

P8971B

511

CAHIERS DE **CLIO**

Périodique trimestriel

Numéro 68a

Quatrième trimestre 1981



Bruxelles

Liège

Centre de la pédagogie de l'histoire et des sciences de l'homme

**SCIENCES DE L'HOMME
ET DE SON ENVIRONNEMENT**

COMITE DE PATRONAGE :

John BARTIER (†) - Marinette BRUIER - Giovanni BUSINO - Roger CHRISTE - Gilbert DE LANDSHEERE - Huguette DUSSAULT-DUMAS - Pierre GOUBERT - Paul HARSIN - Etienne HELIN - Jean-Jacques HOEBANX - André JORIS - Christian LAVILLE - Jacques LE GOFF - Louis-Théo MAES (†) - Lucile MARBEAU - Philippe MOUREAUX - Albert SOBOUL - Jacques STIENNON.

COMITE DE REDACTION :

Minna AJZENBERG-KARNY - Françoise BOVY-LIENAU - Pervenche BRIEGLEB - René CORNET - Josette DEBACKER - Jean-Paul DEFOSSE - Jacques DEGEYE - Liliane DE KEYSER - Gérard DELCROIX - Jacqueline DELROT - Denise DENBLYDEN-LAMBRETTE - Jean DUGNOILLE - Jean-Pierre FRANCOTTE - Arlette GODFROID-LAURENT - Maggy HODEIGE - Nicole JOZIC-HIERNAUX - Jean LECLERCQ-PAULISSEN - Anne MORELLI - Michel REVELARD - René ROBBRECHT - Freddy SCHANER - Gérard TURPIN - Jenny VANROELEN - René VAN SANTBERGEN - Marie-Rose VILLE.

ABONNEMENT 1982 (4 numéros) :

* Belgique, pays faisant partie de la Communauté économique européenne sauf le Royaume-Uni :

Professeurs, bibliothécaires, institutions diverses	500,— FB
Professeurs retraités	450,— FB
Etudiants	400,— FB

* Autres pays (expédition par voie terrestre) :

Professeurs, bibliothécaires, institutions diverses	600,— FB
Professeurs retraités	550,— FB
Etudiants	500,— FB

* Autres pays (expédition par voie aérienne) :

Professeurs, bibliothécaires, institutions diverses	750,— FB
---	----------

Les abonnés habitant la Belgique verseront le montant de leur abonnement soit au compte 704-0423333-82 du Centre de la Pédagogie de l'Histoire - 4000 Liège, avec la mention « Cahiers de Clio », soit au compte 000-0703411-64 de Maggy HODEIGE, rue Saint-Gilles, 343/054 - 4000 Liège, avec la même mention. Les paiements peuvent se faire par virement bancaire, par virement postal ou par mandat postal.

Les abonnés n'habitant pas la Belgique verseront le montant de leur abonnement par le truchement d'un mandat postal international ou d'un chèque bancaire (acheminé directement ou par l'intermédiaire d'une banque belge à laquelle l'organisme financier de l'abonné s'adressera).

Prix du numéro :

* Belgique et pays de la Communauté économique européenne :

Professeurs, bibliothécaires, institutions diverses	150,— FB
Etudiants	130,— FB

* Autres pays (expédition par voie terrestre ou par voie aérienne) :

Professeurs, bibliothécaires, institutions diverses	200,— FB
Etudiants	160,— FB

Envoyez-nous vos suggestions et vos critiques

SECRETARIAT-TRESORERIE :

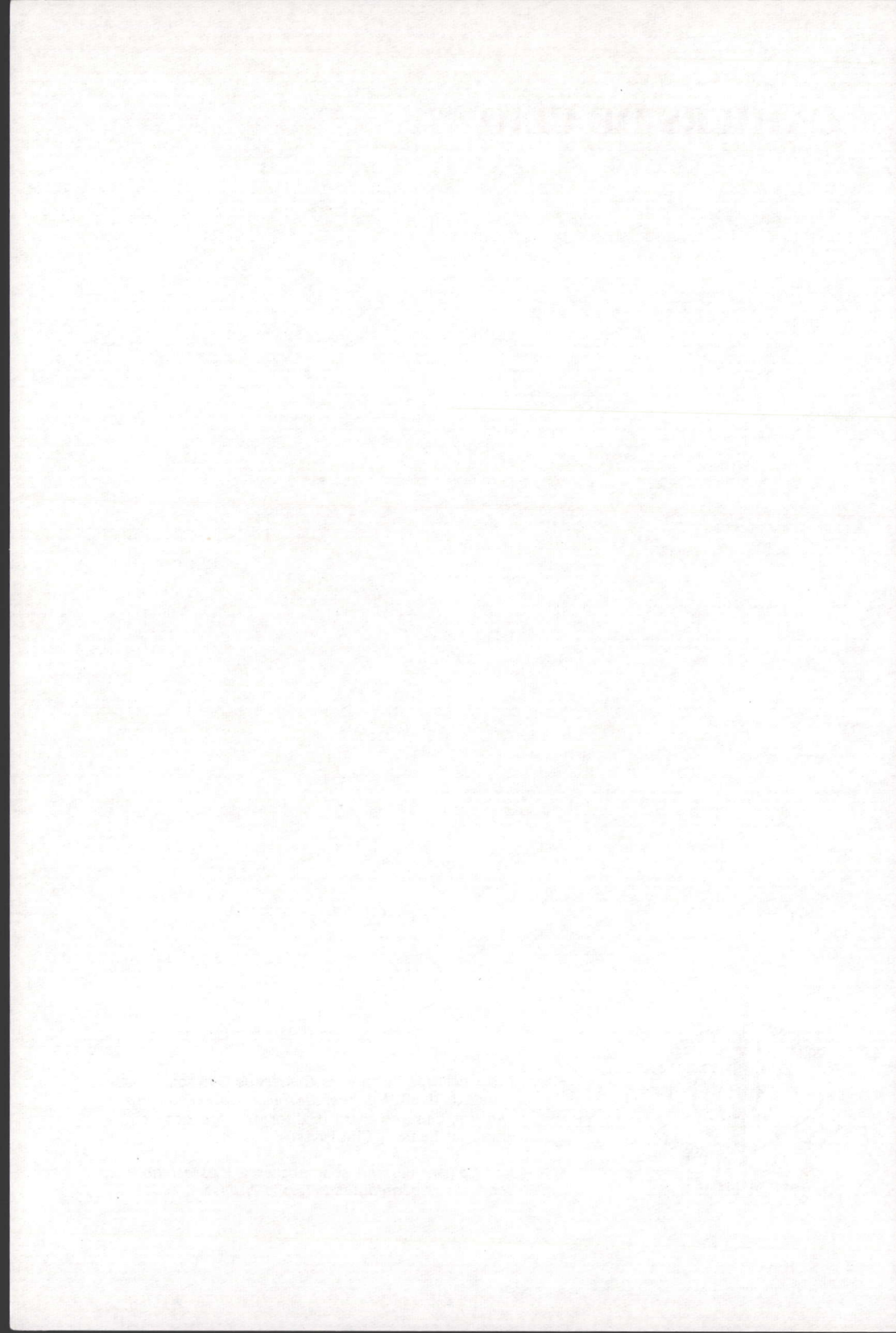
Denise DENBLYDEN-LAMBRETTE et Maggy HODEIGE,
rue Saint-Gilles, 343 - bte 054 — B 4000 LIEGE (Belgique) — Tél. (041) 52 55 94.

CAHIERS DE CLIO



Les articles parus dans les *Cahiers de Clio* sont signalés et indexés dans *Historical abstracts* et *America : history and life*, Santa Barbara (Californie), American bibliographical Center - Clio Press.

Les *Cahiers de Clio* sont affiliés à l'Association des Journalistes périodiques belges et étrangers.



DIALOGUE AVEC...

THE HISTORY OF THE
CITY OF LONDON
FROM THE FOUNDATION
TO THE PRESENT
TIME
BY
JOHN STOW
1618

DES HISTORIENS FRANÇAIS

PÉDAGOGIE PAR OBJECTIFS ET MANUELS D'HISTOIRE

Introduction

Pendant onze années (1969-1980), les équipes de la Section de Recherche des Sciences humaines de l'Institut national de Recherche pédagogique (I.N.R.P.) ont travaillé à la rénovation de l'enseignement de l'histoire, la géographie et l'initiation économique, sociale et politique pour les élèves du cours préparatoire au baccalauréat. Trois séries de bulletins de liaison, édités par la Section, permettent de suivre les efforts et les cheminements. Huit numéros de la revue *Recherches pédagogiques*⁽¹⁾ ont été publiés sur des questions précises (description et résultats de recherches terminées, état de recherches en cours). Ces recherches ont été réalisées grâce à des équipes de professeurs et d'instituteurs travaillant dans leur classe, en situation réelle et non en laboratoire ; à la concertation hebdomadaire des équipes, sur le terrain, s'ajoutait la concertation au plan national (stages nationaux), la publication des bulletins de liaison et le rôle de l'animatrice nationale, sans négliger l'apport de psychologues et de spécialistes.

Notre groupe a toujours été ouvert, accueillant pour chaque nouvelle recherche des équipes d'enseignants volontaires s'adressant directement à l'I.N.R.P. ou proposées par les corps d'inspection. Il a toujours fonctionné en respectant au maximum l'avis de chacun, les décisions étant prises au consensus après de larges débats. Il s'est défendu de devenir dogmatique, d'être une chapelle, en restant ouvert aux informations scientifiques et pédagogiques venant du monde entier comme aux critiques émanant de compétences reconnues. Toutes les recherches réalisées, ou encore en cours, sont des recherches nationales sur programme : après rédaction d'un libellé de recherche précisant en particulier les objectifs, les hypothèses et la planification, elles ont toutes reçu l'accord de l'Inspection générale d'Histoire et Géographie et celui des divers responsables ministériels ; elles se sont donc déroulées en toute clarté, le groupe ayant toujours souhaité accueillir inspecteurs et responsables de l'éducation dans les classes ; l'Inspection générale et régionale a souvent été représentée au cours des stages nationaux.

La plupart des travaux de la Section des Sciences humaines correspondent à des « recherches actions » ayant pour but de proposer au système éducatif

(1) *Recherches pédagogiques*, Paris, Ministère de l'Éducation, Institut national de Recherche pédagogique.

des solutions, des schémas (contenus et méthodes) expérimentés et donc opérationnels, ainsi que des instruments de travail. Au cours de ces longs travaux, la réflexion théorique est toujours venue soutenir la pratique dans les classes : un va-et-vient systématique s'est instauré entre théorie et pratique. C'est petit à petit, à l'occasion des concertations, que se sont dégagés des principes, des démarches et que s'est édifié un ensemble cohérent de pédagogie de nos disciplines du cours préparatoire au baccalauréat, les disciplines (structures, concepts et méthodologie) n'étant jamais séparées des conditions d'apprentissage des élèves (psychologie génétique, hypothèses de psychologues tels Piaget et surtout Bruner). Des activités d'éveil (mises en place dès le cours préparatoire pour les enfants de 6 à 7 ans) à l'histoire, la géographie et l'initiation économique, sociale et politique (destinée aux élèves des classes terminales des lycées) nous avons refusé la facilité, les théories visant à privilégier la seule méthodologie (comme si de mauvais contenus pouvaient donner une bonne pédagogie avec de bonnes méthodes), la non directivité (comme si l'absence d'intervention du maître pouvait être une solution après des cours exclusivement magistraux), la seule motivation des élèves (comme si le seul intérêt des enfants permettait de construire un ensemble pédagogique cohérent). Nous n'avons pas voulu faire « la politique du balancier » comme si la solution pédagogique aux problèmes de l'école pouvait être trouvée dans des coups de barre trop radicaux remettant en cause l'ensemble des habitudes et des principes antérieurs. Nous n'avons pas séparé méthodes et contenus ; des méthodes diverses ont été mises en œuvre.

Ces précisions semblent essentielles avant d'introduire l'objet de notre intervention⁽²⁾ qui se limite à une réflexion sur « pédagogie par objectifs et manuels d'histoire ». Il était indispensable de situer notre groupe de recherche de façon objective : groupe hétérogène comportant une cinquantaine de professeurs d'école normale, des I.D.E.N.⁽³⁾ et des instituteurs (encore 120 aujourd'hui) pour les recherches destinées à l'école élémentaire, incluant au premier cycle jusqu'à 150 professeurs du maître de transition à l'agrégé (et en nombres représentatifs de ces diverses catégories), comprenant une soixantaine de professeurs, agrégés et certifiés mais aussi adjoints d'enseignement et quelques maîtres auxiliaires au niveau des lycées. Enfin ce groupe a été formé de volontaires, de personnes souhaitant participer à la concertation et à la recherche tout en gardant leur personnalité dans un climat de liberté et de responsabilité. La pluralité des opinions, la diversité des formations et des situations personnelles, ont été d'une grande richesse et ont été soigneusement respectées.

Une réflexion sur la pédagogie mise en œuvre ne saurait donc être présentée hors de ce contexte assez exceptionnel pour avoir été rappelé.

Notre intervention se limitera à la pédagogie de l'histoire⁽⁴⁾ et se présentera en trois temps :

— notre conception de l'enseignement de l'histoire ;

(2) Nous publions ici la communication de Madame L. Marbeau au colloque « Manuels d'histoire » qui s'est tenu à Paris du 23 au 25 avril 1981. Nous remercions Madame L. Marbeau de nous avoir autorisés à publier ce texte (N.D.L.R.).

(3) Inspecteurs départementaux de l'Éducation nationale.

(4) Ou plus exactement de l'ensemble des disciplines utilisées par le professeur d'*Histoire, géographie, initiation économique et instruction civique* et par l'instituteur réalisant avec les enfants les *Activités d'éveil-sciences sociales*.

- la pédagogie par objectifs⁽⁵⁾ telle qu'elle a été construite : démarche nouvelle, mise en œuvre de structures opérationnelles ;
- des instruments de travail adaptés à ce nouvel enseignement (histoire renouvelée et pédagogie par objectifs).

Une histoire renouvelée

L'école, à ses différents niveaux, transmettait et transmet encore largement une pratique close de l'histoire. Ce « modèle clos » refusait la liaison passé-présent au moins de deux façons complémentaires.

Même si les programmes d'histoire n'excluaient pas toujours les temps contemporains sub-actuels, la pratique ne permettait généralement pas leur émergence. Ces dernières années, lorsqu'il subsistait, l'enseignement de l'histoire à l'école élémentaire était proprement caricatural, faisant stagner l'élève dans le passé le plus lointain (l'homme préhistorique), — et cela parfois au cours de plusieurs années successives pour les mêmes enfants et abordait à peine, sans pratiquement jamais la dépasser, l'aube des temps contemporains. Napoléon était souvent la limite de l'histoire. Au collège, plus encore au lycée, la situation était certes plus nuancée, les temps forts plus nombreux, leur présentation évidemment moins simpliste. Le modèle était néanmoins clos et n'intégrait que peu de problèmes du présent, ce présent vécu des élèves.

D'autre part, quel que soit le niveau considéré, la rupture passé-présent se matérialisait dans le cloisonnement étanche entre l'histoire qui se crée, l'histoire-science et l'histoire-matière d'enseignement. Les étudiants reçus aux concours de recrutement (C.A.P.E.S. ou agrégation) quittaient la discipline universitaire et même s'ils s'engageaient dans une recherche approfondie (thèse) ne pouvaient que constater le fossé creusé entre l'étudiant et le jeune professeur et particulièrement l'appauvrissement de la matière historique, des pans entiers de l'investigation scientifique ne parvenant pas jusqu'aux élèves : jusqu'en 1969, la démographie historique, l'étude des mécanismes économiques, des pratiques sociales, des mentalités étaient souvent absentes. Ainsi se sont établis deux discours sans rapport l'un avec l'autre : d'un côté une discipline vivante, évolutive, présente, de l'autre une somme de connaissances fixée, figée, passée.

En quoi les orientations de notre groupe se démarquent-elles de ce modèle clos ?

D'abord, elles se refusent de proposer ou imposer une mémoire ou plutôt une vulgate collective qui n'aurait de fondement qu'idéologique. Il ne s'agit pas de passer en revue ni d'accumuler dans l'esprit une somme de connaissances

(5) Voir L. MARBEAU, A.-M. PAVARD et F. AUDIGIER, *Essai de détermination d'un programme par objectifs pour le second cycle pour l'histoire, la géographie et l'initiation à la vie économique, sociale et politique*, dans *Cahiers de Cléo. Sciences de l'homme et de son environnement*, n° 62, pp. 67-79, Bruxelles-Liège, Centre de la Pédagogie de l'Histoire et des Sciences de l'Homme, 1980 ; L. MARBEAU e.a., *Objectifs de l'enseignement de l'histoire, de la géographie et de l'initiation économique, sociale et politique*, voir ci-après, pp. 40-60 ; L. MARBEAU, *Les sujets intégrateurs*, voir ci-après, pp. 61-68.

factuelles préétablies dans leur choix, leur éclairage et leur signification, mais de placer l'enseignant et les élèves dans une démarche de construction ou pour le moins de reconstruction historique.

L'histoire n'est pas un donné mais une construction. Dès l'école élémentaire des « activités de construction historique », réalisées par les enfants étudiant un *corpus* de documents utilisables à leur niveau, sont possibles et souhaitables. Des enfants de 9 à 11 ans peuvent parfaitement saisir, à leur niveau, de façon intuitive et même parfois de façon beaucoup plus précise, qu'ils sont aptes à découvrir, grâce à l'étude de documents divers, un plan d'histoire.

Les objectifs assignés à l'histoire aux niveaux pré-universitaires autant que la méthodologie offerte doivent être non certes un calque naïf mais en harmonie avec les pratiques actuelles de la science historique. Il est curieux d'ailleurs d'entendre trop souvent certains historiens professionnels, et non des moindres, réclamer pour l'école un modèle d'enseignement de l'histoire qu'ils savent pertinemment tombé en désuétude. Au nom de quoi les avancées épistémologiques et méthodologiques de la science historique se verraient-elles « interdire d'écho » dans le monde scolaire, alors que cela même est exigé pour toutes les autres disciplines ? Comment les enseignants d'histoire acceptent-ils la contradiction entre le caractère scientifique de l'histoire qu'ils ont apprise (au moins depuis quinze ans) pendant leur formation initiale et la tradition désuète de celle qu'ils enseignent ?

Ces constatations et celles non moins douloureuses de l'échec scolaire (peu d'élèves acquièrent des connaissances durables, encore moins une culture historique avec l'enseignement tel qu'il est), ont conduit les équipes de la Section des Sciences humaines (Section aujourd'hui réduite à une Équipe de Sciences humaines dans le cadre de la réorganisation de l'I.N.R.P. en 1980) à rechercher des solutions. Les enseignants-chercheurs ont manifesté la volonté d'articuler histoire comme science et histoire comme discipline, comme matière scolaire :

- par une conviction profonde au point de vue théorique :
 - ce sont les mêmes concepts qui sont à l'œuvre dans l'enseignement et la recherche à divers niveaux de compréhension (cfr Bruner) ;
 - ce sont les mêmes méthodes à l'œuvre à des niveaux d'intervention différents (partout l'élève est à placer le plus possible en situation de réelle activité et en état de recherches personnelles) ;
 - ce sont les mêmes savoir-faire de plus en plus approfondis et étendus à divers niveaux d'utilisation et de maîtrise ;
- par une conviction profonde au point de vue pédagogique :
 - afin de modifier la relation figée et unilatérale entre enseignant et enseigné ;
 - afin de faire jouer à l'enseignant tout son rôle d'intermédiaire indispensable entre l'histoire-science et l'univers réel (matériel, social et idéologique) vécu par l'élève, avec tous les besoins qui s'y expriment du point de vue des réalités sociales perceptibles et/ou vécues par l'élève ainsi que du point de vue particulièrement important, du débat d'idées contemporain de l'élève.

Demander que l'élève aborde l'histoire avec un esprit de recherche est une idée récente qui nous paraît devoir être appliquée concrètement ;

Bruner l'affirme avant 1959 : faire des élèves du 3^e grade (8-9 ans) des chercheurs comme ceux qui sont sur le front pionnier du savoir. Cette affirmation rencontre trop souvent scepticisme ou hostilité. Cela n'est certes pas sans conséquences : à terme, avec des élèves en situation de recherche, le contenu enseigné ne peut que devenir profondément différent de ce qu'il était, mais aussi, le rapport enseigné/enseignant tend à se renverser. Il n'y a plus d'histoire pré-établie jusque dans le détail que l'enseignant délivre par son cours magistral, ou « magistral amélioré » (avec l'adjonction de quelques documents et le questionnement des élèves), quand ce n'est pas par la simple indication des pages du manuel à « apprendre pour la prochaine fois » et qui correspondent au « sujet traité ». Il y a, au contraire, dans le cas d'une pédagogie active de découverte ou de construction historique une prise en charge effective, par les élèves de la classe, des problèmes à propos desquels ils vont s'impliquer au moins intellectuellement.

De façon timide, sans doute, mais cependant réelle, nous estimons nécessaire de lier, y compris dans l'enseignement de l'histoire, le vécu social, la pratique sociale des élèves (cette liaison ne saurait être réservée à la seule « géographie » c'est-à-dire aux sujets d'étude relatifs au présent). Ceci va du plus général au particulier lorsque, par exemple, la situation d'une région française est analysée dans un présent éclairé puis expliqué par l'histoire ; dans ce cas, les élèves font de l'histoire parce qu'ils sont impliqués dans des situations ou des problèmes de la société actuelle qui nécessitent, pour les comprendre, une connaissance du passé.

Tous les historiens, ou presque, proclament ou admettent que l'histoire interroge le passé en posant des questions nées dans le présent. Si l'histoire éclaire des pans du passé, si elle peut mieux faire comprendre le présent et jouer son rôle dans la conception d'un avenir, elle est aussi dans ses pratiques un lieu d'affrontement des idées, un lieu de naissance de courants intellectuels. C'est aussi à cette prise de conscience que nous avons l'ambition de faire participer l'élève, toujours à sa mesure certes, mais dès aujourd'hui de faire de lui un être actif qui comprend et participe à ces mouvements browniens des idées et pas seulement un être passif face à une histoire des idées, dépassées ou non, mais qui ne le concerneraient que de l'extérieur. Il s'agit ainsi de rompre un schéma ancien qui situe d'un côté ceux qui pensent et de l'autre ceux qui tout au plus sont admis à bénéficier d'un travail généralement bien dépassé scientifiquement. Le professeur ou le maître, comme l'élève, en faisant de l'histoire (au sens fort où le verbe « faire » a un sens), s'implique personnellement ; il participe activement, au plan intellectuel, à l'interrogation des sociétés, de sa société sur elle-même.

En résumé, notre projet tend à refuser la transmission pure et simple d'un discours sur l'histoire, mais à permettre à l'élève de s'approprier des outils de travail lui permettant la production du discours historique, dans une autonomie progressivement conquise.

Certes il ne faut pas créer des illusions. D'une part, même lorsque l'institution scolaire reprend à son compte certaines de nos idées, elle conserve pour l'essentiel, à ce jour, les rapports traditionnels entre la discipline, l'enseignant et l'enseigné. D'autre part, nous nous garderons bien d'affirmer que toutes nos équipes expérimentales et tous leurs membres, sur le terrain, en pratiquant des

innovations, puis aujourd'hui en appliquant les nouveaux programmes, ont échappé aux anciennes contraintes pour construire un modèle d'enseignement totalement ouvert et non plus clos.

Cependant il nous semble que notre projet, cohérent du cours préparatoire au baccalauréat, comme nos meilleures pratiques, sont sous-tendus par les idées qui viennent d'être exprimées. Notre « projet », nos réalisations concrètes, se sont petit à petit dégagés de l'empirisme : dans ce domaine d'une didactique appliquée, ce cheminement a été une nécessité ; nous avons pu, à tous les niveaux, dépasser la phase d'empirisme et présenter des schémas opérationnels. L'évaluation a été réalisée ou elle est en cours. Nous avons mis en place une pédagogie par objectifs.

Une pédagogie par objectifs

L'enseignement et les programmes devraient prendre en compte un certain nombre de nécessités nouvelles d'ordre et d'importance variés :

- l'acquisition non seulement de connaissances mais également de méthodes intellectuelles et de techniques de travail (savoir, savoir-penser, savoir-faire) ; nos disciplines ne sont pas seulement culturelles, elles sont également instrumentales ;
- les dimensions affectives de la relation pédagogique ;
- une vision plus dynamique de la culture : en particulier inviter chacun (donc les élèves) à une construction continue de la connaissance et permettre l'acquisition d'instrument du choix ;
- l'acquisition d'une plus grande autonomie des élèves ;
- l'acquisition de repères, de notions-clés, de structures d'accueil pour comprendre les informations surabondantes déversées par les médias ;
- l'acquisition de méthodes d'analyse critique ;
- le fait que notre enseignement n'a jamais été et ne pourra jamais être exhaustif et que les programmes linéaires se réclament d'une fausse continuité historique ;
- la mise en relation des problèmes actuels de l'enseignement et la nécessaire évolution de la pédagogie : massification, hétérogénéité, etc. ;
- l'évolution des disciplines enseignées et les acquis de la recherche.

Accepter de prendre en compte ces différents éléments, c'est remettre en cause la conception linéaire des programmes où l'histoire est découpée en tranches chronologiques enseignées les unes derrière les autres. On en vient à déterminer autrement l'enseignement, non plus en termes de contenus factuels à faire acquérir mais en termes d'objectifs que les élèves doivent être progressivement en mesure d'atteindre au cours de l'année ou de l'ensemble d'un cycle d'étude. Seule une démarche par objectifs permet de prendre en compte les nécessités nouvelles.

Une autre conception de la pédagogie des programmes

La réflexion sur les objectifs dans le domaine pédagogique s'est développée depuis quelque temps aussi bien en France qu'à l'étranger. Ces travaux, souvent théoriques, ont été en partie repris par les équipes de recherche qui les ont adaptés à leurs propres besoins. Nous sommes arrivés aux définitions suivantes.

L'objectif général

L'objectif général énonce de grandes opérations :

- exemples concernant le temps : savoir situer dans le temps, analyser l'organisation du temps ;
- exemples concernant le champ politique : analyser les composantes de la vie politique nationale, analyser la dynamique de la vie politique.

L'objectif intermédiaire

L'objectif intermédiaire décompose un objectif général et énonce un ensemble d'opérations qui permettent d'acquérir des capacités. Il n'est pas évaluable rigoureusement. Un objectif intermédiaire est un objectif d'enseignement, un objectif que se fixe le professeur :

- exemples concernant le temps : savoir dater une donnée, utiliser différents calendriers, comparer les durées, rechercher les composants du temps historique (social, culturel, religieux, politique, économique,...) ;
- exemples concernant le champs politique : analyser les composantes des institutions politiques, analyser les forces politiques, analyser un événement politique, analyser le discours politique.

L'objectif opérationnel

Un objectif opérationnel est une phase décrivant de manière précise le comportement évaluable ou observable que devra avoir le sujet. Il doit comporter : la désignation du sujet qui aura le comportement (l'élève, le groupe, la classe) ; un verbe décrivant une action observable (dessiner, cocher, nommer, identifier, distinguer (et non savoir), comprendre, prendre conscience, connaître) ; le produit que le sujet aura à fournir ; le support utilisé ; les contraintes matérielles ; les critères de réussite (temps, tolérance, taux de réussite) ; qui évaluera si l'objectif est atteint.

Pour chaque cycle, pour chaque classe, on définira un certain nombre d'objectifs généraux, intermédiaires, opérationnels. Ces objectifs ne sont pas seulement du domaine de la connaissance mais prennent en compte aptitudes, attitudes, savoir-faire,... et toutes les nécessités que nous avons mentionnées. L'enseignant a alors, devant lui, un exemple d'objectifs à couvrir pendant tout un cycle ; il construit année après année des situations pédagogiques permettant d'y parvenir. A titre d'exemple, on donnera les objectifs les plus importants qui peuvent être atteints en classe, de 6^e et 5^e niveau d'un enfant d'âge correspondant :

- donner aux enfants une meilleure notion du temps historique : l'utilisation dans le cycle d'observation de plusieurs thèmes diachroniques d'histoire

permet de « balayer » le temps plusieurs fois des origines à nos jours : à chaque thème, les enfants retrouvent les grandes phases de l'histoire et leur succession chronologique ;

- faire percevoir la notion d'évolution (les progrès mais aussi les crises et les régressions) et les rythmes différents d'évolution selon les phénomènes et selon les pays (il s'agit de choisir des thèmes qui permettent aux enfants de découvrir ces différences) ;
- faire comprendre qu'il y a des interactions de phénomènes : cela écarte les thèmes trop « fluets » et amène à choisir des thèmes larges, intégrateurs. L'histoire thématique n'isole pas les composantes de l'histoire : l'étude successive de plusieurs thèmes, sur documents et par la méthode inductive, permet au contraire de réaliser analyses et synthèses qui aident l'enfant à construire des structures ;
- faire acquérir la notion de relativité ;
- faire acquérir des repères construits : la succession de plusieurs thèmes amène les enfants à découvrir les temps forts de l'histoire, les conjonctures, les périodes riches en éléments complexes ;
- faire découvrir la diversité du monde actuel et montrer qu'il est l'héritage d'un long passé : les enfants voient à la fin de chaque thème l'histoire émerger dans le présent ; il y a liaison avec le concret, la vie, intégration possible de l'actualité (à la fin de chaque thème au moins) et initiation civique ;
- tenir compte de la réceptivité plus grande des enfants de cet âge pour les aspects matériels des civilisations (il y a là un « angle d'attaque » plus aisé pour ouvrir l'accès à des phénomènes plus abstraits) ;
- pouvoir vraiment travailler presque exclusivement sur documents accessibles aux enfants puisque les thèmes sont eux-mêmes choisis en fonction de leur caractère concret et des notions et concepts les plus accessibles pour les pré-adolescents de 11-12 ans à 13-14 ans.

Ainsi l'histoire diachronique par thèmes successifs, permet-elle de consolider et réutiliser plusieurs fois notions et repères acquis précédemment ; il y a là une possibilité d'intégration progressive des phénomènes qui permet à l'enfant de 11-12 ans à 13-14 ans, sans recourir à des études trop complexes ou abstraites pour son âge, d'aboutir à une vision de plus en plus complexe de l'évolution de l'humanité, d'autant plus que l'évolution génétique de ce pré-adolescent correspond alors à une phase de maturation qui l'amène progressivement à une maîtrise des phénomènes abstraits.

D'autres objectifs peuvent être atteints par l'étude thématique diachronique de l'histoire. Par exemple :

- intégrer une réelle initiation économique, sociale et politique (analyse des notions et des mécanismes) ;
- améliorer l'usage du vocabulaire spécifique ;
- mieux acquérir des notions fondamentales grâce à l'unité et à la diversité de l'étude thématique : réutilisation des notions dans des contextes divers ;
- intégrer, au moins en partie, les apports des médias et d'une façon plus générale de l'école parallèle et de l'actualité, répondre ainsi aux motivations des

enfants et à un besoin de plus en plus net d'insertion dans le monde des adultes ;

- axer les méthodes sur la recherche critique et comparative, la découverte, la compréhension du relatif ; acquérir une méthode d'approche et d'analyse d'un document quelconque ; utiliser des ouvrages de référence (index, fichier,...).

Définir un ensemble d'objectifs est bien entendu plus difficile que de déterminer une liste de connaissances, « comprendre » est un processus complexe. Cette façon d'envisager le travail renverse la démarche de l'enseignant et de l'enseigné. Le programme n'est plus alors une série de connaissances déterminées *a priori* et distribuées en cascade ; c'est une suite de sujets d'étude concrets choisis pour permettre à l'élève d'atteindre les objectifs fixés.

Les équipes de second cycle ont expérimenté en classes de seconde et première un programme sur objectifs. En classe de seconde, les sujets d'étude étaient choisis dans le cadre des grands ensembles de civilisations⁽⁶⁾.

Il est bien sûr nécessaire d'assurer la cohérence d'ensemble des différents niveaux de l'enseignement, et la cohérence interne de chaque cycle et la cohérence de chaque année. Pour cela, il faut fixer les buts et objectifs spécifiques de chaque cycle ; on peut aussi définir quelques objectifs fondamentaux qui seront privilégiés chaque année. Ainsi, les équipes de recherche de second cycle ont défini les objectifs conceptuels et méthodologiques à privilégier dans chaque classe de la façon suivante :

- classe de seconde : structuration du temps, structuration de l'espace, acquisition d'outils nécessaires à l'analyse des sociétés, acquisitions méthodologiques ;
- classe de première : étude des mécanismes économiques, sociaux, politiques, culturels, étude des changements et permanences ;
- classe terminale : étude de la complexité et des interrelations.

Il est bien évident que ces objectifs privilégiés n'en excluent pas d'autres. Le professeur, ou mieux l'équipe de professeurs, en tient compte dans le choix des sujets d'étude que formera l'itinéraire pédagogique cohérent. Mais il reste une très grande liberté de choix qui permet une bien meilleure adaptation de l'enseignement.

Une conséquence importante de ce mode de travail concerne l'évaluation : celle-ci change de nature. On cherchera non plus à savoir si telle connaissance est acquise, mais si tel objectif est atteint. Les acquis, — connaissances, méthodes, savoir-faire,... — deviennent des instruments mobilisables. Par exemple, si l'élève a étudié les relations entre pouvoir économique et pouvoir politique dans une société donnée, il devra être capable, à son niveau de compréhension, de dégager des relations de même type dans une autre société.

(6) Des exemples de sujets d'étude sont donnés dans L. MARBEAU, *Les sujets intégrateurs*, ci-après, pp. 61-68.

Pédagogie par objectifs-manuels et instruments de travail

Les activités d'éveil pratiquées à l'école élémentaire ou la pédagogie par objectifs expérimentés dans l'enseignement secondaire, de façon très explicite dans le second cycle, de façon moins précise dans le premier cycle, ont donné lieu à des démarches et pratiques pédagogiques spécifiques favorisant une pédagogie active. Nous envisagerons d'abord pourquoi pédagogie par objectifs et pédagogie active sont liés puis ayant constaté que les actuels manuels sont, dans cette perspective, des outils inadaptés, quels nouveaux supports pourraient être proposés aux élèves et aux professeurs dans le cadre d'un enseignement rénové de l'histoire.

En retenant des objectifs d'aptitudes et d'attitudes (aussi bien que les objectifs cognitifs), nos projets cherchent à mettre l'élève en réelle situation d'activité, meilleur gage d'apprentissages fructueux et durables, et à permettre une compréhension ou un décodage du monde appréhendé par l'élève à l'école et hors de l'école, une « initiation au monde contemporain ».

Pour développer les aptitudes, l'élève doit avoir à sa disposition les documents nécessaires pour une étude active, personnelle ou en petit groupe : textes, photographies, gravures, dessins, cartes, chronologies, graphiques,... directement utilisables et sélectionnés en fonction des objectifs choisis. Le document est à la base de l'étude, document fourni par le professeur, document apporté par l'élève. Certains objectifs ne sont atteints que lorsque l'élève « fabrique » lui-même le document en recueillant des témoignages, en photographiant des monuments, etc. Le professeur doit donner les moyens de structurer et d'intégrer ces informations : chronologies où les événements trouvent leur place, textes ou iconographie complémentaire enrichissant, nuancant ou permettant la critique des résultats de la recherche menée par l'élève. L'élève réalise un dossier qui lui permettra aussi de cerner des contenus, de les retrouver et de les mémoriser.

Les objectifs ayant été clairement exprimés et réunis en un tableau d'objectifs, le professeur choisit les sujets d'étude qui permettent de réaliser son projet. Les itinéraires pédagogiques (suite cohérente de sujets d'étude) peuvent donc être divers mais non anarchiques car ils sont sous-tendus par le tableau d'objectifs. On peut donc proposer un certain nombre de combinaisons de sujets d'étude, un même objectif étant commun à plusieurs sujets d'étude mais certaines d'entre eux étant en même temps complémentaires. Un itinéraire pédagogique peut être limité à une classe ou prévu par un cycle d'étude. Le professeur ne choisit plus des sujets isolés mais une série cohérente de sujets.

Le manuel d'histoire, tel qu'il existe ne répond pas à cette démarche ni à cette souplesse des choix cohérents liée à la pédagogie par objectifs ; même lorsqu'il comporte des documents en abondance, il les associe à un texte où la situation historique à « découvrir » est déjà racontée, analysée : l'histoire est « faite », figée. Dans ce contexte et par sa présentation il ne permet ni la juxtaposition d'autres documents ni l'appropriation de ceux qu'il contient. Enfin il ne traite qu'un nombre limité de sujets ou cherchant à en étudier davantage il les survole tous (cfr l'histoire dans les manuels de 6^e et 5^e et en particulier la façon dont sont présentés les thèmes diachroniques). Doit-on alors renoncer au manuel ? Quels supports proposer aux élèves et aux enseignants ?

L'I.N.R.P. n'a pas conduit de recherches portant spécifiquement sur les outils. Cet aspect a nécessairement été pris en compte par les équipes puisqu'elles menaient des recherches appliquées et devaient donc se donner des moyens d'enseignement. Dans la phase expérimentale, les équipes de recherche de l'I.N.R.P. ont fabriqué leur propre matériel : photocopie de textes, de courbes, de schémas, de cartes ; recherche d'une iconographie adaptée ; mise au point de moyens d'évaluation, etc. Ceci suppose un travail des professeurs en équipe tant au niveau du partage des tâches que de la critique des documents retenus et implique un minimum de possibilités de reprographie, deux conditions rarement observées dans les écoles, collèges et lycées.

On peut suggérer de mettre à la disposition des enseignants des dossiers documentaires qui comporteraient la matière historique à travers des documents que l'élève devrait utiliser : textes et iconographie à analyser, à situer dans le temps, à critiquer, à comparer, étude de graphiques ou statistiques, images, caricatures, cartes, portraits,... La Documentation française dans sa publication de la *Documentation photographique* a eu ce souci ; elle publie des dossiers individuels : les documents choisis sont accompagnés d'un questionnaire-élèves. Ils sont utiles pour les travaux en petits groupes. Ce dossier ne serait pas l'unique source documentaire ; comme nous l'avons évoqué, il s'y ajouterait les documents fabriqués par ou avec les élèves. Cette démarche pourrait être facilitée par un livret méthodologique exposant la technique de l'enquête, du sondage, des recherches documentaires. Ce livret pourraient ne pas être spécifique à l'histoire mais aux sciences humaines et s'élaborer dans une perspective interdisciplinaire. Il faudrait aussi tenir compte des nouveaux moyens mis à la disposition des enseignants, en particulier l'ordinateur, qui peut être une source documentaire extraordinairement efficace (informatisation des statistiques, de l'événementiel,...) mais aussi un moyen pour faire fonctionner des mécanismes (par exemple perception concrète des conséquences démographiques d'une épidémie, d'une baisse de la natalité, les données étant fournies par l'élève, le calcul étant programmé) ou pour évaluer connaissances et savoir-faire. Ne faudrait-il pas mettre aussi entre les mains de l'élève un « livre de références » qui joueraient face à l'histoire le rôle de l'atlas et des tableaux statistiques en géographie : chronologies superposables, tableaux comparatifs, index,... composeraient cet ouvrage éventuellement commun à plusieurs classes ? Les nouveaux instruments de travail qui sont à créer sont fonction des objectifs que l'on se donne et ne fourniront plus au professeur un « cours modèle ». L'enseignant devra construire sa séquence pédagogique, choisir les documents, définir les tâches des élèves.

Ce travail n'est possible que dans la mesure où la formation initiale et continue des enseignants leur donne la compétence de maîtriser cette nouvelle pédagogie. Un « livre du maître » ne saurait à lui seul pallier toutes les lacunes ; pour être utile, il faudrait au moins qu'il précise soigneusement les articulations didactiques et le contexte d'une pédagogie par objectifs.

Comment donc lier de façon exclusive manuels et mémoire collective lorsqu'il s'agit de se placer dans une perspective nouvelle tant au plan de la pédagogie que de celle, corrélative, des instruments de travail ?

Lucie MARBEAU,
Inspecteur pédagogique,
F. AUDIGIER, C. CRÉMIEUX, J. LE GALL, M. MARGAIRAZ,
Chargés de recherche,
Avril 1981.

Enseignement primaire français

- Cours préparatoire : 5-7 ans
- Cours moyen : 7-9 ans
- Cours élémentaire : 9-11 ans

Enseignement secondaire français

- Premier cycle : 11-15 ans (Collèges d'enseignement secondaire - 4 ans)
- Second cycle : 15-18 ans (Lycées classiques, modernes et techniques - 3 ans, conduisant au baccalauréat ou au certificat d'enseignement professionnel)

INFORMATION PÉDAGOGIQUE

THE YARROU FISH BONES

POURQUOI ET COMMENT ÉTUDIER « L'HOMME ET L'ÉTAT » AVEC DE JEUNES ÉLÈVES DE 13-14 ANS ?

2. UTILISATION DU FILM ET DU MONTAGE AUDIO-VISUEL⁽¹⁾

INTRODUCTION

Les élèves de 13-14 ans sont quotidiennement nourris d'images visuelles et sonores en raison de l'impact de la télévision. Les intéresser au problème abstrait de *L'Homme et l'Etat* par le biais du film et du montage audio-visuel nous semble dès lors justifié tant en ce qui concerne l'étude du problème proposé que pour l'analyse des documents qu'ils verront en dehors de l'école. C'est pourquoi nous avons inscrit ce point à l'ordre du jour de nos travaux hutois⁽²⁾ !

LES FILMS SÉLECTIONNÉS ET ANALYSÉS À HUY

Inventaire

Parmi les films disponibles au Service des Auxiliaires de l'Enseignement⁽³⁾, nous avons retenu les films suivants qui permettent de traiter tant des démocraties contemporaines que des régimes fascistes :

- *Le Palais de la Nation*, 31 minutes, n° 4777,
- *La Justice belge*, 40 minutes, n° 1050,
- *La Monarchie constitutionnelle*, 25 minutes, n° 5453,
- *Comment l'Allemagne est devenue nazie*, (Marc FERRO), 16 minutes, n° 5423.

(1) La première partie de cet article traitait de la matière, de l'utilisation de la presse et des transparents pour rétroprojecteur. Elle a été publiée dans le numéro 67 des *Cahiers de Clio*, pp. 71-92.

(2) Voir note 9 de la première partie de cet article.

(3) Adresse : rue de Stassart 43, à 1050 - Bruxelles. Téléphone : 02/511.59.80 ou 511.59.89. Pour obtenir un film, il faut :

- vous assurer que votre école a un numéro d'inscription auprès de cet organisme. Dans la négative, en demander un ;
- consulter le catalogue des films disponibles, si nécessaire ;

A l'exception du dernier⁽⁴⁾, ces films dépassent la demi-heure et il est par conséquent difficile de les voir et de les exploiter pendant une période de cours (50 minutes). De plus, leur contenu ne répond pas toujours aux objectifs de connaissance tels que nous les avons définis pour le premier degré⁽⁵⁾. Passons-les en revue.

Les films relatifs à la Belgique

Le Palais de la Nation - La Justice belge

Le Palais de la Nation informe sur le Parlement belge mais présente surtout la révolution de 1830 et l'évolution politique, économique et sociale de la Belgique. Il est long et événementiel. Il convient donc mieux pour le deuxième degré de l'enseignement secondaire (14-16 ans). *La Justice belge* utilise un vocabulaire très spécifique, donc difficile pour de jeunes élèves. Il est dommage qu'une place trop importante y soit réservée à l'explication des procédures et que les exemples concrets de procès ne soient pas mieux mis en évidence et mieux exploités. Le film se présente comme une leçon expositive sur la justice belge. Des extraits pourraient cependant être isolés de l'ensemble, par exemple celui traitant de la justice de paix.

La Monarchie constitutionnelle

La Monarchie constitutionnelle, par contre, pourrait être utilisée afin de faire saisir le mécanisme de la formation du gouvernement, conjointement aux titres de presse repris dans la première partie de cet article⁽⁶⁾.

Le questionnaire suivant a été élaboré à Huy, sur base de l'enquête sur les institutions publiques de la Belgique⁽⁷⁾ :

Consigne : répondez aux questions suivantes en marquant une croix dans la case correspondant à votre choix (= O)

1. Le régime politique de la Belgique est une :

- monarchie de droit divin O 1
- monarchie constitutionnelle et parlementaire O 2
- démocratie sociale O 3
- dictature O 4
- république populaire O 5

— noter sur le formulaire *ad hoc* le numéro de référence et le titre du film ;

— envoyer le formulaire à l'adresse indiquée ci-dessus. Il est également possible de téléphoner, de préférence le lundi matin.

Les films sont expédiés le lundi après-midi qui suit la réception de votre demande. En principe, la durée du prêt est d'une semaine à partir de la réception du film.

(4) Nous avons éliminé des films trop difficiles pour le premier degré (12-14 ans) de l'enseignement secondaire comme *Nuit et brouillard*, (Alain RESNAIS) ou *Le Fascisme ordinaire* (Mikhaël ROMM).

(5) Voir la première partie de cet article dans *Cahiers de Clio*, n° 67, pp. 71-92.

(6) *Ibidem*.

(7) Et communiquée par Denise DENBLYDEN-LAMBRETTE aux participants au colloque « Evolution des Institutions publiques de la Belgique », domaine du Rond-Chêne (Belgique), novembre 1980.

2. Le parlement est constitué par :
 - les délégués des différentes communautés, belges ou non, qui vivent sur le territoire belge O 1
 - les représentants de la nation belge O 2
 - les ministres O 3
 - les citoyens belges O 4
3. Lors de la constitution d'un gouvernement, l'informateur est choisi par :
 - le parlement O 1
 - le roi O 2
 - les présidents de partis O 3
 - les citoyens belges O 4
4. Les juges sont :
 - nommés par les partis politiques O 1
 - élus par les citoyens belges O 2
 - nommés par le roi O 3
 - choisis par le parlement O 4
5. Lors des élections législatives, les citoyens désignent :
 - des ministres O 1
 - des députés et des sénateurs O 2
 - des conseillers communaux O 3
 - des juges O 4
6. Lors de la constitution d'un gouvernement, le formateur :
 - constitue un gouvernement qu'il propose au roi O 1
 - nomme les ministres qui feront partie du gouvernement O 2
 - constitue un gouvernement qu'il propose au conseil d'Etat O 3
7. Le régime politique belge est inscrit dans :
 - une loi O 1
 - une constitution O 2
 - un arrêté royal O 3
8. Le parlement
 - gouverne O 1
 - vote les lois O 2
 - choisit les ministres O 3
 - révisé la constitution à la majorité absolue O 4
9. Le roi détient :
 - seul, le pouvoir exécutif O 1
 - le pouvoir exécutif avec les ministres et les secrétaires d'Etat O 2
 - tous les pouvoirs O 3
 - le pouvoir exécutif avec les ministres O 4
10. Le roi, en vue de la formation d'un gouvernement :
 - désigne l'informateur O 1
 - désigne les ministres O 2
 - désigne les chefs de partis politiques O 3

11. Les ministres belges sont :
 - élus au suffrage universel O 1
 - nommés par les partis politiques O 2
 - tirés au sort O 3
 - nommés par le roi O 4
 - nommés par le parlement O 5
12. Le pouvoir législatif est détenu par :
 - les présidents de partis O 1
 - le parlement O 2
 - les ministres O 3
 - les échevins O 4
13. La constitution belge date de :
 - 1815 O 1
 - 1830 O 2
 - 1831 O 3
 - 1848 O 4
14. Un gouvernement de coalition est un gouvernement dont les ministres appartiennent à :
 - un seul parti O 1
 - plusieurs partis O 2
15. Le parlement comprend :
 - la chambre des représentants et le sénat O 1
 - la chambre des représentants, le sénat et le conseil d'Etat O 2
 - la chambre des représentants, le sénat et le roi O 3
16. Pour qu'un texte législatif devienne une loi, il doit être voté par :
 - le sénat O 1
 - le sénat et la chambre des représentants O 2
 - la chambre des représentants O 3
 - le gouvernement O 4
17. Un ministre dépose au parlement :
 - un projet de loi O 1
 - une constitution O 2
 - une loi O 3
 - une proposition de loi O 4
18. La responsabilité des ministres s'exerce :
 - en contresignant les lois O 1
 - en faisant exécuter les lois O 2
 - en établissant des projets de loi O 3
19. Le roi :
 - fait les lois O 1
 - signe seul les projets de loi O 2
 - exerce collectivement avec le parlement le pouvoir législatif O 3
 - forme le gouvernement O 4
 - contrôle le pouvoir judiciaire O 5

20. La constitution :

- délimite les pouvoirs du roi O 1
- élargit les pouvoirs du roi O 2
- supprime les pouvoirs du roi O 3

Le film retenu sur l'Allemagne

Comment l'Allemagne est devenue nazie

Ce film, excellent, sensibilise au climat qui déclencha l'arrivée du nazisme en Allemagne. Il exige cependant des connaissances historiques préalables de la part des élèves. Il n'est donc pas directement utilisable au premier degré de l'enseignement secondaire. Des extraits pourraient être sélectionnés, par exemple ceux montrant des défilés militaires, celui exaltant le sentiment national ou encore celui de la soupe populaire.

Conclusion

Les films, pour intéressants qu'ils soient, ne sont donc pas souvent utilisables tels quels au premier degré de l'enseignement secondaire, du moins ceux qui sont actuellement disponibles. Les réalisateurs de films devraient se préoccuper des besoins des jeunes adolescents en milieu scolaire !

Il est possible à des équipes de professeurs, sinon de réaliser des films, du moins de construire sans trop de difficultés des montages audiovisuels tenant compte des objectifs à atteindre avec ces mêmes élèves.

LE MONTAGE AUDIO-VISUEL

Les fascismes : — Hitler, Mussolini, Franco

— Amérique latine

— Mouvements fascistes en Belgique et en Europe (1980)

Un montage audio-visuel sur les fascismes réalisé par des élèves-maîtres et expérimenté dans des classes de l'enseignement secondaire en 1979-1980 et 1980-1981⁽⁸⁾ a été présenté et discuté au Centre de Huy⁽⁹⁾. Il est un exemple de l'utilité pédagogique du montage audio-visuel pour étudier une matière abstraite, faisant partie de *L'Homme et l'Etat*. Il permet de développer des comportements cognitifs, affectifs et psychomoteurs.

(8) Les auteurs du montage audio-visuel sont Anastasia ANAGNOSTARAS, Maryse et Linda DAVIN travaillant sous la direction de Maggy HODEIGE. Voir la note 11 de la première partie de cet article dans le numéro 67 des *Cahiers de Clio*.

(9) Il peut également être utilisé à d'autres niveaux d'enseignement, notamment dans les classes de l'enseignement secondaire professionnel à l'intérieur du cours *Formation humaine, sociale et familiale* (3^e, 4^e, 5^e et 6^e années).

Scénario du montage audio-visuel

Image

1. Drapeaux nazis, Congrès de Nüremberg, 1937.
2. Portrait de Adolf Hitler, affiche de propagande, 1939.
3. Hitler et Mussolini.
4. Franco, 1936.
5. Degrelle, affiche de propagande, 1936 (ou page de couverture de *Signal*, 1944).
6. Mussolini discourant.
7. *Idem.*
8. Hitler à la tribune, 1^{er} mai 1939, à Berlin.
9. Hitler discourant, Berlin, 1932.
10. Foule entourant un poste de radio, affiche de propagande, vers 1935⁽¹²⁾.
11. Hitler discourant.
12. Foule saluant Hitler et graphique montrant la montée des voix allemandes⁽¹²⁾.
13. Foule, Berlin, 1939.
14. Défilé devant Hitler, septembre 1928.
15. Défilé en Allemagne, vers 1933⁽¹³⁾.

Son

- ° Musique de WAGNER *La Walkyrie*⁽¹⁰⁾.
- ° « Adof Hitler est la victoire » (légende de l'affiche).
- ° En Italie, le *Duce* Mussolini. Le *Führer* allemand Adolf Hitler.
- ° En Espagne, le *Caudillo* Franco.
- ° En Belgique, Degrelle au service d'Hitler.
- ° « Dans le régime fasciste, l'unité de toutes les classes, l'unité politique, sociale et morale du peuple italien ° se réalise dans l'Etat et dans l'Etat fasciste seulement ».
- ° Discours de Hitler, en allemand⁽¹¹⁾.
- ° (Changer de diapositives à peu près toutes les deux secondes pendant le discours et les applaudissements).
- °
- ° Applaudissements.
- ° *Idem.*
- ° Un parti militarisé (Musique de HAENDEL, *Sarabande*).
- ° au service d'un chef unique.

- (10) Le signe ° indique quand il faut changer d'image si vous ne possédez pas de synchroniseur. Notez aussi que, quand ils ne sont pas autrement cités, les documents photographiques de l'entre-deux-guerres et de la guerre proviennent des actualités de l'époque. On les retrouve dans des films comme *Le Fascisme ordinaire* (M. ROMM), *Hitler et l'hitlérisme* (J. DUPAQUIER), *Comment l'Allemagne est devenue nazie* (M. FERRO), *Mourir à Madrid* (F. ROSSIF et M. CHAPSAL). Tous ces films sont disponibles au Service des Auxiliaires d'Enseignement ; voir note 3 ci-avant.
- (11) Discours prononcé à Berlin en 1933. La traduction ne figure pas dans le montage : en effet, l'objectif est de montrer le *ton* des discours hitlériens.
- (12) Document extrait d'un ouvrage de propagande allemand : *Bei uns in Deutschland*, Berlin, Volk und Reich Verlag, 1941.
- (13) Livre du N.S.D.A.P., *Méfiez-vous des renards et des Juifs*, édité par Julius STREICHER, *Gauleiter* de Franconie.

16. Jeune adolescent au tambour écrasant des Juifs, affiche de propagande.
 17. Hitler inspectant une troupe de Jeunesses autrichiennes après l'*Anschluss*.
 18. *Balillas* apprenant le maniement des fusils, 1931.
 19. Jeunes Catalans apprenant à saluer Franco, 1939.
 20. Hitler et une foule d'enfants.
 21. Institutrice apprenant à de très jeunes enfants le salut au drapeau.
 22. Défilé militaire⁽¹²⁾.
 23. Rassemblement à Nüremberg, 1938.
 24. Foule.
 25. Bain de foule.
 26. Foule acclamant Hitler.
 27. Caricature antisémite⁽¹³⁾.
 28. Caricature antisémite⁽¹³⁾.
 29. Inscriptions sur des magasins tenus par des Juifs.
 30. Vieux monsieur juif portant l'étoile de David, zone occupée, 1938.
 31. Juif emmené dans un camp.
 32. Sortie des femmes et des enfants du *ghetto* de Varsovie, avril 1943.
 33. Enfants à Auschwitz, janvier 1945 (libération par l'Armée rouge).
 34. Dessin d'un enfant polonais montrant des enfants marcher vers la mort.
 35. Enfants dans un camp, avril 1945.
 36. Charnier de Bergen-Belsen, 1945.
- Des enfants militarisés.
 - au service d'un chef unique.
 - En Italie, les *balillas* au service d'un chef unique.
 - En Espagne, des écoliers saluent Franco.
 - Hitler soigne son image de marque auprès des enfants.
 - Les femmes aussi au service d'Hitler.
 - Les défilés militaires, reflets de la puissance du régime.
 - Musique : *Erika* (marche militaire).
 - Le peuple acclame son idole.
 - Musique de WAGNER.
 - La haine des Juifs s'apprend dans les bandes dessinées. Des enfants allemands lisent le journal antijuif. Les corbeaux à l'avant-plan symbolisent l'appât du gain.
 - « C'est un scandale de voir une aryenne, Allemande de pure race, travailler, comme domestique chez les Juifs ! »
 - Les Juifs sont répertoriés. On marque leurs magasins de l'étoile de David.
 - Ils sont marqués
 - comme des bêtes.
 - Musique tzigane (*Bourann*), ensuite musique russe (*Plaine, ma plaine*). Extermination des juifs,
 - des Polonais,
 - des prisonniers politiques,
 - des Gitans et de leur musique.

37. Carte des camps.
 38. *Le Juif éternel*, carte postale, 1937, exposition à Munich.
 39. « La force allemande (agriculture, industrie, natalité) vaincra le communisme », affiche de propagande.
 40. Rafle de communistes, de sociaux-démocrates et d'individus hostiles à l'Etat, mars 1933.
 41. Avion allemand.
 42. Exode.
 43. Militaires allemands entrant en Pologne (ou *Sanone allemande*, *Signal*, 1941).
 44. Scène de guerre (char en feu) en Pologne, *Signal*, 1939.
 45. Résistance française, affiche de propagande.
 46. Bombardement de Dresde, 1943.
 47. Maquisards armés de fusils.
 48. Affiche vichyste après le bombardement de Paris, 1944.
 49. Espagnols résistant à Franco.
 50. Maquisards posant une charge de dynamite, 1944.
 51. « Nazi = ruine de la culture », affiche de propagande.
 52. Réfugiée.
 53. Sophie Scholl, résistante allemande décapitée à 22 ans.
 54. Cadavres après un bombardement pendant la guerre d'Espagne.
 55. PICASSO, *Guernica*.
 56. *Idem* (détail).
- °
 - ° Juif = communiste. Des pestiférés à exterminer.
 - ° La force allemande vaincra le communisme.
 - ° Prétendus coupables d'un incendie, des communistes sont fusillés.
 - ° *Le chant des partisans* (Yves MONTAND) : « Ami, entends-tu le vol noir des corbeaux ° sur nos plaines ?
 - ° Ami, entends-tu le cri sourd
 - ° du pays qu'on enchaîne ?
 - ° Ohé ! Partisans, ouvriers et paysans, c'est l'alarme.
 - ° Ce soir, l'ennemi connaîtra le prix du sang et des larmes.
 - ° Montez de la mine, descendez des collines, camarades.
 - ° Sortez de la paille les fusils, la mitraille, les grenades.
 - ° Ohé ! Les tueurs, à la balle et au couteau, tuez vite !
 - ° Ohé ! Saboteur, attention à ton fardeau, dynamite !
 - ° C'est nous qui brisons les barreaux des prisons pour nos frères.
 - ° La haine à nos trousses et la faim qui nous pousse, la misère.
 - ° Il y a des pays où les gens au fond des lits font des rêves.
 - ° Ici, nous vois-tu. Nous on marche, nous on tue, nous on crève ».
 - ° Il avait dit : « Je suis et je serai toujours du côté de ceux qui ont faim ».
 - Il avait dit : « Si je meurs, laissez la fenêtre ouverte ».
 - ° Il avait dit : « Non, ce sang, je ne veux pas le voir ».

Garcia Lorca fut arrêté, condamné à mort sans jugement et exécuté le lendemain. (Pendant cette séquence, musique de HAENDEL, *La Sarabande*). Ensuite de THEODORAKIS, *Etat de siège*.

57. J. HEARTFIELD, *La semence de la mort*, 1937.
 58. Amérique latine.
 59. Affiche de propagande de Che Guevara : *Non à l'impérialisme*.
 60. Videla et Pinochet.
 61. Militaire casqué, 1977.
 62. Personnes arrêtées par la junte chilienne et enfermées dans le stade de Santiago, septembre 1973.
 63. Arrestation dans la rue, 1977.
 64. Prisonnier et hommes « libres ».
 65. Misère en Amérique latine, 1977.
 66. Contraste : richesse/pauvreté.
 67. Manifestation sandiniste au Nicaragua derrière la photographie de la première victime de la révolte, 1979.
 68. Tract belge.
 69. V.M.O. : manifestation à Bruxelles en octobre 1980.
 70. Camp d'entraînement du V.M.O. à La Roche, dans *Pour*, 1979.
 71. Groupe de jeunes portant le brassard du *Front de la Jeunesse*.
 72. Badigeonnage d'une synagogue, photographie de presse.
 73. Synagogue de Raincy, mars 1980.
 74. Pancarte d'une manifestation parisienne, le 30 septembre 1980 (après l'attentat de la rue Copernic), *Le Nouvel Observateur*, 6-12 octobre 1980.
 75. *Graphiti* photographié sur un mur de Paris, *Le Nouvel Observateur*, 6-12 octobre 1980.
- Le fascisme n'engendre pas la mort !
 - La bête n'est pas morte. Elle prospère en Amérique latine.
 -
 - L'armée à la tête de l'Etat.
 - Partout des militaires.
 - Répression !
 - Arrestation dans la rue !
 -
 - 85% de misère.
 - Inégalité sociale.
 - Ça ne durera pas toujours !
 - Musique contemporaine : UFO, *The kids*. Et en Belgique, qu'en est-il ?
 - V.M.O.
 - Camps armés.
 - Et en Belgique, qu'en est-il ? *Front de la Jeunesse*.
 - Et en Europe, qu'en est-il ? Synagogue en Allemagne, 1959 ;
 - en France, 1980.
 - Musique de WAGNER, *La Walkyrie* Le racisme mène au fascisme.
 - Sur les murs de Paris, 1980.

Conception et contenu

Le montage audio-visuel présenté ici met l'accent sur les signes extérieurs des dictatures de l'entre-deux-guerres : défilés de mieux en mieux organisés, — et c'est un thème qui est repris au film *Comment l'Allemagne est devenue nazie*, — discours, endoctrinement des jeunes, grands rassemblements, élimination des opposants et des groupes ethniques non tolérés. Il montre ses conséquences : la guerre, les camps de concentration. Il montre enfin l'existence actuelle des dictatures dans les pays d'Amérique latine et la renaissance de mouvements fascistes dans les pays démocratiques.

Ce montage privilégie l'image par rapport au son. Ce dernier est principalement un accompagnement musical, en accord ou en opposition avec l'image : musique de Wagner en relation avec l'ambiance hitlérienne, musique des peuples décimés, — tzigane et slave, — musique de Théodorakis pour l'Amérique latine, musique écoutée par les jeunes enfin pour la renaissance du fascisme dans nos régions. Les paroles sont parfois la traduction de mots allemands apparaissant dans les images. Elles ne sont le plus souvent que les titres et sous-titres des différentes parties.

Les images parlent d'elles-mêmes. Ce sont des affiches de propagande ou des photographies extraites de bandes d'actualités. Certaines d'entre elles requièrent cependant une analyse individuelle ultérieure. Le poste de radio (dia 10) n'est pas toujours identifié par les élèves ; l'affiche de propagande *La force allemande vaincra le communisme* (dia 39) doit être expliquée. Il en va de même pour le *Guernica* de Picasso (dias 55 et 56), l'affiche identifiant la croix gammée à la destruction de la culture (dia 51), la photographie de Sophie Scholl, jeune militante allemande opposée au nazisme qui fut décapitée (dia 53), la gravure identifiant le nazisme au semeur de la mort (dia 57), la caricature symbolisant les régimes d'Amérique latine (dia 64) ou encore la photographie d'une jeune victime du Nicaragua (dia 67).

Le contenu du montage est destiné à des élèves abordant les notions abstraites rassemblées dans l'expression « dictature fasciste ». Il ne veut pas en épuiser tous les aspects ni en présenter le contexte historique : c'est un sujet à remettre sur le métier et à développer aux deuxième et troisième degrés de l'enseignement secondaire (14-18 ans).

Objectifs

Domaine cognitif

1. Connaissances

Les élèves connaîtront :

— les caractéristiques des dictatures de l'entre-deux-guerres :

- existence d'un chef unique (Hitler, Mussolini, Franco), d'un parti militarisé,
- propagande : symboles et insignes, discours diffusés par la radio lors de rassemblements gigantesques de la foule,...

- rejet de la démocratie libérale, de la démocratie populaire,
- nationalisme exacerbé,
- racisme (nazisme) ;
- l'existence actuelle et les caractéristiques des dictatures d'Amérique latine : dictatures militaires ;
- la résurgence de mouvements fascistes en Belgique (et en Europe).

2. Savoir-faire intellectuels

Les élèves seront capables de (d') :

- faire la distinction entre des photographies de presse, des affiches, des dessins, des tracts, des banderolles lors de manifestation. De définir chacune de ces sources de l'histoire ;
- reconnaître des airs de musique et des chansons (*La Walkyrie* de Wagner, *Le Chant des partisans* chanté par Yves Montand, la musique de *Etat de siège* composée par Mikis Théodorakis...) et d'identifier les mouvements idéologiques qu'elles représentent ;
- établir des relations entre le son et l'image, le son renforçant l'image (Wagner) ou s'opposant aux images (musiques tzigane et russe) ;
- analyser les documents écrits éventuellement ajoutés par le professeur pour préciser la notion de dictature, en dégager les idées principales ;
- localiser l'époque des faits rapportés ;
- apprécier la distance entre les faits rapportés et les dates des documents les évoquant ;
- classer les faits les uns par rapport aux autres, par rapport aux démocraties libérales déjà étudiées ;
- situer les dictatures fascistes et les mouvements de résurgence du fascisme dans leur cadre géographique européen et mondial (avec l'aide des transparents pour rétroprojecteur)⁽¹⁴⁾ ;
- comparer spatio-temporellement les phénomènes étudiés pendant l'entre-deux-guerres et actuellement.

Domaine affectif

1. Face au sujet

Les élèves seront capables de :

- réagir face aux idées développées par l'idéologie fasciste ; éventuellement de prendre position ;
- se forger progressivement un idéal politique ;

2. Face aux autres

Les élèves seront capables :

- d'écouter les consignes didactiques du professeur, de les appliquer ;
- d'écouter les avis de leurs condisciples.

Domaine psychomoteur

Les élèves seront capables :

- d'associer image et son.

(14) Voir le plan de la matière présenté dans la première partie de cet article, p. 73 et p. 75 (*Cahiers de Clio*, n° 67).

Utilisation pédagogique

Les expériences réalisées dans le cadre du cours d'histoire et les discussions menées au Centre de Huy font apparaître l'intérêt du déroulement pédagogique suivant, les élèves ayant préalablement étudié les démocraties libérales⁽¹³⁾ :

1. Vision du montage en guise d'introduction à l'étude des régimes fascistes ;
2. découverte du plan du montage par les élèves et inscription de celui-ci au tableau noir :
 - a. Entre-deux-guerres : Hitler, *Führer*, Allemagne
Mussolini, *Duce*, Italie
Franco, *Caudillo*, Espagne
(Degrelle, Belgique)
 - b. De nos jours en Amérique latine
 - c. De nos jours en Belgique (et en Europe)
3. deuxième vision, partie par partie, éventuellement par sous-parties dans le cas de l'entre-deux-guerres, avec pour objectifs l'explicitation des documents mal compris par les élèves. Cette deuxième vision peut être l'occasion de présenter des documents textuels complémentaires. L'analyse tant du montage audio-visuel que des documents complémentaires peut se faire par petits groupes ou en grand groupe, avec le soutien d'un questionnaire approprié ;
4. nouvelle vision du montage audio-visuel ;
5. situation spatio-temporelle des régimes fascistes, tant ceux présentés dans le montage que les autres, en utilisant les cartes et planisphères transparents présentés dans la première partie de cet article⁽¹⁵⁾.

Ainsi exploité, il faut environ quatre périodes horaires pour traiter des régimes fascistes dans le cadre de *L'Homme et l'Etat* avec des élèves de 13—14 ans.

La suite de la séquence d'enseignement peut être consacrée aux démocraties populaires⁽¹³⁾. Elle peut s'appuyer sur les diapositives du montage évoquant le communisme : *Le Juif éternel* (dia 38), *La force allemande vaincra le communisme* (dia 39), rafle de communistes (dia 40).

D'autres exploitations pédagogiques peuvent être prévues :

- utiliser la première partie du montage audio-visuel comme moyen de contrôle après avoir étudié les régimes dictatoriaux de droite de l'entre-deux-guerres. Se servir de la suite du montage comme motivation à l'étude des régimes fascistes d'Amérique latine et à la résurgence des mouvements fascistes en Europe occidentale ;
- étudier avec les élèves les mouvements fascistes contemporains (enquêtes, recherches dans la presse, appel aux connaissances, au vécu,...). S'interroger sur le succès de ces mouvements et sur leur philosophie. Projeter ensuite le montage audio-visuel pour faire découvrir comment les fascistes de l'entre-deux-guerres ont pris le pouvoir et s'y sont maintenus, pour faire découvrir aussi les objectifs des régimes fascistes, — nazi en particulier, — de l'entre-deux-guerres.

(15) Voir première partie de cet article, dans *Cahiers de Clio*, n° 67, p. 87.

Cahier des élèves

Le cahier des élèves comportera le plan détaillé du montage audio-visuel noté au tableau noir au fur et à mesure de sa discussion. Les cartes d'Europe et les planisphères politiques déjà examinés⁽¹⁵⁾ y figureront également.

CONCLUSION

Les moyens pédagogiques présentés dans cet article (pour rappel : titres de presse, extraits d'articles de presse, cartes reproduites sur transparents pour rétroprojecteur, montage audio-visuel) ne sont pas le fruit de la seule réflexion théorique. Ils ont été expérimentés, pour la plupart à plusieurs reprises, dans des classes d'histoire du premier degré de l'enseignement secondaire.

Ils prouvent que le sujet difficile et abstrait de *L'Homme et l'État* peut, — et doit, — être abordé au premier degré (12-14 ans).

Les expériences réalisées montrent la supériorité de l'impact des titres de presse et des moyens audio-visuels en général sur les documents le plus souvent préféré pour l'étude du sujet (extraits de constitutions, tableaux montrant la force réciproque des partis, etc.).

Lily ROCHETTE-RUSSE, Georges DENOISEUX
et Maggy HODEIGE.

Le montage peut être acheté au prix coûtant (590 FB + 50 FB de port) en s'adressant aux *Cahiers de Clio*, c/o Maggy Hodeige, rue Saint-Gilles, 343/054, à B. 4000 - Liège.

LA POLITIQUE EXTÉRIEURE DE MUSSOLINI : UN EXEMPLE D'UTILISATION DE DOCUMENTS SONORES

L'enseignement de l'histoire des événements du XX^e siècle bénéficie d'une extraordinaire abondance et variété de documents, d'origine très différente, qui permettent un contact direct et particulièrement vivant avec notre proche passé. Cette richesse, devenue parfois pléthore, risque souvent de constituer un handicap, soit que l'on néglige certaines sources, soit qu'on les utilise seulement comme simple illustration. C'est ainsi que les documents sonores d'époque sont en général laissés pour compte, alors que l'univers sonore, les disques et autres enregistrements constituent pour les élèves un monde qui leur est familier et qui les intéresse tout particulièrement.

Nous nous proposons d'exposer ici un exemple d'exploitation pédagogique de ce type bien spécifique de source historique. Nous avons essayé son utilisation pour l'élaboration de plusieurs leçons (notamment Lénine et les débuts de l'U.R.S.S., la France du *Front populaire*, la marche vers la seconde guerre mondiale à travers la politique allemande), mais nous évoquerons ici l'impérialisme italien dans l'entre-deux-guerres. Il s'agit de l'analyse de la politique extérieure de Mussolini, en complément de l'étude du fascisme italien en sixième année d'enseignement général (17-18 ans).

Les documents

Les extraits utilisés ont été sélectionnés dans la vaste publication d'archives sonores de la seconde guerre mondiale⁽¹⁾. Nous avons choisi ce qui permet de retracer toute la politique extérieure du *Duce* de 1935 jusqu'à la fin de la guerre : fragments de discours précédés d'un bref commentaire introductif permettant un enchaînement cohérent et courts extraits de chansons d'époque ; celles-ci sont retenues soit pour leur caractère significatif (chansons italiennes, reflet de la propagande fasciste) soit pour leur caractère allusif qui souligne par l'ironie les événements évoqués.

Voici l'enchaînement que nous avons retenu :

- annonce de la campagne d'Ethiopie (Mussoline, 2 octobre 1935) : *Ti saluto, vade in Abissinia* (chanson) ;
- bref commentaire sur l'attitude attentiste des nations européennes à la Société des Nations et sur leurs sanctions symboliques : *La Révolte des joujoux* (chanson) ;

(1) *Histoire sonore de la seconde guerre mondiale*, disque *Serp*, 6, rue de Beaune, Paris 7^e. (Douze disques 30 cm, dont trois sont consacrés à l'Entre-deux-guerres).

- annonce de l'annexion de l'Ethiopie (Mussolini, 5 mai 1936) : *Rataplan de la victoire* (propagande chantée par un chœur d'enfants) ;
- Haïlié Sélassié à la Société des Nations à Genève (30 juin 1936) ;
- appui de l'Italie aux revendications allemandes à propos des Sudètes (Mussolini, 18 septembre 1938) : *Salute al Duce* (propagande fasciste) ;
- manifestations fascistes anti-françaises à Rome, évoquées par L.O. Frossard (décembre 1938), revendiquant la Corse et de la Tunisie : *Méditerranée* (chanson) ;
- réplique française : Daladier à Alger (discours du 6 janvier 1939) ;
- bref commentaire sur la guerre civile en Espagne : *Sombreros et mantilles* (Rina KETTY) ;
- Mussolini annonce la prise de Barcelone (26 janvier 1939) ;
- annexion de l'Albanie et théorie de l'espace vital italien en Méditerranée (26 mars 1939) : *Passo romano* (défilé au pas de l'oie à Rome) ;
- définition de l'*Axe Rome-Berlin* (comte Ciano, 15 avril 1939) *Ils se mirent en ménage* (chanson) ;
- entrée en guerre de l'Italie contre les U.S.A. (Mussolini, 11 décembre 1941) ;
- Sir John Dill félicite les troupes britanniques à Tobrouk (18 octobre 1942) ;
- évocation des seuls succès militaires italiens : *Chanson des sous-mariniers italiens* ;
- Mussolini à Milan, peu avant l'écroulement du fascisme (16 décembre 1944) ;
- chant de la résistance italienne.

L'ensemble dure à peu près 16 minutes. Nous avons déjà expliqué la présence d'extraits de chansons d'époque. Si l'utilisation de chants illustrant la propagande et l'ambiance de l'Italie fasciste semble aller de soi, on pourrait s'étonner, au contraire, de la présence d'extraits de chansons à la mode à l'époque. Il ne s'agit cependant pas d'un choix futile. Les élèves sont particulièrement sensibles à l'atmosphère caractéristique qui se dégage du style *rétro* et apprécient l'humour et l'ironie de paroles qui semblent s'appliquer aux événements. En voici un exemple : le comte Ciano évoque l'*Axe Rome-Berlin*, essayant de prouver l'identité de poids entre l'Italie et l'Allemagne : « L'Axe est un formidable instrument de collaboration et d'initiative qui fonctionne aussi bien à Rome qu'à Berlin ». La chanson proposée est :

[...] *Ils se mirent en ménage,*
comme de bien entendu ;
Elle avait du courage,
comme de bien entendu ;
Il était au chômage,
comme de bien entendu,
Ça lui f'sait déjà un gentil p'tit rev'nu,
comme de bien entendu [...]. ».

Le rapprochement politique est évidemment arbitraire et réalisé *a posteriori* ; cependant, ces quelques paroles rappellent et résument très bien toutes les difficultés sociales et économiques de l'époque.

L'aspect technique

Les documents sonores sont sélectionnés et préalablement enregistrés sur mini-cassettes. Ils peuvent donc être utilisés sur les petits enregistreurs correspondants. Ceux-ci sont peu encombrants, d'une manipulation très simple et fonctionnent aussi bien sur piles que sur secteur. On peut donc les transporter sans difficulté, les utiliser partout, sans problème de local ou d'opérations techniques compliquées.

L'exploitation pédagogique

L'exploitation de ce type de documents présente souvent le risque de se limiter à une simple illustration collée sur la leçon. Pour éviter cet écueil nous les avons utilisés comme point de départ de la leçon en élaborant un exercice qui oblige les élèves à un maximum d'attention et de réflexion, tout en étant extrêmement simple.

Comme déjà signalé, le fascisme italien a déjà été étudié lors d'une précédente leçon.

Chaque élève a reçu une feuille polycopiée reprenant l'intitulé et la chronologie des extraits sonores, ainsi que la traduction des documents en langue étrangère. Cette feuille est parcourue avant l'audition ; la présentation des hommes politiques cités et l'explication de termes ou allusions (exemple : les Sudètes) font l'objet de précisions indispensables.

Les élèves doivent, en cours d'audition, compléter un tableau pré-établi, le principe étant de limiter au maximum le temps nécessaire pour écrire. En fait, un simple nom suffit chaque fois. Voici le tableau proposé :

Dates	Conquêtes Annexions	Interventions à l'étranger	Alliances	Hostilités	Réactions internationales
1935					
1936					
1937					
1938					
1939					
1940					
1941					
1944					

Pendant le déroulement de l'exercice, nous affichons successivement au tableau les couvertures de journaux illustrés d'époque présentant des photographies

grand format qui représentent le sujet évoqué par les documents sonores. Exemples :

- troupes italiennes en Ethiopie (*L'Illustration*, n° 4834, 28 octobre 1935) ;
- délégués italiens et éthiopiens à la tribune de la S.D.N. (*L'Illustration*, n° 4833, 19 octobre 1935) ;
- portrait d'Hailé Sélassié (*Patriote illustré*, n° 21, 25 mai 1924) ;
- Mussolini marchant au pas de l'oie au Capitole (*Patriote illustré*, n° 7, 13 février 1938) ;
- Mussolini et Hitler côte à côte à Munich, faisant le salut fasciste (*Patriote illustré*, n° 40, 3 octobre 1937).

Conclusion

Ce genre de travail a toujours été bien accueilli et fort apprécié des élèves. La réalisation individuelle de l'exercice les oblige par ailleurs à une participation réelle. D'autre part, la correction et l'appréciation ont toujours donné de bons résultats. Enfin, cela permet de rompre, sans négliger l'humour, la routine de l'utilisation des documents écrits.

Marc VERDICKT.

LES TRAVAUX DES CHAMPS ET LES OUTILS DE L'AGRICULTURE DANS LA BRODERIE DE BAYEUX

DEUX DOCUMENTS À L'USAGE DES ÉLÈVES DU PREMIER DEGRÉ DE L'ENSEIGNEMENT
SECONDAIRE (12-14 ANS) DANS LE CADRE DU PROBLÈME DE LA NOURRITURE

Introduction

Si les premiers outils pour travailler la terre sont apparus en Orient, berceau de l'agriculture, c'est en Occident (Belgique, France) que l'on mettra au point la charrue montée sur roues. Alors qu'en Egypte, la houe et l'araire suffisent largement pour fendre les riches alluvions déposées par le Nil, les terres grasses et lourdes de la Hesbaye exigent un outil beaucoup plus robuste et capable de les retourner en profondeur. Aussi d'importantes modifications de l'araire ont-elles été effectuées en France du Nord et en Belgique durant le moyen âge. On peut considérer qu'à la fin du XIII^e siècle, la charrue est largement utilisée dans les grandes exploitations monastiques et seigneuriales.

A la différence des habitants du delta du Nil qui, aux dires d'Hérodote, lâchaient les porcs dans les champs pour enfouir les semences, le hesbignon du XIII^e siècle retrouve après le labourage de grosses mottes inégales qu'il doit réduire en terre fine ; d'où la nécessité d'employer un nouvel outil : la herse.

Charrue et herse sont connues par des documents iconographiques devenus désormais classiques mais malheureusement assez tardifs (fin du XIII^e - milieu du XVI^e siècle).

La charrue est représentée par un dessin dans un manuscrit de la fin du XIII^e siècle conservé à la Bibliothèque royale à Bruxelles et connu sous le nom de *Vieil rentier d'Audenarde*⁽¹⁾. Plus suggestive encore est la reproduction de la charrue donnée dans *La chute d'Icare*⁽²⁾, œuvre allégorique conservée aux Musées royaux des Beaux-Arts à Bruxelles et attribuée à Pierre Bruegel l'Ancien (1525/30-1569).

Si le travail de la herse est bien représenté dans une miniature d'un manuscrit de la Bibliothèque royale à Bruxelles daté de la fin du XIV^e siècle⁽³⁾, la palme

(1) Le dessin est reproduit par HAYT F., *La nourriture. Formation historique*, coll. « Roland », fasc. 1, p. 40, Namur, Wesmael-Charlier, 1976 et DEJARDIN F., DENOISEUX G., SCHRAENEN-SPROKKEL N., *L'Homme se nourrit*, coll. « Formation historique », fasc. 1, p. 15, photo 12, Liège, Sciences et Lettres, 1971.

(2) La partie du tableau représentant la charrue est reproduite dans HAYT F. et REGNIER P.-L., *Histoire universelle*, t. 2 : *Du traité de Verdun à la fin du XVI^e siècle*, coll. « Roland », p. 184, Namur, Wesmael-Charlier, 1965.

(3) Voir la reproduction dans HAYT F., *Histoire générale. De l'Empire Romain au XVII^e siècle*, coll. « Roland », p. 99, Namur, Wesmael-Charlier, 1965.

revient toutefois à celle peinte par les Frères Limbourg dans la miniature *Les travaux d'octobre* figurant dans les *Très riches Heures du duc de Berry* (1413-1416) conservées au musée Condé à Chantilly⁽⁴⁾.

Toutes ces représentations sont extraites d'un même type de documents : les manuscrits. Dans la présente étude, nous voudrions attirer l'attention sur un détail d'une œuvre d'art beaucoup plus ancienne et d'une toute autre nature : la broderie de Bayeux, improprement appelée « tapisserie » de Bayeux.

Présentation du document

La « tapisserie » de Bayeux, appelée parfois *tapisserie de la reine Mathilde* est en réalité une broderie « d'images et d'inscriptions » destinée à être accrochée de pilier en pilier comme tenture décorative dans la nef de la cathédrale de Bayeux. Elle présente sur 70 mètres de long et 50 centimètres de hauteur, — faut-il le rappeler, — le récit de la conquête de l'Angleterre en 1066 par le duc de Normandie Guillaume, surnommé par après le Conquérant.

Dans sa partie conservée, l'histoire est scindée en 58 scènes. Le thème historique occupe la partie centrale (34 centimètres) et est encadré par deux bordures historiées de 8 centimètres de hauteur.

Commencée peu après la victoire d'Hastings (14 octobre 1066), elle fut terminée dans les dix années qui suivirent. Peut-être fut-elle exposée pour la première fois lors de la dédicace de la cathédrale de Bayeux le 14 juillet 1077.

Elle est actuellement conservée dans une salle de l'ancien palais épiscopal de Bayeux⁽⁵⁾.

Les travaux des champs, objet de la présente étude, occupent la bordure inférieure de la scène 10 où l'on peut voir deux messagers de Guillaume enjoindre le comte Guy de Ponthieu de leur livrer Harold. Le texte brodé est le suivant : *Ubi nuntii Willilmi ducis venerunt ad Widone* (où les messagers du duc Guillaume vinrent auprès de Guy).

Exploitation pédagogique

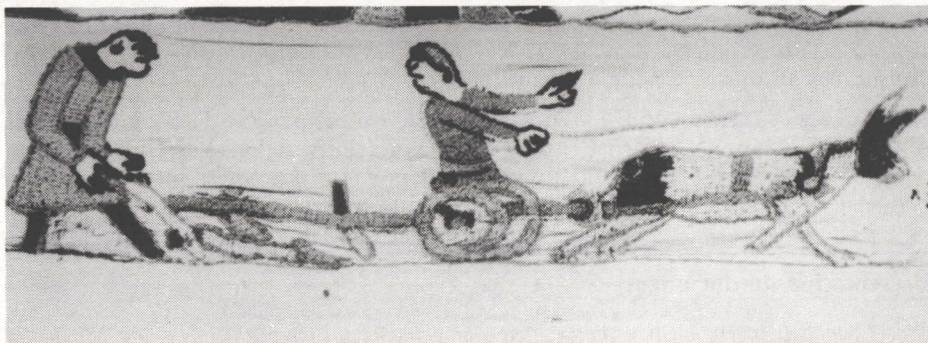
a. Le labourage à la charrue

Ce document présente un double intérêt :

- les pièces constitutives de la charrue sont bien mises en évidence et le rôle de chacune d'elles apparaît clairement ;
- il présente un nouveau mode de traction et détaille le harnachement de l'animal, ici en l'occurrence un âne.

(4) Document reproduit dans HAYT F. et REGNIER P.-L., *op. cit.*, p. 229.

(5) Sur la tapisserie de Bayeux voir : Frank STENTON, Simone BERTRAND, R. ALLEN BROWN, George WINGFIELD DIGBY, Charles H. GIBBS-SMITH, James MANN, John L. NEVINSON et Francis WORMALD, *The Bayeux Tapestry a comprehensive survey*, 2^e éd., Londres, Phaidon Press, 1965 ; — *L'art ornemental. La tapisserie de la reine Mathilde à Bayeux*, dans *Chefs-d'œuvre de l'Art*, n° 4, Hachette-Fabbri-Skira, 1969 ; — BERTRAND Simone, *La tapisserie de Bayeux*, Rennes, Editions Ouest-France, 1979.



Le labourage à la charrue. Broderie de Bayeux (1066-1077)

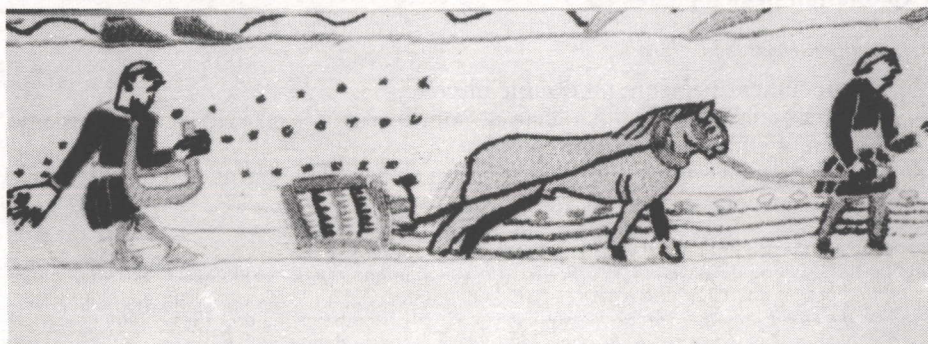
Deux hommes sont nécessaires pour effectuer le travail. L'un muni d'une longue baguette est chargé de faire avancer l'âne. L'autre tient fermement en mains les mancherons, pièces de bois qui permettent de diriger la charrue et qui, si l'on se réfère à la position du laboureur, l'aident à maintenir enfoncé le soc.

La charrue comprend en plus du train de roues qui facilite la traction et maintient l'alignement trois éléments essentiels. Le coutre fend la terre et aide à la pénétration du soc. Celui-ci entre profondément dans le sol et détache une motte que le versoir fera basculer, retournant ainsi la terre au lieu de l'ouvrir comme le faisait l'araire.

Le collier à gorge a fait place à celui d'épaule déposé sur le poitrail de l'animal et relié par des traits au palonnier, barre de bois transversale, elle-même rattachée au timon.

L'ensemble de la scène donne une impression de robustesse dans le chef de l'appareil et de vigueur dans celui de l'animal.

b. Le hersage et les semailles



Le hersage et les semailles. Broderie de Bayeux (1066-1077)

Suivant un procédé souvent employé dans les arts primitifs, l'artiste n'a pas représenté la herse posée sur le sol mais relevée verticalement ce qui permet d'en distinguer les différentes parties. Elle se compose d'un cadre de bois garni de trois barres transversales ; le tout muni de dents. On reconnaît encore le timon, le palonnier et un des deux traits reliés au collier d'épaule. Un homme entraîne l'animal dans le champ par la bride.

A l'arrière-plan, un personnage portant le traditionnel tablier-sac (semoir) rempli de grains, sème à tous les vents dans un geste identique à celui du semeur égyptien du troisième millénaire avant notre ère ou du paysan wallon des années 1930-1940.

L'ensemble de la scène montre bien les deux utilisations de la herse, à savoir : briser les mottes de terre après le labourage et ensuite enfouir les grains.

Conclusion

Les deux documents choisis attestent l'utilisation de la charrue et de la herse en Normandie dans la seconde moitié du XI^e siècle, c'est-à-dire deux siècles plus tôt que dans les sources habituellement présentées aux élèves. De plus, la broderie de Bayeux permettra aux professeurs d'élargir leur champ d'analyse. Il ne s'agit plus d'une scène rurale reproduite dans une miniature mais d'une œuvre d'art unique relatant un des épisodes les plus importants de l'histoire du XI^e siècle.

Joseph DECKERS,
Assistant à l'Université de Liège.

OBJECTIFS DE L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE, DE LA GÉOGRAPHIE ET DE L'INITIATION ÉCONOMIQUE, SOCIALE ET POLITIQUE

SECOND CYCLE DU PROGRAMME FRANÇAIS

Dans le numéro 62 des Cahiers de Clio. Sciences de l'homme et de son environnement⁽¹⁾, nous avons publié un article de L. MARBEAU, A.-M. PAVART et F. AUDIGIER intitulé Essai de détermination d'un programme par objectifs pour le second cycle pour l'histoire, la géographie et l'initiation économique, sociale et politique. Ce document avait été élaboré en 1978. Depuis lors, la même équipe a remis ce document sur le métier, l'a remanié, en a précisé les diverses composantes. Nous publions ici la version actualisée de ce document⁽²⁾ : il est plus clair et plus facile à comprendre que le précédent. Il cerne également mieux la notion d'objectif. En effet, pour chaque objectif général, l'équipe a dressé un inventaire des objectifs intermédiaires en découlant et a donné un exemple d'objectif opérationnel. Elle a également tenu compte des différents domaines : cognitif, affectif et psychomoteur.

Voici le plan de classement suivi :

1. *Domaine affectif*
2. *Domaine psychomoteur*
3. *Domaine cognitif*
 - 3.1. *Espace*
 - 3.2. *Temps*
 - 3.3. *Notionnel et conceptuel* : — *champ culturel*
— *champ économique*
— *champ naturel*
— *champ politique*
— *champ social*
— *champ technologique*
4. *Domaine méthodologique*

(1) Bruxelles-Liège, Centre de la pédagogie de l'histoire et des sciences de l'homme, 1980, n° 62, pp. 67-79 et plus particulièrement 76-79.

(2) Nos remerciements à Madame L. Marbeau pour l'autorisation qu'elle nous a donnée de publier ce document.

1. DOMAINE AFFECTIF

OBJECTIFS GÉNÉRAUX	OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	OBJECTIFS OPÉRATIONNELS (exemples)
1.1. Être capable de se connaître et de s'accomplir	1.1.1. Savoir reconnaître ses émotions 1.1.2. Prendre confiance en soi 1.1.3. Savoir évaluer ses progrès et ses échecs 1.1.4. Surmonter ses frustrations 1.1.5. Acquérir de la curiosité et un appétit de savoir. 1.1.6. Avoir de la persévérance 1.1.7. Apprendre à faire des choses qu'on n'aime pas pour atteindre le but que l'on s'est fixé 1.1.8. Prendre conscience de ses valeurs et de celles d'autrui	1.1.3.1. Evaluer son travail à l'aide d'une grille
1.2. Être sensible aux problèmes des relations interpersonnelles	1.2.1. Avoir envie de s'exprimer 1.2.2. Savoir écouter 1.2.3. Savoir donner 1.2.4. Savoir recevoir 1.2.5. Être tolérant	1.2.2.1. Dans un débat, respecter la règle du jeu fixé
1.3. Être autonome	1.3.1. Avoir de l'initiative 1.3.2. Être efficace 1.3.3. Se fixer des buts stimulants 1.3.4. Être réaliste 1.3.5. Être conscient de ses choix 1.3.6. Exercer des responsabilités 1.3.7. Être créatif	1.3.4.1. Savoir délimiter un sujet en fonction de la documentation disponible

1.4. Bien suivre la vie de groupe 1.5. Être sensible à l'environnement	1.4.1. Connaître des aspects du fonctionnement de la vie des groupes 1.4.2. Être sensible au phénomène du <i>leader-ship</i> 1.4.3. Être capable de supporter les conflits 1.4.4. Avoir la volonté de modifier l'environnement (individu, petit groupe, grand groupe) 1.5.1. Être conscient de son environnement 1.5.2. Justifier son acceptation de l'environnement 1.5.3. Justifier son refus de l'environnement	1.4.1.1. Élaborer une fiche de progression du travail d'un petit groupe
--	---	--

2. DOMAINE PSYCHOMOTEUR

OBJECTIFS GÉNÉRAUX	OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	OBJECTIFS OPÉRATIONNELS (exemples)
2.1. Acquérir des habiletés motrices simples (13 niveaux : débutant - avancé - expert)	2.1.1. Utiliser un outil 2.1.2. Reproduire un document visuel 2.1.3. Reproduire un document auditif	2.1.1.1. Utiliser un appareil de projection (diapositive) 2.1.3.1. Utiliser un magnétophone pour un enregistrement
2.2. Acquérir des habiletés motrices complexes (3 niveaux : <i>idem</i>)	2.2.1. Utiliser plusieurs outils simultanément. 2.2.2. Faire un montage avec des documents	2.2.2.1. Réaliser un montage audio-visuel avec diapositives et bande sonore enregistrée
2.3. Acquérir des capacités perceptives et des aptitudes physiques	2.3.1. Orienter son déplacement dans l'espace 2.3.2. Apprécier les distances 2.3.3. Utiliser sa mémoire visuelle 2.3.4. Utiliser sa mémoire auditive 2.3.5. Fixer son attention de façon continue 2.3.6. Distinguer visuellement des formes et des détails 2.3.7. Distinguer auditivement des détails	2.3.1.1. Rejoindre un point avec une boussole 2.3.3.1. Reproduire un dessin 2.3.6.1. Repérer des indices sur une diapositive
2.4. Acquérir des capacités de communication	2.4.1. Choisir des signaux et langages vocaux et gestuels 2.4.2. Interpréter des signaux et langages	2.4.1.1. Communiquer par un geste une information

3. DOMAINE COGNITIF

OBJECTIFS GÉNÉRAUX	OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	OBJECTIFS OPÉRATIONNELS (exemples)
3.1. <i>Espace</i> 3.1.1. Acquérir le vocabulaire spécifique à l'espace	3.1.1.1. Définir le vocabulaire spécifique à l'espace cosmique 3.1.1.2. Définir le vocabulaire spécifique aux espaces terrestres 3.1.1.3. Définir le vocabulaire spécifique aux autres types d'espace	3.1.2.1.1. Nommer toutes formes de représentation d'un même espace 3.1.2.2.1. Décrire un paysage à partir d'une carte topographique
3.1.2. Acquérir les différents modes de représentation de l'espace	3.1.2.1. Réaliser l'inventaire des modes de représentation 3.1.2.2. Analyser ces différentes représentations	3.1.3.2.1. Décrire un paysage réellement observé, en distinguant les différents plans et niveaux
3.1.3. Analyser l'espace environnant	3.1.3.1. Distinguer les éléments d'un espace 3.1.3.2. Savoir orienter un espace	
3.1.4. Analyser l'organisation de l'espace	3.1.4.1. Déterminer les pôles et axes de l'organisation d'un espace	3.1.4.1.1. A l'aide de photographies aériennes, mettre en évidence les voies de communication, les pôles de développement d'un espace
3.1.5. Concevoir l'imbrication des espaces	3.1.4.2. Concevoir les limites d'un espace 3.1.4.3. Connaître la notion de marges spatiales 3.1.5.1. Remplacer l'espace environnant dans l'espace terrestre 3.1.5.2. Comparer l'espace environnant à d'autres espaces connus	

3.2. Temps 3.2.1. Savoir définir les différentes catégories de temps 3.2.2. Savoir situer dans le temps	3.2.1.1. Définir les temps spécifiques 3.2.1.2. Définir les temps historiques 3.2.1.3. Définir les temps subjectifs 3.2.2.1. Savoir dater une donnée 3.2.2.1.2. Utiliser différents calendriers 3.2.2.1.3. Savoir évoluer des durées 3.2.3.1. Comparer les différentes catégories de temps 3.2.3.2. Comparer les durées 3.2.4.1. Rechercher les composants du temps historique (social, culturel, religieux, politique, économique) 3.2.4.2. Distinguer les différents rythmes du temps (temps courts, temps long, cycles) 3.2.4.3. Analyser les ruptures et les continuités du temps (décalage, immobilisme, accélération)	3.2.1.1.1. Définir une ère géologique 3.2.2.1.1. Situer une série d'événements 3.2.3.1.1. Comparer la durée de sa propre vie à l'ère chrétienne 3.2.4.2.1. Analyser courbes et graphiques pour retrouver différents rythmes d'évolution économique
3.3. Notionnel et conceptuel 3.3.1. Champ culturel 3.3.1.1. Analyser les composantes d'une culture 3.3.1.1.1. Langues et langage	Définir, analyser, décomposer en groupes et sous-groupes 3.3.1.1.1.1. Les types de langages 3.3.1.1.1.2. Les types de langues 3.3.1.1.1.3. Les groupes linguistiques	3.3.1.1.1.1. Décrire le langage gestuel dans la culture occidentale 3.3.1.1.1.3.1. Nommer les groupes linguistiques aux Etats-Unis

3.3.1.1.2. Mentalités collectives, croyances, idéologies	3.3.1.1.2.1. Idéologies 3.3.1.1.2.2. Morales 3.3.1.1.2.3. Valeurs 3.3.1.1.2.4. Croyances religieuses	3.3.1.1.2.4.1. Identifier une croyance religieuse
3.3.1.1.3. Créativité et savoir	3.3.1.1.2.4.2. Identifier un rite 3.3.1.1.2.4.3. Distinguer croyance et rite 3.3.1.1.3.1. Science 3.3.1.1.3.2. Connaissance 3.3.1.1.3.3. Technique 3.3.1.1.3.4. Artisanat 3.3.1.1.3.5. Arts plastiques	
3.3.1.1.4. Comportements	3.3.1.1.4.1. Coutumes 3.3.1.1.4.2. Travail 3.3.1.1.4.3. Loisirs	3.3.1.1.4.1. Décrire la cérémonie du mariage dans une civilisation 3.3.1.1.4.2.1. Décrire l'organisation du travail dans les usines Schneider du Creusot
3.3.1.1.5. Interrelations	3.3.1.1.5.1. Etablir des relations entre les composantes ci-dessus 3.3.1.1.5.2. Analyser les relations entre les composantes ci-dessus	3.3.1.1.5.1.1. Etablir des relations entre l'islam et l'art
3.3.1.2. Analyser la dynamique d'une culture	Analyser les rôles, évaluer les influences	
3.3.1.2.1. Les mécanismes de formation	1. des individus 3.3.1.2.1. 2. des groupes, des institutions et 3.3.1.2.2. 3. des modèles 3.3.1.2.2. 4. des véhicules 3.3.1.2.2. 5. des événements historiques	
3.3.1.2.2. Les mécanismes de transmission		3.3.1.2.1.5.1. Analyser l'influence de la première guerre mondiale sur le dadaïsme
3.3.1.2.3. Les courants culturels	3.3.1.2.3.1. Caractériser les courants 3.3.1.2.3.2. Les situer dans l'espace et le temps 3.3.1.2.3.3. Analyser filiations et résurgences	

3.3.1.2.4. Les interrelations et évolutions entre les cultures	Situer et analyser les éléments suivants	3.3.1.2.4.1.1. Délimiter sur un planisphère une aire culturelle donnée à une époque donnée
3.3.1.3. Analyser les fonctions d'une culture	3.3.1.2.4.1. Pôles, axes, marges des aires culturelles 3.3.1.2.4.2. Contacts et chocs 3.3.1.2.4.3. Événements culturels 3.3.1.2.4.4. Naissance, apogée, régression, disparition 3.3.1.3.1. Dégager les différentes fonctions 3.3.1.3.2. Dégager la marque d'une culture sur la personnalité 3.3.1.3.3. Étudier les relations entre culture et individus 3.3.1.3.4. Étudier les relations entre culture et société	3.3.1.3.1.1. A partir d'une série de publicités, identifier celles qui sont intéressantes, contestataires, récupératrices
3.3.2. <i>Champ économique</i>		
3.3.2.1. Acquérir le vocabulaire spécifique du champ économique	3.3.2.1.1. Définir le vocabulaire relatif aux besoins 3.3.2.1.2. Définir le vocabulaire relatif à la production 3.3.2.1.3. Définir le vocabulaire relatif à la consommation 3.3.2.1.4. Définir le vocabulaire relatif aux échanges 3.3.2.1.5. Définir le vocabulaire relatif aux systèmes économiques 3.3.2.1.6. Définir le vocabulaire relatif à la croissance	3.3.2.1.2.1. Dans un texte décrivant le fonctionnement d'une entreprise, relever les termes correspondant aux facteurs de production

3.3.2.2. Utiliser les notions économiques	3.3.2.2.1. Savoir établir des relations entre les notions 3.3.2.2.2. Remplacer ces notions dans le temps 3.3.2.2.3. Remplacer ces notions dans l'espace	3.3.2.2.1.1. Mettre en relation les éléments de la formation des prix dans la théorie libérale 3.3.2.2.2.1. Situer dans le temps les foires de Champagne 3.3.2.2.3.1. Localiser l'emplacement de la première Bourse en Europe
3.3.2.3. Analyser les systèmes économiques	3.3.2.3.1. Décrire le fonctionnement d'un système économique 3.3.2.3.2. Analyser les fondements d'un système économique 3.3.2.3.3. Comparer les systèmes économiques 3.3.2.3.4. Analyser les différentes applications d'un système économique : les régimes économiques 3.3.2.3.5. Constaté l'existence de rapports entre les régimes économiques 3.3.2.3.6. Expliquer les types de rapports entre les régimes économiques 3.3.2.3.7. Analyser les mécanismes des mutations des régimes économiques 3.3.2.3.8. Comparer les régimes économiques	3.3.2.5.1. Décrire les rapports économiques entre la France et le Sénégal 3.3.2.3.8.1. Comparer la planification en U.R.S.S. et la planification en France actuellement
3.3.2.4. Critiquer les systèmes économiques	3.3.2.4.1. Mettre en évidence les formes de rapports entre les individus dans un système économique 3.3.2.4.2. Mettre en évidence les formes de rapports entre groupe et individu dans un système économique	

3.3.3. <i>Champ naturel</i> 3.3.3.1. Acquérir le vocabulaire spécifique au champ naturel 3.3.3.2. Définir des milieux naturels 3.3.3.3. Analyser le fonctionnement d'un milieu naturel 3.3.3.4. Comprendre les rapports de l'homme avec le milieu naturel	3.3.2.4.3. Mettre en évidence les formes de rapports entre groupes dans un système économique 3.3.2.4.4. Mettre en évidence les rapports entre groupes dans différents systèmes économiques 3.3.2.4.5. Évaluer les aspects de l'évolution économique 3.3.3.1.1. Posséder le vocabulaire du milieu bioclimatique 3.3.3.1.2. Posséder le vocabulaire relatif à la géomorphologie 3.3.3.1.3. Posséder le vocabulaire relatif à l'océanographie 3.3.3.2.1. Décrire les composantes d'un milieu naturel 3.3.3.2.2. Situer dans l'espace 3.3.3.2.3. Situer dans le temps 3.3.3.2.4. Dégager les différents types de milieux 3.3.3.3.1. Étudier les interactions entre les différentes composantes d'un milieu naturel 3.3.3.3.2. Étudier les interactions entre différents milieux naturels 3.3.3.3.3. Connaître les grandes théories ou interprétations des phénomènes naturels 3.3.3.4.1. Décrire l'utilisation du milieu naturel 3.3.3.4.2. Analyser les transformations du milieu naturel 3.3.3.4.3. Prendre conscience du problème des équilibres naturels	3.3.2.4.4.1. Montrer l'influence d'I.B.M. sur la vente des ordinateurs en France 3.3.2.4.5.1. Montrer l'influence d'une décision de l'O.P.E.P. sur le prix du pétrole soviétique 3.3.3.1.2.1. Définir le sol 3.3.3.3.2.1. Reconstituer sur un schéma le cycle de l'eau
--	---	--

3.3.4. <i>Champ politique</i>	
3.3.4.1. Acquérir le vocabulaire spécifique du champ politique	3.3.4.1.1. Acquérir le vocabulaire de la vie politique intérieure d'un pays 3.3.4.1.2. Acquérir le vocabulaire de la vie politique internationale 3.3.4.1.3. Acquérir le vocabulaire des grands systèmes de pensée politique 3.3.4.1.4. Avoir une approche critique du vocabulaire du champ politique
3.3.4.2. Analyser les composantes de la vie politique nationale	3.3.4.2.1. Analyser les composantes des institutions politiques 3.3.4.2.2. Analyser les forces politiques (parti, groupe de pression, force économique,...)
3.3.4.3. Analyser les composantes de la vie politique internationale	3.3.4.3.1. Analyser les formes de la vie politique internationale (institutions internationales, relations diplomatiques,...) 3.3.4.3.2. Mettre en évidence des forces en présence (bloc, expansion, hégémonie,...)
3.3.4.4. Analyser la dynamique de la vie politique	3.3.4.4.1. Analyser un événement politique 3.3.4.4.2. Analyser l'influence des forces politiques sur le fonctionnement des institutions 3.3.4.4.3. Mettre en évidence le décalage entre la pratique politique et les institutions 3.3.4.4.4. Analyser une crise politique nationale 3.3.4.4.5. Analyser une crise internationale et ses fondements
	3.3.4.3.2.1. Étudier le rôle d'I.T.T. au Chili 3.3.4.3.2.2. Étudier le rôle du pan-germanisme dans le déclenchement de la première guerre mondiale
	3.3.4.4.3.1. Relever les différences entre le texte de la constitution du Second Empire et son application

3.3.4.4. 6. Analyser l'influence de la vie internationale sur un événement politique national 3.3.4.4. 7. Analyser l'influence d'un événement politique national sur la situation internationale 3.3.4.4. 8. Analyser les interactions entre événements nationaux 3.3.4.4. 9. Analyser les interactions entre événements internationaux 3.3.4.4.10. Analyser le rôle des hommes politiques 3.3.4.4.11. Analyser le discours politique	3.3.5. <i>Champ social</i> 3.3.5.1. Acquérir le vocabulaire spécifique au champ social	3.3.5.1.1. Posséder le vocabulaire propre à la démographie 3.3.5.1.2. Posséder le vocabulaire propre à la sociologie 3.3.5.1.3. Posséder le vocabulaire propre à l'ethnologie 3.3.5.1.4. Posséder le vocabulaire propre à la socio-économie 3.3.5.1.5. Posséder le vocabulaire propre à la socio-politique 3.3.5.2. Dégager les composantes d'une société 3.3.5.2.1. Savoir localiser une société dans l'espace 3.3.5.2.2. Savoir situer une société dans le temps 3.3.5.2.3. Définir les caractéristiques démographiques d'une société 3.3.5.2.4. Définir les caractéristiques sociales (groupes sociaux, classes sociales, catégories socio-professionnelles,...)
		3.3.5.1.1.1. Savoir distinguer un taux de natalité d'un taux de fécondité 3.3.5.2.3.1. À partir d'un tableau statistique comparer la tranche d'âge 0/20 ans en Inde et en France

3.3.5.3. Étudier la dynamique d'une société	3.3.5.2.5. Constaté l'existence de relations entre les individus et les groupes 3.3.5.3.1. Déterminer les facteurs de l'évolution démographique 3.3.5.3.2. Déterminer les facteurs de mobilité dans l'espace 3.3.5.3.3. Constaté le degré de mobilité d'une société 3.3.5.3.4. Déterminer les facteurs de mobilité sociale (facteurs internes - facteurs externes) 3.3.5.3.5. Mesurer l'influence des idéologies
3.3.5.4. Élaborer une approche critique de l'étude des sociétés	
3.3.6. <i>Champ technologique</i>	
3.3.6.1. Acquérir le vocabulaire technologique	3.3.6.1.1. Définir les techniques agricoles 3.3.6.1.2. Définir les techniques artisanales 3.3.6.1.3. Définir les techniques industrielles 3.3.6.1.4. Définir les techniques d'échanges 3.3.6.1.5. Définir les techniques de transmission des connaissances 3.3.6.1.6. Définir les techniques de communications
3.3.6.2. Savoir utiliser le vocabulaire du champ technologique	3.3.6.1.7. Définir les techniques sanitaires 3.3.6.1.8. Définir les techniques artistiques 3.3.6.2.1. Savoir situer dans le temps les différentes techniques 3.3.6.2.2. Savoir localiser les différentes techniques 3.3.6.2.3. Savoir établir les relations entre différentes techniques

3.3.6.3. Analyser la place de la technique dans une civilisation	3.3.6.3.1. Analyser la place de la technique dans l'univers mental d'une société donnée 3.3.6.3.2. Analyser la place de la technique dans l'organisation économique et sociale d'une civilisation 3.3.6.3.3. Analyser la place de la technique dans l'organisation politique d'une société 3.3.6.4.1. Comparer le rythme d'évolution de deux domaines techniques 3.3.6.4.2. Décrire les rythmes d'évolution des techniques dans une même civilisation 3.3.6.4.3. Comparer le rythme d'évolution des techniques dans des civilisations différentes 3.3.6.4.4. Appréhender la notion de révolution technique 3.3.6.5.1. Analyser les interactions dans une société entre évolution culturelle et évolution technique 3.3.6.5.2. Analyser les interactions dans une société entre évolution économique et évolution technique 3.3.6.5.3. Analyser les interactions dans une société entre évolution sociale et évolution technique 3.3.6.5.4. Analyser les interactions dans une société entre évolution politique et évolution technique 3.3.6.5.5. Analyser les interactions dans une société entre l'évolution des techniques entre elles 3.3.6.5.6. Analyser les interactions techniques entre diverses sociétés	3.3.6.3.1.1. Montrer l'apparition de la notion de progrès dans l' <i>Encyclopédie</i> 3.3.6.3.2.1. Montrer la relation dans l'Empire romain entre le faible niveau technique et le grand domaine esclavagiste
3.3.6.4. Analyser les formes de la dynamique de l'évolution technique		
3.3.6.5. Analyser le processus d'acquisition et d'évolution des techniques dans les sociétés		3.3.6.5.6.1. Décrire les conséquences de l'introduction du O arabe dans le développement des mathématiques en Occident

4. DOMAINE MÉTHODOLOGIQUE

OBJECTIFS GÉNÉRAUX	OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	OBJECTIFS OPÉRATIONNELS (exemples)
4.1. <i>Acquérir le vocabulaire propre au domaine méthodologique</i>		
4.1.1. Acquérir le vocabulaire spécifique aux langues	4.1.1.1. Acquérir le vocabulaire de l'expression orale et écrite 4.1.1.2. Acquérir le vocabulaire des langues audio-visuels 4.1.1.3. Acquérir le vocabulaire des langues numérique, graphique et cartographique 4.1.1.4. Préciser le sens d'un mot dans ses diverses acceptations	4.1.1.2.1. Définir un plan cinématographique 4.1.1.3.1. Définir un graphique en secteurs 4.1.1.4.1. Comparer le sens du mot morphologie en biologie et en géographie
4.1.2. Acquérir le vocabulaire spécifique à des mécanismes intellectuels	4.1.2.1. Acquérir le vocabulaire propre à la description 4.1.2.2. Acquérir le vocabulaire propre à l'analyse 4.1.2.3. Acquérir le vocabulaire propre à la synthèse 4.1.2.4. Acquérir le vocabulaire propre à l'évaluation	4.1.2.2.1. Définir hypothèse 4.1.2.2.1. Définir déduction 4.1.2.2.1. Définir le mot norme
4.2. <i>Savoir utiliser différents langages</i>	4.2.1. Maîtriser la langue maternelle parlée 4.2.2. Maîtriser la langue maternelle écrite	4.2.1.1. Parler dans un temps limité sur un document donné 4.2.2.1. Prendre des notes de lecture (article de presse ou chapitre d'un livre)

	4.2.3. Utiliser les langages audio-visuels	4.2.3.1. Fabriquer des diapositives, choisir un texte et une musique pour construire un montage
	4.2.4. Utiliser les langages numériques, graphiques et cartographiques	4.2.4.1. Calculer un indice de production
	4.2.5. Transcrire des données d'un langage dans un autre langage	4.2.5.1. Savoir identifier des paysages sur une carte au 50 000 ^e
		4.2.5.2. Savoir construire un organigramme d'un régime politique à partir du texte constitutionnel
4.3. <i>Analyser</i>	4.3.1. Rechercher des éléments significatifs pour une analyse	4.3.1. 1. Lire un sujet
		4.3.1. 2. Énoncer les coordinations d'un texte
		4.3.1. 3. Énoncer les thèmes d'un texte
		4.3.1. 4. Énoncer les composantes d'une idée
		4.3.1. 5. Identifier les éléments d'un graphique
		4.3.1. 6. Découvrir la raison d'énoncés dans un document
		4.3.1. 7. Relever les indices significatifs dans un message visuel
		4.3.1. 8. Relever les indices significatifs dans un message auditif
		4.3.1. 9. Relever les allusions par l'étude des données annexes dans un documents
		4.3.1.10. Distinguer les faits des hypothèses
		4.3.1.11. Distinguer les causes des conséquences
		4.3.1.12. Distinguer une conclusion des arguments
	4.3.2. Rechercher des relations dans des données pour une analyse	4.3.2. 1. Comparer l'organisation de différents documents
		4.3.2. 2. Comparer les données d'un document à d'autres données

	4.3.2. 3. Comparer une idée à d'autres 4.3.2. 4. Hiérarchiser la valeur des données 4.3.2. 5. Tirer des conséquences de données 4.3.2. 6. Reconnaître les arguments d'un jugement 4.3.2. 7. Dégager la valeur d'arguments 4.3.2. 8. Identifier les divergences des données 4.3.2. 9. Dégager les relations entre des idées dans un document 4.3.2.10. Dégager les relations entre différents documents 4.3.2.11. Dégager l'enchaînement des idées 4.3.3. 1. Énoncer les intentions d'un auteur dans un document 4.3.3. 2. Relever les manques dans un document 4.3.3. 3. Relever les principes d'organisation d'un document 4.3.3. 4. Étudier le rôle du support sur le contenu d'un document 4.3.3. 5. Reconnaître des formes et des genres de documents pour en comprendre la signification 4.3.3. 6. Découvrir les conceptions d'un auteur de document 4.3.3. 7. Découvrir le parti pris d'un auteur 4.3.3. 8. Découvrir les techniques de propagande et de publicité
4.3.3. Dégager des principes d'organisation pour une analyse	
4.4. Synthétiser	
4.4.1. Dégager des idées d'un ensemble de données pour une synthèse	4.4.1. 1. Reconnaître l'idée générale d'un document 4.4.1. 2. Reconnaître l'idée générale d'un ensemble de documents

	4.3.2. 3. Comparer une idée à d'autres 3.3.2. 4. Hiérarchiser la valeur des données 4.3.2. 5. Tirer des conséquences de données 4.3.2. 6. Reconnaître les arguments d'un jugement 4.3.2. 7. Dégager les divergences des données 4.3.2. 8. Identifier les divergences des données 4.3.2. 9. Dégager les relations entre des idées dans un document 3.2.2.10. Dégager les relations entre différents documents 4.3.2.11. Dégager l'enchaînement des idées 4.3.3. 1. Énoncer les intentions d'un auteur dans un document 4.3.3. 2. Relever les manques dans un document 4.3.3. 3. Relever les principes d'organisation d'un document 4.3.3. 4. Étudier le rôle du support sur le contenu d'un document 4.3.3. 5. Reconnaître des formes et des genres de documents pour en comprendre la signification 4.3.3. 6. Découvrir les conceptions d'un auteur de document 4.3.3. 7. Découvrir le parti pris d'un auteur 4.3.3. 8. Découvrir les techniques de propagande et de publicité
4.3.3. Dégager des principes d'organisation pour une analyse	
4.4. Synthétiser	
4.4.1. Dégager des idées d'un ensemble de données pour une synthèse	4.4.1. 1. Reconnaître l'idée générale d'un document 4.4.1. 2. Reconnaître l'idée générale d'un ensemble de documents

4.4.1. 3. Interpréter certains éléments à partir de données pertinentes 4.4.1. 4. Formuler des hypothèses à partir d'une analyse 4.4.1. 5. Prouver une donnée 4.4.1. 6. Modifier son jugement à partir de l'apport de données nouvelles 4.4.1. 7. Remplacer un document dans un contexte	4.4.2. 1. Regrouper des données provenant de plusieurs sources 4.4.2. 2. Élaborer un plan pour présenter des données 4.4.2. 3. Regrouper des données provenant de plusieurs médias 4.4.2. 4. Utiliser des données provenant de plusieurs médias
4.4.3. Produire un travail de synthèse	4.4.3. 1. Présenter des données sous diverses formes 4.4.3. 2. Organiser diverses formes de restitution d'un travail
4.5. Évaluer	
4.5.1. Évaluer les données d'un contenu	4.5.1. 1. Vérifier le sens des termes dans un document 4.5.1. 2. Vérifier le sens des idées dans un document 4.5.1. 3. Vérifier le sens des indices dans un message visuel 4.5.1. 4. Évaluer la valeur d'une donnée
4.5.2. Évaluer des données par rapport à d'autres	4.5.2. 1. Expliquer en quoi les données d'un document divergent d'autres sources

4.6. Apprendre des techniques de documentation 4.6.1. Connaître les éléments spécifiques des techniques documentaires	4.5.2. 2. Montrer en quoi une idée est différente d'une autre 4.5.2. 3. Montrer les différences entre des théories 4.5.2. 4. Expliquer une donnée ou un document par rapport à un contexte 4.5.2. 5. Évaluer la valeur d'un document par rapport à d'autres	4.6.1. 1. Identifier un document 4.6.1. 2. Connaître la typologie des documents 4.6.1. 3. Connaître l'organisation d'un centre multimédia 4.6.1. 4. Connaître les classifications usuelles des documents d'un centre <i>multimedia</i> 4.6.1. 5. Connaître les outils de référence de documentation	4.6.1.1.1. Identifier un film par son titre, le nom de son metteur en scène, celui de son réalisateur, celui de son producteur, par sa date, le format, la durée, etc. 4.6.1.2.1. En fonction d'une classification donnée, savoir classer un ensemble de documents donnés
4.6.2. Savoir utiliser les ressources d'un centre <i>multimedia</i>	4.6.2. 1. Utiliser les systèmes de référence 4.6.2. 2. Utiliser les fichiers 4.6.2. 3. Utiliser un centre <i>multimedia</i> 4.6.2. 4. Sélectionner les documents en fonction de leur spécificité 4.6.2. 5. Sélectionner les documents en fonction du travail envisagé		

4.6.2. 6. Sélectionner les données dans des documents 4.6.2. 7. Rechercher des renseignements	4.7.1. Connaître les composantes de la démarche géographique 4.7.2. Connaître les composantes de la démarche historique 4.7.3. Construire un raisonnement géographique 4.7.4. Construire un raisonnement historique	4.7. Savoir utiliser les méthodes de réflexion spécifiques aux sciences humaines
---	---	---

Lucile MARBEAU,
Inspecteur pédagogique,
Et ses collaborateurs,
Juillet 1980.

LES SUJETS INTÉGRATEURS

SUJETS D'ÉTUDES PROPOSÉS DANS LE PROGRAMME DE SECOND CYCLE
PAR OBJECTIFS POUR L'HISTOIRE, LA GÉOGRAPHIE ET L'INITIATION
ÉCONOMIQUE, SOCIALE ET POLITIQUE⁽¹⁾

Introduction

Tableau des objectifs et schéma structurant⁽²⁾ sont des outils qui permettent essentiellement de mettre en œuvre, dans les classes, la pédagogie par objectifs. Ce ne sont, bien sûr, en aucun cas, des documents transmis aux élèves, ce sont des instruments pour les professeurs. Ceux-ci, en équipe, choisissent les sujets d'études en fonction des principes retenus pour chaque classe. La suite des sujets d'étude formera l'itinéraire pédagogique qui tient alors lieu de programme. Les choix faits respectent les cadres figurant dans le schéma structurant et l'itinéraire ainsi construit permet d'atteindre les objectifs retenus pour l'ensemble du second cycle et, en particulier, ceux privilégiés à chaque classe ; les sujets forment un tout cohérent et ne sont donc pas indépendants les uns des autres.

Afin de rendre les choix explicites et complémentaires, l'équipe des professeurs détermine des fils directeurs qui l'aideront à construire l'itinéraire.

Les sujets d'étude retenus ont toujours un cadre chronologique et spatial précis. Le point de départ ne sera jamais une étude théorique ; on partira toujours de l'étude de cas réels situés dans le temps et dans l'espace. Les notions, concepts, mécanismes, savoir-faire sont introduits dans ce cadre même si, parfois, une réflexion, plus abstraite, est nécessaire : en particulier, les sujets d'étude intégrant les contenus fixés pour chaque classe. La réutilisation systématique des acquis dans d'autres situations assurera leur maîtrise à chaque niveau. Le document est un outil privilégié et sert de support permanent au travail des élèves. Signe d'une réalité, le document n'en est qu'un instrument d'approche et une attention particulière est accordée à la difficulté d'une généralisation à partir de l'étude d'un cas. Les méthodes utilisées seront variées et aucune n'est à rejeter *a priori*.

- (1) Extrait d'un document daté du 25 avril 1980. Nos remerciements à Madame L. Marbeau qui nous a donné l'autorisation de publier ce texte.
- (2) Voir L. MARBEAU, A.-M. PAVARD et F. AUDIGIER, *Essai de détermination d'un programme par objectifs pour le second cycle pour l'histoire, la géographie et l'initiation à la vie économique, sociale et politique*, dans *Cahiers de Clio. Sciences de l'homme et de son environnement*, n° 62, pp. 67-79, Bruxelles-Liège, Centre de la Pédagogie de l'Histoire et des Sciences de l'Homme, 1980 ; L. MARBEAU c.a., *Objectifs de l'enseignement de l'histoire, de la géographie et de l'initiation économique, sociale et politique*, ci-avant, pp. 40-60.

EXEMPLES DE SUJETS D'ÉTUDES MIS EN ŒUVRE PAR UNE ÉQUIPE EN CLASSE DE SECONDE POUR TROIS ENSEMBLES DE CIVILISATIONS (SECOND CYCLE)

CADRE D'ÉTUDE : L'AFRIQUE NOIRE

FILS DIRECTEURS DE L'ÉTUDE : — contact de civilisation
 — existence d'une civilisation brillante, ses rythmes d'évolution
 — relations de l'homme et de son milieu

SUJETS D'ÉTUDES	ITINÉRAIRE SUIVI	SUPPORTS PÉDAGOGIQUES
1 ^{er} sujet d'étude : <i>la mise en place des groupes humains</i>	— <i>Évolution du Sahara</i> et ses conséquences depuis les temps préhistoriques. Modification du milieu — <i>Les grands Empires</i> — Leur succession — Des constantes dans leur organisation : • pouvoir et organisation politique • coexistence islam - animisme • organisation sociale : esclavagisme - castes • place essentielle de l'art	— Construction d'une chronologie, et élaboration d'une carte situant ces empires successifs en relation avec les voies de communication et les ressources minières — Textes : récits de griots — Diapositives et audition de musiques traditionnelles
2 ^e sujet d'étude : <i>le choc de deux civilisations</i>	— <i>La politique coloniale de la France au Soudan</i> — Les causes — Les formes de la conquête — Conséquences pour les indigènes	— Texte : sur la politique coloniale française aux XIX^e et XX^e siècles — Cartes de l'Empire colonial français : son évolution, son insertion dans l'Afrique colonisée

3^e sujet d'étude : une économie traditionnelle et ses transformations récentes	— <i>La naissance du Mali : un Etat artificiel</i> — Diversité des ethnies et des langues — Diversité de la carte des milieux naturels — Facteurs d'unité : histoire et religion — <i>Le cas du Sahel</i> — Rapports de l'homme et du milieu naturel — Evolution récente de cette économie traditionnelle fondée sur la complémentarité des nomades et des sédentaires — <i>Difficultés de l'économie malienne</i> — Difficultés agricoles : tentatives de modernisation et difficultés — Difficultés industrielles : tentatives d'industrialisation et difficultés — Difficultés commerciales : effort de rentabilisation du commerce	— Etude de la carte des ethnies — Etude de diagrammes climatiques et de la carte de végétation par le biais de diapositives — Travail des élèves sur textes priviliégiant ces différents aspects + planches photographiques et diapositives pour compléter ce dossier. Etude faite à l'aide d'un questionnaire — Diapositives illustrant les aspects traditionnels et les aspects modernes
--	--	---

FIL DIRECTEUR DE L'ÉTUDE : contact et choc de civilisations

SUJETS D'ÉTUDES	ITINÉRAIRE SUIVI	SUPPORTS PÉDAGOGIQUES
1 ^{er} sujet d'étude : <i>histoire de l'Amérique latine à travers l'Indien</i>	<i>Les Quechvas au XX^e siècle</i> — Le cadre de vie de l'Indien (dans le cas des Quechvas) : — relief — étagement de la végétation — Les survivances <i>inca</i> dans l'organisation sociale actuelle : langue, pratiques religieuses, organisation sociale <i>Les Incas au XV^e siècle : étude d'une civilisation brillante</i> — Des techniques et des arts différents de ceux de l'Occident — Une société complexe — Une civilisation imposée à 6 millions d'hommes <i>Les systèmes d'exploitation du XVI^e au XIX^e siècle</i> <i>L'Indien au XX^e siècle</i> — Une relative continuité — Comment se définit l'Indien ?	— L'ensemble de cette étude s'accompagne de la construction d'une chronologie — Etude d'un texte sur les Quechvas et construction d'une carte — Diapositives permettant de définir les différents types de végétation — Texte et diapositives d'illustration — Etude de la carte — Texte

2 ^e sujet d'étude : le poids du catholicisme en Amérique latine	<i>Une population très religieuse au XX^e siècle</i> <i>Une religion importée, arrivée avec les Ibériques ; un syncrétisme original</i> <i>Le rôle de l'Eglise dans l'Amérique latine actuelle</i>	— Mise en valeur des aspects extérieurs par diapositives d'Eglises, de fêtes religieuses — Références au texte sur les Quechuas + autres textes d'illustration
3 ^e sujet d'étude : approche du sous-développement en Amérique latine	<i>Les critères et aspects extérieurs du sous-développement</i> — démographiques — économiques : — prédominance du secteur agricole — faible industrialisation — dépendance de l'étranger — Grandes inégalités sociales et instabilité politique ; les tentatives pour sortir du sous-développement	— Travaux de groupes des élèves : — à partir de documents : articles de journaux et planches photographiques — à l'aide d'un questionnaire : celui-ci est variable, fonction du niveau des différentes classes. - Des compléments sont apportés au cours de la discussion qui suit ce travail

CADRE D'ÉTUDE : ENSEMBLE DE CIVILISATIONS ARABO-ISLAMIQUES

FILS DIRECTEURS : — l'homme et son milieu
 — la place du phénomène religieux dans cette civilisation
 — les problèmes de développement

SUJETS D'ÉTUDES	ITINÉRAIRE SUIVI	SUPPORTS PÉDAGOGIQUES
<i>Introduction à l'ensemble de l'étude</i>	L'islam actuel : son extension,...	— Etude de l'étendue de l'islam sur planisphère : construction d'une carte
1 ^{er} sujet d'étude : <i>la religion, fondement de la civilisation islamique</i>	— <i>L'islam, ou la soumission à Dieu</i> — <i>Une histoire liée à l'expansion religieuse</i> — <i>Etude de la civilisation islamique</i> — économie et société — essor culturel — essor artistique	— Cartes de l'expansion de l'islam — Rythmes de l'expansion : élaboration d'une chronologie — Textes — Commentaire de diapositives permettant de dégager les caractères de chaque forme artistique, ainsi que quatre éléments d'unité et de diversité
2 ^e sujet d'étude : <i>pays islamiques, pays riches ou pays pauvres ?</i>	— <i>Une zone sous-développée</i> — milieu naturel — agriculture peu productive, irrigation nécessaire, grandes étendues arides — faible industrialisation — gonflement du secteur tertiaire — manque d'infrastructures — bas niveau de vie et société traditionaliste	— Commentaires de diapositives mettant en valeur différents aspects du sous-développement dans différents pays arabo-islamiques, conjointement à l'utilisation des cartes de l'atlas ; étude des milieux arides

— Certains ont une richesse : le pétrole — limité à certains pays — pourquoi ? conditions géologiques — formation du pétrole — le pétrole permet-il le décollage des pays producteurs ? évolution de la politique pétrolière — utilisation des revenus provenant du pétrole, et absence de démarrage économique	— Carte des producteurs de pétrole — Diapositives sur la formation du pétrole — Textes d'illustration choisis dans différents pays
3^e sujet d'étude : analyse d'une situation complexe actuelle : l'Iran — Tentatives de modernisation d'une économie et d'une société traditionnelle — le développement de l'opposition et le rôle des religieux — la complexité d'une situation révolutionnaire dans le cadre intérieur et dans le cadre international	— Discussion et mise au point — Etude d'articles de journaux concernant les différents aspects évoqués — Construction d'une carte économique et politique

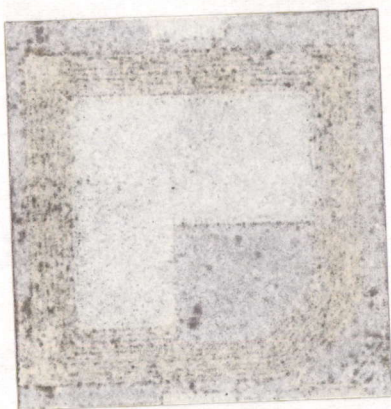
Conclusion

Tout au long de cette recherche, les équipes de professeurs ont mis au point des instruments permettant d'évaluer les acquis des élèves. Elles ont cherché à les associer à la démarche proposée. Ainsi, avant chaque séquence pédagogique, avant chaque exercice d'apprentissage ou de contrôle, les objectifs sont précisés aux élèves ; des réunions régulières lycéens-professeurs ont lieu, un dialogue permanent est établi. Ce n'est pas un des moindres acquis de ces années que d'avoir transformé le climat de la classe, d'avoir rendu les élèves plus actifs dans leur travail, d'avoir même, parfois, changé le climat de l'établissement. Le travail en équipe des professeurs, la réflexion sur les objectifs de leur enseignement, la mise en œuvre d'une démarche nouvelle ont permis un renouvellement profond de la pratique pédagogique.

L'évaluation faite par chaque équipe montre la réalité des acquis des élèves ; les sondages faits dans les classes montrent l'intérêt nouveau qu'ils prennent à l'enseignement et leur désir de voir se poursuivre cette forme de travail jusqu'à la fin de leur scolarité.

Le schéma structurant et le tableau des objectifs ont été mis en œuvre en classe de seconde et de première. Ils « fonctionnent », à la satisfaction de tous. Il resterait aux équipes à l'expérimenter en classe terminale mais le baccalauréat est resté, jusqu'à présent, une contrainte insurmontable. Les équipes souhaiteraient, enfin, mener une évaluation commune de la recherche et fonder ainsi de façon encore plus indiscutable les résultats positifs de leur travail.

Lucile MARBEAU et ses collaborateurs,
Avril 1980.



**INSTRUCTIONS POUR LES COLLABORATEURS
DES CAHIERS DE CLIO
CONSEILS POUR LA REDACTION DES MANUSCRITS**

1. TOUS LES MANUSCRITS SERONT DACTYLOGRAPHIES.
2. Les textes à imprimer en **italiques** seront soulignés d'un **trait continu**, tant pour les minuscules que pour les capitales. Les textes à imprimer en gras seront soulignés d'un **trait ondulé**.
3. Les textes en CAPITALES courantes seront soulignés de **deux traits** continus, les textes en **CAPITALES GRASSES** seront soulignés par deux traits pleins et un trait ondulé. Ces caractères seront obligatoirement utilisés pour les titres et sous-titres.
4. Toute mention manuscrite sera considérée comme exclue de la composition à condition qu'elle soit enfermée dans un ovale fermé.
5. Les références bibliographiques et les notes seront rédigées selon les modèles suivants :

MORAZE Charles, *Les bourgeois conquérants*, p. 101, coll. « Destin du Monde », Paris, Colin, 1957.

CHAUNU Pierre, *La population de l'Amérique indienne (nouvelles recherches)*, dans *Revue historique*, t. 232, p. 111, Paris, P.U.F., 1964, Le nom de de l'auteur sera écrit en petites capitales, le titre de la publication en italique, le reste (y compris le prénom), en romain bas de casse; les éléments de la référence seront séparés par des **virgules**, en un texte suivi, sans interruption ni changement de ligne pour une même note; ils formeront un même alinéa.
6. Toute instruction complémentaire sera prise dans l'ouvrage suivant : DENBLYDEN-LAMBRETTE, Denise, *Le travail écrit. Conseils de recherche, de présentation et d'édition*, dans *Cahiers de clio*, n° 68b, 1981.
7. Toute citation de texte sera transcrite en **italique**. Les textes documentaires accompagnant les articles pédagogiques seront munis d'une notice d'identification.
8. Pour les comptes rendus d'ouvrages : pas plus d'une colonne des *Cahiers de Clio*, Notes et glanures (environ 40 lignes dactylographiées). Mentionner avec soin :
 - a) ce qui est utile à l'enseignement;
 - b) ce qui est original et permet une révision des vues traditionnelles sur un problème;
 - c) les ressources didactiques : cartes, statistiques, textes, iconographies, etc.

LA REDACTION.

Les articles sont publiés sous la responsabilité de leurs auteurs.

Editeur responsable : Maggy HODEIGE
rue Saint-Gilles, 343 - boîte 054
B 4000 LIEGE

TABLE DES MATIERES

DIALOGUE AVEC...

DES HISTORIENS FRANÇAIS

Lucile MARBEAU e.a., <i>Pédagogie par objectifs et manuels d'histoire</i>	5
---	---

INFORMATION PEDAGOGIQUE

Lily ROCHETTE-RUSSE, Georges DENOISEUX et Maggy HODEIGE, <i>Pourquoi et comment étudier « L'Homme et l'Etat » avec de jeunes élèves de 13-14 ans ? 2^{me} partie : Utilisation du film et montage audio-visuel</i>	19
Marc VERDICKT, <i>La politique extérieure de Mussolini : un exemple d'utilisation de documents sonores (avec des élèves de 17-18 ans)</i>	32
Joseph DECKERS, <i>Les travaux des champs et les outils de l'agriculture dans la broderie de Bayeux. Deux documents à l'usage des élèves de 12-13 ans</i>	36
Lucile MARBEAU, <i>Objectifs de l'enseignement de l'histoire, de la géographie et de l'initiation économique, sociale et politique. Second cycle du programme français (élèves de 15 à 18 ans)</i>	40
Lucile MARBEAU e.a., <i>Les sujets intégrateurs. Second cycle du programme français</i>	61