toujours de sa mémoire et jamais de son intelligence. De toutes façons, la mémorisation dont il s'agit serait une mémorisation fondée et facilitée par les travaux pratiques qui l'auront précédée. Il n'y a pas d'acquisition durable de connaissances sans mémorisation et, s'agissant de connaissances et non plus de savoir-faire, il faut qu'il y ait des « choses » à apprendre.

*
* *

Telles sont, mesdames et messieurs, en ce qui concerne l'étude thématique et diachronique de l'histoire, les quelques certitudes provisoires de vos collègues français après trois ans d'expériences.

E. DUCOUDRAY.