

P8971 B

511

CLIO

CAHIERS - NUMERO 41



Nathan
Paris

Labor
Bruxelles

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



CAHIERS DE CLIO

1975 — Numéro 41.

COMITE DE PATRONAGE :

John BARTIER - Marinette BRUWIER - Gilbert DELANDS-
HEERE - Louis FRANÇOIS - Pierre GOUBERT - Paul HAR-
SIN - Etienne HELIN - Jean-Jacques HOEBANX - André
JORIS - Jacques LE GOFF - Claire PREAUX - Albert SO-
BOUL - Jacques STIENNON - Fernand VERCAUTEREN.

COMITE DE REDACTION :

Minna AJENBERG-KARNY - Henri BAIVERLIN - Pervenche
BRIEGLEB - Alfred BRUNEEL - Josette DEBACKER -
Liliane DE KEYSER - Gérard DELCROIX - Armand DEROI-
SY - Jean DUGNOILLE - Arlette GODFROID-LAURENT -
Nicole JOZIC-HIERNAUX - Jean LECLERCQ-PAULISSEN
Philippe MOUREAUX - Michel REVELARD - René ROB-
BRECHT - Jenny VAN ROELEN - René VAN SANTBER-
GEN - Marie-Rose VILLE.

ABONNEMENT ANNUEL (4 numéros) :

350 fr. b.

PRIX DU NUMERO :

90 fr. b.

Païement au C.C.P. 2086.80 des Editions Labor,
rue Royale, 342 — 1030 Bruxelles.

Envoyez-nous vos suggestions et vos critiques.

SECRETARIAT DES CAHIERS DE CLIO :

Liliane DE KEYSER
Avenue Télémaque, 51 — 1190 Bruxelles.

Publié avec l'aide financière du Ministère
de l'Education Nationale et de la Culture française.

CAHIERS DE CLIO

COLLOQUE INTERNATIONAL D'HISTOIRE

**Domaine du Rond Chêne
26-27-28 novembre 1973**

**L'histoire face aux réformes
de l'enseignement secondaire
dans divers pays
de la francophonie**

PROGRAMME DES TRAVAUX

Lundi 26 novembre

- 9 h. 00 Accueil des participants.
- 10 h. 00 Ouverture du Colloque.
Présentation des participants, des conférenciers et des sujets traités au cours du Colloque.
- 10 h. 15 **La Réforme de l'Histoire dans l'enseignement belge de l'Etat**, par Monsieur R. VAN SANTBERGEN, inspecteur de l'enseignement moyen et normal, Monsieur J. BOUTON, professeur à l'Ecole moyenne d'Eghezée, Mademoiselle P. BRIEGLEB, professeur au Lycée royal de Molenbeek.
- 11 h. 30 **Enseignement de l'histoire et linguistique, Perspectives méthodologiques et pédagogiques**, par Monsieur R. CHRISTE, professeur à l'Université de Lausanne.
- 13 h. 00 Déjeuner.
- 14 h. 30 **Bilan historique et critique de la recherche en enseignement de l'histoire au Québec. Orientations de recherches**, par Madame H. DUMAS-DUSAULT, ex-professeur à l'Université Laval à Québec, Monsieur R. DAL MAGRO, professeur de C.E.G.E.P., Monsieur Ch. LAVILLE, professeur à l'Université Laval à Québec.
- 16 h. 00 Réunion par groupes de travail et installation des commissions. Choix des présidents et rapporteurs.
- 19 h. 30 Dîner.
- 21 h. 00 Réunion par groupes de travail.

Mardi 27 novembre

- 9 h. 00 Réunion par groupes de travail.
- 10 h. 00 **Les programmes officiels en France (1^{er} et 2^e cycles). Les problèmes. Les nouveaux programmes du second cycle. Les perspectives de la recherche**, par Madame L. MARBEAU, inspecteur pédagogique, chef de la section des Sciences humaines et économiques de l'Institut national de la recherche et documentation pédagogiques à Paris.
- 11 h. 00 **L'histoire diachronique en 6^e et 5^e des Collèges d'enseignement secondaire expérimentaux. Organisation de l'expérience et de la recherche**, par Mademoiselle GOGUEL, professeur au Lycée pilote de Sèvres, Monsieur DECOUDRAY, professeur au C.E.S. de Gagny, Monsieur BLAS, professeur au C.E.S. Jean Jaurès à Calais.
- 13 h. 00 Déjeuner.
- 14 h. 30 Réunion en groupes de travail.
- 19 h. 00 Dîner.
- 20 h. 30 Réunion en groupes de travail.

Mercredi 28 novembre

- 9 h. 00 Réunion en groupes de travail.
- 10 h. 30 Rapports des commissions. Discussion générale.
- 12 h. 30 Rapport général. Conclusions générales.
- 13 h. 00 Déjeuner.

LISTE DES PARTICIPANTS

AJZENBERG-KARNY M., 2a, rue Grétry, 4000 Liège.
ARNEUVE Cl., 19, rue Popincourt, 75011 Paris.
AUDIGIER F., 5, rue du Bois Dormant, 92190 Meudon (France).
BAIVERLIN H., 17, rue des Combattants, 4851 Wegnez.
BIHAIN N., D 5200 Siegburg (R.F.A.) Zernhardstrasse, 41.
BISET M.-F., 76, rue Henri Vieuxtemps, 4000 Liège.
BLAS J.-Cl., 41, rue Mollient, 62100 Calais.
BOUCHEZ M., 31, Chaussée de Bruxelles, 7000 Mons.
BOUTON J., 47, Avenue de la Pairelle, 5000 Namur.
BRACONNIER G., 13, rue de la Victoire, 6930 Grupont.
BRIEGLEB P., 33, Avenue Marius Renard, 1070 Bruxelles.
BRISQUET M., 16, Quai de la Dérivation, 4000 Liège.
BRUNNEEL A., 345, Avenue Molière, 1060 Bruxelles.
CANTILLON J., 8, Grand-Rue, 7770 Herseaux.
CAPOUILLEZ Cl., 70, rue des Combattants, 6560 Erquelinnes.
CHRISTE R., 18, Ch. des Croix-Rouges, 1007 Lausanne.
COLLIN A., 126a, rue Chevrail, 5373 Somme-Leuze.
COOLS J.-Cl., 20, rue J.-M. Nisen, 4000 Liège.
DAL MAGRO R., 568, St-Louis, St-Basile le Grand, Québec.
DAVIDOVIC T., 73, rue J. Claes, 1060 Bruxelles.
DEBROUX M., 33, Avenue de la Corniche, La Hulpe.
DECOSTRE N., 29, rue Gabriëlle, 1180 Bruxelles.
DEJARDIN F., 1, rue Bosquet, 4375 Faimés.
DENOISEUX A., 65, rue de Louveigne, 4950 Beaufays.
DENOISEUX G., 61, rue Kennedy, 4320 Montegnée.
DEGESVES-VAN SANTBERGEN F., 17, Quai Churchill, 4000 Liège.
DE KEYSER L., 51, Avenue Télémaque, 1190 Bruxelles.
DELROT J., 44, Boulevard Bara, Tournai.
DEPREZ R., 32, rue de l'Yser, 4300 Ans.
DEPREZ-ISTACE G., 12, rue Général Modard, 4000 Liège.
DIEUDONNE Y., 19, Quai St-Léonard, 4000 Liège.
DUBOISDENGHIEN M., 58, rue du Pont de Pierres, Court-Saint-Etienne.
DUCOUDRAY E., 283, rue des Pyrénées, Paris XX.
DUSSAULT-DUMAS H., 2540 de la Falaise, Québec G1W3.
FAITE-NAGELS F., 13, Sur le Fief, 4641 Olne.
FALISE A., 15, rue Pirez-Pauchez, 5000 Namur.
FLERON J., 6, rue Léon Neusy, 7260 Pâturages.
FRANKINET E., 58, rue A. Daoust, 5500 Dinant.
GEHLEN N., Bernhard Willemstrasse, 7, 4780 Saint-Vith.
GHODSI-JOSSE, S., 66, Avenue des Noisetiers, 1170 Bruxelles.
GODFROID A., 43, Avenue du Vossegat, 1180 Bruxelles.
GOGUEL C., 16, rue Ernest Renan, 92310 Sèvres (France).
GOSSELIN A., 7, rue Gors, 7660 Basècles.
GUERITTE A., 20, rue de Bois d'Haine, 7161 Haine-Saint-Paul.
GUILLAUME-VERVIER A., 8, Avenue des Frères Haghe, 7500 Tournai.

GUILLAUME L.-G., 8, Avenue des Frères Haghe, 7500 Tournai.
 HODEIGE M., 9, rue Julien d'Andrimont, 4000 Liège.
 JORIS G., 137, Boulevard Kleyer, 4000 Liège.
 LABE M., 14, rue A. Den Reep, 7700 Mouscron.
 LAFFINEUR P., Avenue Patton, 166, 6700 Arlon.
 LAMBRETTE D., 17, Place des Guillemins, 4000 Liège.
 LATTAQUE L., 52, Chaussée de Rochefort, 5400 Marche-en-Famenne.
 LAVILLE Ch., Sciences de l'Education Université Laval, Québec, 10.
 LAVEINE F., 19, rue Grande, 7458 Maisières.
 LEJEUNE Ph., 57, Neuville, 6690 Vielsalm.
 LE MARINEL-CAMBIER M., 24, Narcissenlaan, 1900 Overijse.
 LHOEST J., 63, Boulevard de la Constitution, 4000 Liège.
 MAHIEU E., 68a, rue des Buissons, 4000 Liège.
 MARBEAU L., 15, rue Georges Pitard, 75740 Paris.
 MAZIERS M., 19, Avenue de la Colline, 1640 Rhode-Saint-Genèse.
 METTEWIE-MORELLI A., 7, Heuvelstraat, 3078 Everberg.
 COLLE-MICHEL M., 25, Quai de la Boverie, 4000 Liège.
 MOINS Cl., 19, rue J. Destrée, 7680 Blaton.
 VAN LAETHEM-MORDANT Th., 57, rue Joseph Clockers, 4410 Vottem.
 NEUVILLE A.-M., 62, Boulevard d'Avroy, 4000 Liège.
 NIHANT-DEJAEGHER M.-T., 22, rue de la Résistance, 4431 Loncin.
 OFFERMANS M.-Cl., 12, rue du Progrès, 5000 Namur.
 PALIGOT-GUILLAUME, M.-F., 3, Bois d'Avroy, rue J. d'Andrimont, 4000 Liège.
 PARMENTIER D., 16, rue de Liotte, 4170 Comblain-au-Pont.
 PIERARD A., 26, Quai Marcellis, 4000 Liège.
 PREAUX-STOQUART C., 35, rue Rogier, La Bouverie.
 REVELARD M., 8, rue Albert et Isabelle, 7130 Binche.
 SABATIER-ENGLEBERT N., 42, Quai Orban, 4000 Liège.
 SATINET R., 78, rue des Rogations, 6900 Saint-Hubert.
 SCHANER A., 11, rue Kleiveld, 1630 Linkebeek.
 SERRURE A., 342, rue Vanderkindere, 1180 Bruxelles.
 SKINKEL E., 12, Avenue Bel Air, 1428 Lillois.
 SOENEN-RICHARD V., 4, rue à l'Eau, 1477 Maransart.
 SPROKKEL N., 22, Boulevard Frère Orban, 4000 Liège.
 THIELENS J., 2 Boulevard Frère Orban, 4000 Liège.
 TURPIN G., 110, Boulevard Léopold III, 7600 Péruwelz.
 VALKENEERS L., 41a, Haut Niveze, 4881 Sart-lez-Spa.
 VANDEBOSCH S., 12, rue de la Rochette, 6723 Habay-la-Vieille.
 VANDERCAMME E., 9, rue Guillaume de Bleret, 4120 Ivoz-Ramet.
 VANDECAN P., 106, rue de Cras-Avernas, 4280 Hannut.
 VANLAETHEM G., 57, rue J. Clockers, 4410 Vottem.
 VAN MIERENHOUCHE-SENTERRE M., 182, Rue Valduc, 1160 Bruxelles.
 VAN SANTBERGEN R., 56, rue Château Massart, 4000 Liège.

COMMUNICATIONS DES INVITES

CONTRIBUTION DE LA DELEGATION SUISSE

ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE ET LINGUISTIQUE. PERSPECTIVES METHODOLOGIQUES ET PEDAGOGIQUES (1)

La communication que j'ai l'honneur de vous faire comporte quatre parties :

1. La situation qui est la mienne dans le cadre de l'enseignement public vaudois. Pourquoi commencer par là ? Parce qu'il me semble que ce cadre institutionnel a conditionné en partie notre réflexion.
2. Notre conception de l'enseignement de l'histoire. Je dis « notre » parce qu'elle a été élaborée par un petit groupe de collègues, que j'ai le plaisir d'animer depuis quelques années. Le fait que j'apparaisse aujourd'hui devant vous comme le porte-parole de ce groupe n'est pas dû à des compétences particulières mais à l'ancienneté !
3. Exemples illustrant deux aspects de la leçon d'histoire auxquels nous nous sommes particulièrement intéressés. Dans cette perspective, la leçon d'histoire est perçue comme un ensemble méthodologique complexe que je me suis efforcé de décrire sommairement.
4. Un brève conclusion en forme de question.

1.1 Ma situation professionnelle

Je suis maître d'histoire et de géographie dans un collège secondaire (2) lausannois. Mon temps d'enseignement dans ce collège se limite à sept heures hebdomadaires.

Actuellement, j'enseigne à des élèves de 14 à 16 ans. Ce sont les deux dernières années du cycle secondaire, les deux dernières années aussi de la scolarité obligatoire.

(1) Texte d'une communication sur les travaux du groupe des MD (maîtres de didactique de l'histoire) du Séminaire pédagogique de l'Enseignement secondaire vaudois.

(2) **Enseignement secondaire** : une des trois grandes filières de formation. Est réservée à environ 30% des élèves d'une classe d'âge. Pour entrer au collège, les enfants doivent passer un examen d'admission, qui se situe après la troisième année primaire. A ce stade de leur scolarité, les enfants ont 10 ans. La durée des études à l'Ecole secondaire est de 6 ans. Les deux premières années forment ce qu'il est convenu d'appeler le « tronc commun » ou « cycle d'orientation ». A 12 ans, les élèves « choisissent » une des trois sections existantes : littéraire (avec latin), scientifique, générale. Les deux premières conduisent, après deux à trois ans supplémentaires au Gymnase, à un baccalauréat. La troisième débouche sur les apprentissages ou offre, à ceux qui désirent néanmoins continuer leurs études au Gymnase, un diplôme dit de « culture générale ».

Pour l'essentiel de mon poste, je m'occupe de formation pédagogique. Les jeunes gens qui sortent de l'Université et désirent se consacrer à l'enseignement suivent un stage de formation d'un an **en responsabilité**. Ça veut dire qu'ils enseignent à mi-temps dans les collèges et reçoivent, le reste du temps, une formation générale en psycho-pédagogie et une formation spécialisée dans deux ou trois disciplines. C'est ce que nous appelons les « didactiques spéciales ». Je suis le titulaire du poste de « maître de didactique de l'histoire » et, à ce titre, j'organise, avec deux autres collègues, un séminaire de formation. Le nombre de nos stagiaires varie, selon les années, entre 15 et 30. Nous allons également voir nos stagiaires dans leurs classes. Chaque visite est suivie d'un entretien au cours duquel nous analysons la leçon. Il est assez rare que l'entretien ne porte que sur des questions méthodologiques. Lorsqu'un stagiaire se trouve « en difficulté » dans une classe, les insuffisances de sa formation en histoire comptent moins que l'incapacité souvent constatée de se situer comme personne par rapport aux élèves et par rapport à l'Institution scolaire. Pour nous, MD, il est apparu très vite que notre arsenal méthodologique ne couvrait qu'une partie des besoins, et peut-être pas la plus grande partie.

Autre secteur d'activité : la formation continue. Nous organisons, à partir de cette année, un séminaire de formation continue en histoire. Les choses ne sont toutefois pas encore assez avancées pour qu'on puisse en tirer des éléments de réflexion intéressants.

Il résulte de cette situation professionnelle complexe que je sais ma compétence limitée dans tous les domaines où j'exerce une activité, mais je crois néanmoins à la valeur des expériences que je fais parce que ce sont les miennes !

1.2 De l'expérience quotidienne du praticien à la mise en question d'une tradition didactique.

En quoi cette expérience pratique à différents niveaux nous a-t-elle aidés à repenser notre enseignement ? C'est ce que je vais essayer d'expliquer maintenant.

L'introduction des méthodes actives dans nos classes a révélé le fossé énorme existant entre les ambitions des programmes et ce que peuvent nos élèves, entre les objectifs généraux des adultes et les motivations souvent mal formulées des élèves.

Comme MD, il convenait, pendant l'année de stage, d'apporter à des jeunes gens, dont le plus grand nombre n'a pas reçu de formation universitaire en histoire, le **soutien logistique** nécessaire pour leur éviter de tomber immédiatement dans la reproduction des modèles subis ou admis, ou encore dans le désespoir fluide du candidat à la noyade qui se laisse aller au fil de l'eau !

De notre expérience de maître de collège et des visites de classe, nous retirons la conviction que les problèmes prioritaires sont d'ordre

psycho-pédagogique, psycho-sociologique et, en dernière analyse, politique. Nous ne croyons pas que la rénovation d'un enseignement comme l'histoire aura des répercussions profondes s'il ne s'accompagne, en même temps, d'un changement d'attitude chez les maîtres, donc d'une modification du rapport pédagogique, d'une réforme de l'administration scolaire (tout au moins au niveau des établissements d'instruction), d'une participation très large des éduqués aux problèmes de formation. En bref, nous ressentons, dans notre expérience quotidienne, l'urgence qu'il y a à inventer une nouvelle manière de vivre à l'Ecole, l'urgence qu'il y a à inventer une nouvelle Ecole.

Comme MD, en revanche, dans le cadre privilégié de la formation pédagogique, nous nous sentons plus à notre aise. Le cadre institutionnel est peu contraignant. Les jeunes gens qui nous viennent sont en général bien motivés. Pour la première fois de leur vie, souvent, ils ont l'impression d'affronter, dans leur classe, une vraie réalité. Ils découvrent l'histoire en l'enseignant, et découvrent que l'histoire entre pour quelque chose dans la définition même de leur personnalité. Peu d'enseignements, je pense, au niveau secondaire, impliquent autant la personne de l'enseignant.

Dans de telles conditions, il était relativement aisé de poursuivre une réflexion sur l'enseignement de l'histoire dégagée des contraintes du maître dans sa classe.

Par rapport à ses collègues plus âgés, le jeune stagiaire, par le fait qu'il n'a ni expérience ni matériel d'enseignement déjà constitué, ne se sent pas trop dérangé dans son confort intellectuel lorsqu'on lui propose des suggestions méthodologiques qui ne s'incrivent pas directement dans la ligne d'une tradition.

Quant aux limitations d'ordre institutionnel, ni les programmes conçus par grandes tranches chronologiques ni les manuels régulièrement réédités depuis une quinzaine d'années, ne me semblent constituer actuellement des obstacles insurmontables à la novation. Dans le secret de nombreuses consciences magistrales, l'encyclopédisme fait place à l'échantillonnage motivé qui rend possible le travail en profondeur, axé sur l'activité de l'élève. Quant au manuel, il tend à devenir un ouvrage de référence parmi d'autres.

Paradoxalement, les résistances les plus sérieuses viennent des enseignants eux-mêmes et des élèves. J'ai dit, plus haut, que les jeunes maîtres sortant du Séminaire pédagogique pouvaient être considérés comme des agents de changement. Ils ne représentent, malheureusement, que la plus petite partie de ceux qui enseignent l'histoire. Le reste, exception faite d'un petit nombre de collègues, qui investit beaucoup dans l'enseignement de l'histoire parce qu'il y croit, le reste forme la **majorité silencieuse**. Si elle groupe des enseignants aux préoccupations fort diverses, qui souvent se trouvent chargés d'un enseignement d'histoire sans l'avoir choisi, il est difficile de ne pas voir en elle un énorme poids mort, sorte de ventre mou qui favorise le maintien du **statu quo**.

Quant aux élèves, que d'aucuns considèrent comme **une nouvelle classe sociale** porteuse d'espoir, nous avons l'impression, en classe, que la petite flamme de l'espoir luit difficilement à travers le voile épais multicouche, des conditionnements divers.

Une pédagogie active de l'histoire exige de l'élève un engagement, l'aptitude à prendre des responsabilités. Or, le passage d'un enseignement normatif, privilégiant les connaissances, à un enseignement qui se fonde sur l'activité des élèves, faisant donc appel à leur initiative et mettant au premier plan l'acquisition des savoir-faire, entraîne, chez ces mêmes élèves, tout au moins dans un premier temps, des sentiments d'anxiété, dont on ne sait pas toujours s'ils vont favoriser un changement d'attitude dans le sens espéré. Cette phase d'insécurité, frustrante pour les élèves et pour le maître, serait probablement beaucoup plus courte si elle n'était entretenue par l'existence simultanée de modèles pédagogiques contradictoires.

On peut donc avoir multiplié les travaux pratiques dans sa classe, on peut avoir remué ciel et terre pour fournir de la documentation, pour créer l'infrastructure matérielle qui rend possible la pédagogie active et essuyer cette remarque d'élève : « Monsieur, pourquoi vous ne nous donnez pas des cours comme monsieur qui parle à la télévision française ? » (Allusion à l'émission d'A. Castelot, **Le calendrier de l'histoire**), ou encore cette remarque qui vise plus spécialement nos efforts d'initiation à l'analyse documentaire : « Ce qu'on fait, c'est pas de l'histoire, c'est du français ou des mathématiques !... » Ces réactions d'enfants, nous avons tendance à les prendre au sérieux, car elles révèlent bien la difficulté qu'il y a à modifier le visage d'une discipline quand les élèves continuent de s'en faire une certaine image, et lorsque leur environnement, y compris l'environnement scolaire, contribue le plus souvent à faire de ces mêmes enfants des consommateurs passifs ! Elles révèlent aussi les limites d'une réflexion méthodologique qui, étant donné la spécificité de notre mandat, nous semble parfois glisser à la surface de la mer scolaire, de plus en plus agitée par des lames de fond !

N'allez pas conclure de ces considérations générales teintées de scepticisme qu'elles correspondent à notre vision des choses jusque dans les moindres détails. Nous avons heureusement rencontré des élèves et des classes entières qui se sont franchement prononcés en faveur des méthodologies actives et de leur développement en histoire. Si nous avons pu accomplir quelque progrès dans l'élaboration des travaux pratiques et dans une définition plus précise des objectifs de leçon, c'est finalement grâce à nos élèves. Mais il n'en demeure pas moins que le handicap du novateur sur le traditionaliste, on peut le mesurer au fait que le premier doit constamment apporter la preuve que, ce qu'il propose, c'est mieux. Le traditionaliste n'est jamais invité à se justifier. Par définition, tout ce qu'il fait est frappé du sceau de la légitimité.

Ayant ainsi précisé le cadre et les limites de notre travail, je vais essayer maintenant, avec tout ce que ça comporte de naïveté de ma part et d'insuffisance d'information dans presque tous les domaines, de décrire la conception d'ensemble que nous avons élaborée de l'enseignement de l'histoire, à partir de notre expérience de praticien.

2. Notre conception de l'enseignement de l'histoire.

Compte tenu de ce que nous savons sur les tendances de l'historiographie depuis une quarantaine d'années, nous avons retenu deux conclusions provisoires, qui nous ont permis de prendre nos distances par rapport à la tradition didactique (celle de l'histoire chronologique, événementielle, dynastique et guerrière), à laquelle beaucoup de collègues s'accrochent encore pour des raisons sans doute complexes qu'il serait intéressant d'analyser :

- Nous considérons l'encyclopédisme comme une chimère dangereuse, pernicieuse pour l'esprit. De toutes façons, des choix sont inévitables dans la matière historique. Il nous semble souhaitable que ces choix soient avoués, motivés et bien définis.
- Il n'y a plus de grande voie royale de la connaissance historique, mais un nombre toujours plus grand de chemins dont il est souvent difficile de dire si l'un d'eux est prioritaire, sur lesquels le temps glisse à des vitesses différentes, si vous me permettez ainsi de rendre hommage à Fernand Braudel.

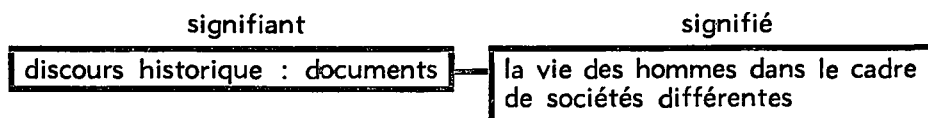
Devant une telle situation, plus d'un maître est perplexe... Alors, quoi enseigner, pourquoi enseigner l'histoire et pour qui ? Celui qui se laisse prendre au piège de ces questions doit aller chercher des raisons (des bonnes et des mauvaises) en dehors de l'enseignement lui-même. C'est ainsi qu'à la question « Quoi enseigner ? », on répondra : « Des choses qui sont utiles aujourd'hui ». Pourquoi ? Pour rendre le futur adulte attentif à sa condition d'être social et le préparer à assumer ses responsabilités dans une société qui souhaite son intégration. Pour qui ? Ici, on hésite à répondre parce qu'on ne sait pas toujours très bien si on fait référence au sujet d'éducation ou au futur employeur. Je ne mets évidemment pas en doute la légitimité de telles questions. Elles doivent être posées, mais pas aux maîtres d'histoire seulement. Elles renvoient aux objectifs généraux de l'enseignement qui sont l'affaire de tous. Entendons par là qu'ils sont l'affaire des principaux partenaires de la communauté éducative. Or, les finalités éducatives ne permettent de résoudre que très partiellement les problèmes spécifiques à un enseignement, d'autant plus qu'elles sont terriblement vagues, et qu'en vertu même de leur généralité, chacun tend à les interpréter selon son bon plaisir.

Dans ces conditions, pourquoi ne pas interroger l'enseignement lui-même ? L'enseignement de l'histoire, c'est quoi au juste ?

Obnubilé par les personnages de marque, par les événements qui font du bruit, par ce qu'évoque de vie palpitante les documents, le maître oublie trop souvent cette évidence banale : l'histoire, pour celui qui l'enseigne, c'est d'abord **un langage**. En conséquence de quoi l'objectif prioritaire du maître d'histoire sera l'initiation des enseignés à l'analyse et à la production du langage historique. Comment se forme le langage de l'histoire ? On aimerait évidemment pouvoir répondre à cette question, mais chacun se rendra compte qu'elle ouvre un vaste champ de recherches, que les outils forgés par le linguistique devraient cependant permettre de défricher en partie.

A ce stade de mon exposé, il me semble honnête de préciser que je ne suis aucunement un spécialiste de la linguistique... Mais on pourra juger de la fécondité d'une telle hypothèse de travail en s'interrogeant sur la pertinence ou l'inanité des remarques suivantes :

Un langage est un « signifiant » qui renvoie à un « signifié ». Dans le domaine de l'histoire, qu'est-ce qui correspond au « signifiant », qu'est-ce qui correspond au « signifié » ? Le schéma ci-après donne la réponse :



D'où plusieurs types de questions et de remarques :

Comment s'articule le discours scientifique de l'histoire ?

Peut-on dresser un inventaire de ses cadres conceptuels ?

Une sémiologie du discours historique ne devrait-elle pas être entreprise, si ce n'est déjà fait ? Existe-t-il, en histoire, des catégories qui seraient comme l'équivalent des **universaux** du langage ? Que sont au juste, ces notions abstraites qui ont nom chronologie, généalogie, représentation cartographique, cadre de classification, définition, schéma, graphique ? L'histoire n'est-elle pas faite aussi de **champs sémantiques** qu'il est possible de reconstruire sur la base de règles logiques aussi simples que précises ? (cf. les exemples donnés en annexe).

Le discours historique s'appuie sur des documents. Plus exactement, il est construit sur et à partir des documents. Mais l'analyse de ces documents ne relève-t-elle pas aussi de sémiologies particulières ? Qu'on pense un instant aux questions posées par l'identification, le classement et la datation des objets, ou la lecture analytique des images et des films.

Si le langage historique est le point d'ancrage essentiel de l'enseignement, peu importe, à la limite, le signifié (c'est-à-dire le choix

du contenu). Tout sujet d'histoire, dans la mesure où il a pu être suffisamment élaboré par la recherche, s'exprime à travers un langage dont la richesse est fonction de la pertinence des questions posées par l'historien et de l'abondance et de la diversité des documents.

Bien entendu, le choix des contenus n'est pas indifférent si on pense à l'âge des enfants, à leurs motivations, aux objectifs généraux. Sur ces points particulièrement, l'apport de nos collègues belges à la rénovation de l'enseignement de l'histoire nous semble riche de promesses. L'enseignement thématique, qui résout à la fois le problème du choix et de la structuration des contenus, nous apparaît comme une hypothèse pédagogique irremplaçable.

Si l'histoire est un langage, la maîtrise de ce langage est liée à l'intériorisation implicite ou explicite de ses catégories générales et de leur systématisation. On peut d'ores et déjà affirmer qu'il ne peut s'agir des jalons posés par les historiens positivistes sur le chemin de l'histoire dynastique et événementielle. La mémorisation préalable des faits, des noms des grands personnages et des dates n'est pas indispensable à la compréhension et à la production du discours historique. Mais je concède volontiers que cette mémorisation permet souvent de gagner du temps. On peut aussi donner une justification idéologique à la rétention des références culturelles (Jeanne d'Arc, Guillaume Tell).

C'est dans la mesure où les traits spécifiques du langage historique auront été mieux définis qu'il sera possible à la fois de délimiter plus exactement le champ de l'enseignement et de jeter des ponts en direction des disciplines voisines.

Les partisans de la pédagogie active encouragent parfois les maîtres d'histoire à substituer à l'enseignement historique **le travail historique**. De là, à voir dans chaque élève un **historien en herbe** il n'y a qu'un pas. Mais, en fait, il y a une disproportion évidente entre l'activité du chercheur et celle d'un élève d'école secondaire. Qu'on pense un instant à la technicité des méthodes modernes de datation ou à l'érudition indispensable pour authentifier les documents anciens. Tout au plus pourrait-on voir, dans certains travaux, des exercices de simulation de recherche. En assignant à l'enseignement de l'histoire un objectif spécifique (l'initiation au langage de l'histoire), on ne sort pas du champ de ce qui est utile à tous, on ne nourrit pas d'ambitions démesurées et on prépare probablement d'autant mieux les futurs chercheurs éventuels.

Si le langage historique est un **signifiant**, qui renvoie à un **signifié**, que l'on peut définir globalement par **la vie des hommes dans le cadre de sociétés différentes** (avec, bien entendu, une priorité pour notre société occidentale), la connaissance de l'histoire comme langage est de toute première importance si l'on désire atteindre, par

la médiation d'un travail pédagogique authentique et efficace, certains objectifs généraux de l'École rénovée telle qu'elle s'édifie un peu partout en Europe, en particulier dans le pays qui a la générosité de m'accueillir, chez nos voisins français, et outre-Atlantique, chez nos amis du Québec.

Les considérations théoriques développées plus haut peuvent être facilement illustrées par quelques exemples qui permettront de comprendre plus facilement l'intérêt qu'il y aurait à essayer d'appliquer à l'enseignement de l'histoire ce qui, dans le modèle épistémologique élaboré par la linguistique, semble immédiatement transférable et transposable.

3. Anatomie de la leçon d'histoire considérée sous l'angle méthodologique. Deux exemples d'application à l'histoire de concepts linguistiques.

3.1 Les différents niveaux de la leçon d'histoire au plan méthodologique

Les notes qui suivent, de même que les exemples en annexe, ont été remis sous forme de notices multicopiées aux collègues réunis à Esneux. Notes et exemples ont été commentés brièvement. Il nous a semblé utile d'assortir les notes et les exemples de commentaires écrits qu'on trouvera sous chiffre 3.2. Ces commentaires résument ce qui a été dit oralement et cherchent à répondre à certaines questions posées par l'assistance.

A. LES DOCUMENTS ET LES SOURCES BIBLIOGRAPHIQUES

A 1. Les documents bruts

- les vestiges matériels (objets usuels, armes, édifices, etc.)
- les textes
- le matériel statistique (XIX^e, XX^e)
- les enregistrements sonores
- les images, les films (cinéma, vidéo)

A 2. Les documents construits

- les tableaux chronologiques
- les généalogies
- les statistiques rétrospectives (avant le XIX^e)
- les courbes et les diagrammes
- les cartes et les transparents combinatoires

A 3. Les documents pédagogiques (ont pour fonction de faciliter la communication)

- les plans de leçon
- les questionnaires, les guides de recherche
- les cadres de classification
- les schémas d'organisation et de fonctionnement
- les cartes muettes

Aspect pédagogique : la liste ci-dessus (non exhaustive) répond à la question : « Avec quoi fabriquer une leçon d'histoire ? ».

Suivant les établissements, maîtres et élèves disposent d'une **banque d'informations** plus ou moins riche. Ne pas oublier les ressources documentaires qui existent dans les musées et, plus généralement, dans le milieu où vit l'enfant.

B. L'OUTILLAGE CONCEPTUEL

Il constitue parfois le **corpus** d'un dictionnaire spécialisé.

Cf., par exemple, C. Bertelsmann Verlag, **Grundbegriffe der Geschichte**.

Une lecture analytique du texte des manuels permet de mettre en évidence cet outillage conceptuel par la constitution de **champs sémantiques et/ou lexicaux**.

Aspect pédagogique : c'est le niveau des **connaissances de base** (vocabulaire technique et notions fondamentales).

Annexes : 2 exemples de restructuration par « champs sémantiques » de l'information contenue dans divers chapitres du manuel de l'élève.

C. LE DISCOURS HISTORIQUE PROPREMENT DIT

C1. Celui de l'auteur du manuel, par exemple, ou le cours du maître.

C2. Celui produit par l'élève en combinant A et B.

Aspect pédagogique : c'est le niveau de la **construction**. Elle requiert des **qualités créatives** (formulation des hypothèses) et le souci constant de la **vérification**, aptitude qui se fonde sur la capacité d'évaluer, de juger.

D. LE METALANGAGE

Description de A, B ou C au second degré, par exemple sous forme de schéma. Le métalangage met en évidence le système conceptuel sous-jacent au discours historique. Lorsqu'il se réfère à une image ou à un objet, il apparaît comme le « double conceptualisé » de l'image ou de l'objet.

Aspect pédagogique : c'est le niveau privilégié de l'acquisition des **savoir-faire** (compréhension, analyse, synthèse, jugement).

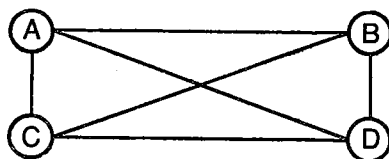
Annexes : 1 fiche sur « La libération du paysan en 1789 »

2 fiches comportant :

— des articles de dictionnaire

— la « traduction » des articles sous forme de schémas.

N.B. Dans la pratique pédagogique quotidienne, A, B, C, D se combinent selon un schéma complexe :



Pour ce qui est du sens à donner aux aptitudes et savoir-faire mentionnés plus haut (qui appartiennent en général au domaine cognitif), on pourra se référer à l'ouvrage de Benjamin S. BLOOM ; **Taxonomie des objectifs pédagogiques**, Education Nouvelle, Montréal 1969, tome I, pp. 220 - 229.

3. 2 Commentaires

Le niveau A :

Présente une classification élaborée à des fins pédagogiques. Le terme « document » est utilisé dans un sens large. Il désigne ici les supports matériels de la leçon d'histoire. L'utilisation extensive (abusive ?) de ce terme ne vise pas à escamoter la notion de document au sens strict où l'entend l'historien.

Le niveau B :

Est celui des connaissances de base. Nous ne croyons pas beaucoup aux connaissances toutes faites, mais à celles que l'on construit. Dans une telle optique, les connaissances sont généralement au terme du processus d'apprentissage. Pour l'élève, les connaissances acquises dépendent de l'efficacité des méthodes utilisées pour **traiter** la documentation mise à sa disposition. Au cours de cette phase de l'apprentissage, le maître intervient surtout comme **conseiller technique**.

S'il faut, par la suite, faire un choix parmi les connaissances acquises, nous sommes d'avis que les plus utiles sont celles qui se révèlent généralisables à d'autres sujets d'histoire, à d'autres étapes du travail de recherche ou, le plus souvent, de redécouverte d'une démarche. A cet égard, les concepts élaborés par les disciplines auxiliaires (économie politique, sociologie, ethnologie, etc.) semblent répondre plus précisément à l'idée première que nous nous faisons des **connaissances utiles**.

Les deux exemples donnés en annexe ont été élaborés à l'intention de nos maîtres-stagiaires dont la majorité n'a pas reçu de formation en histoire. Il s'agissait donc de leur suggérer une **méthode d'analyse de contenu** simple et efficace.

Les **champs sémantiques** ainsi constitués peuvent servir :

- d'instrument de planification à moyen terme (il suffirait de continuer l'exercice pour en faire un instrument de planification à long terme) ;

- de tableau notionnel dans lequel le maître choisit les éléments les mieux adaptés à l'âge des élèves ;
- de grille analytique provisoire pour constituer un dossier documentaire.

On peut se demander également si une telle méthode ne rendrait pas service aux documentalistes chargés d'élaborer un thésaurus spécialisé.

Niveau C : le discours

Qu'est-ce qui est vraiment formateur pour l'enseigné : construire un discours, même maladroit, ou se le voir imposer ? Si le discours est le stade le plus élevé de la synthèse historique, à qui profite la synthèse : à son auteur ou à celui qui, de l'extérieur, la perçoit comme un objet achevé ?

Niveau D : le métalangage

On pourrait être tenté si on se réfère aux exemples présentés en annexe, de voir dans le métalangage un nouveau terme prétentieux pour désigner ce que chaque lecteur a pu identifier sans difficulté : des schémas. Or, cette notion empruntée à la linguistique serait privée d'une grande partie de sa richesse si elle devenait, dans l'esprit du lecteur pressé, synonyme de schéma. Pour nous, elle désigne tout système de réécriture dont les règles peuvent être codifiées avec assez de rigueur pour permettre la communication.

Les meilleurs exemples qu'on pourrait citer sont les différents types de graphiques par rapport aux données numériques. Mais il s'agit là d'un secteur privilégié et relativement limité. La notion devrait pouvoir être extensible à d'autres domaines : à l'information textuelle, aux images, au langage audio-visuel.

Nous avons essayé récemment de l'appliquer à des articles du dictionnaire historique Larousse sur **La Révolution et l'Empire**. Nos élèves ne savent pas spontanément analyser et synthétiser l'information contenue dans un petit texte explicatif. La technique du résumé suppose un apprentissage. La démarche proposée aux élèves est simple, tout au moins dans sa formulation :

- inventorier les références historiques (éléments d'information) ;
- mettre en évidence les relations entre éléments au moyen des graphes :

—————→ R de causalité

————→←———— R d'opposition

————— R (indication d'un rapport sans préciser la nature).

Le métalangage n'est pas seulement un excellent instrument d'analyse et de synthèse, ou encore une forme de représentation qui permet de lire plus facilement la cohérence logique d'une construction ; produit par l'élève qui en a assimilé le code, il laisse apparaître les difficultés de « traduction », il matérialise le cheminement intérieur de l'élève, son effort vers la compréhension et l'explication.

Les exemples présentés laissent entrevoir d'autres perspectives encore. Imaginons un élève pour qui 1789 n'est qu'une date. La **Grande Peur**, la **Nuit du 4 août**, les **droits féodaux** ne sont que des inscriptions dans un tableau chronologique. Cette situation pédagogique n'est pas seulement hypothétique. Pour un élève de 15 à 16 ans qui vit entre les Alpes et le Jura, la Révolution française, c'est un opéra rock... Perçue à travers la documentation scolaire, ce sont des dates et des libellés sans signification, avec en plus un sentiment vague de bouleversement, de changement, accompagné d'images violentes : le couperet qui tranche les têtes royales, Marat assassiné dans sa baignoire, la plume à la main.

Chercher dans les manuels, dans les dossiers documentaires, dans les dictionnaires, dans les atlas historiques la signification des **inscriptions** et l'importance des **dates** est considéré comme un travail long et fastidieux dont peu d'élèves sont capables. Il se pose donc un problème de stratégie de recherche (la recherche étant conçue ici comme un voyage dans la documentation, ou, si l'on préfère, de rendement du travail intellectuel. Etant donné les temps scolaires que nous vivons, nous ne pouvons plus négliger le point de vue de l'élève sur la manière dont il conçoit l'utilité du travail qui lui est proposé. Dès lors, comment éviter la perte de temps que représente la mise en place laborieuse d'informations ponctuelles qui restent comme autant d'îles perdues dans un océan inconnu ? Comment éviter que l'élève s'égare sur des chemins de traverse si on ne lui donne pas les moyens de reconnaître les routes principales ? Savoir choisir son chemin pose un problème de méthode. Nous avons l'innocence de croire que les schémas en annexe apportent un élément de solution. Pour mettre en évidence les références historiques les plus importantes, on pourrait noter, dans un premier temps :

- celles qui sont des nœuds de relations (analogie avec les symboles graphiques qui permettent de reconnaître les gares importantes et les gares secondaires sur la carte de géographie) ;
- celles qui sont au départ ou à l'arrivée d'un R de causalité ;
- celles qui constituent les termes d'un R d'opposition ;
- celles qui sont communes à deux ou plusieurs faits ou événements (comparer les schémas).

Pour la suite de la recherche, on choisira de préférence celles qui combinent plusieurs critères.

N.B. Les exemples présentés ne permettent pas de tirer des conclusions quant à la place que nous donnons, en classe d'histoire, aux différentes sources d'information. Comme nos autres collègues de la Francophonie nous reconnaissons la place éminente que doit, que devrait avoir le document brut dans nos leçons.

En plus d'une initiation à l'analyse du document d'histoire au sens strict, nous pensons que l'élève doit connaître les ouvrages de référence les plus courants. Nous souhaiterions le voir capable de sélectionner l'information selon les besoins, capable aussi de l'intégrer à un système de références personnel.

4. **Conclusion**

Vous aurez reconnu, au passage, dans les exemples présentés, des procédures très habituelles dans le travail intellectuel. Nous ne sommes pas assez naïf pour croire que notre démarche soit totalement nouvelle pour des maîtres d'histoire. Nous avons tous, un jour ou l'autre, eu recours aux classifications. Mais en perfectionnant les outils, en développant une véritable systématique de la classification, en insistant davantage sur l'organisation des connaissances que sur les connaissances elles-mêmes, n'apprendrions-nous pas plus sûrement à nos élèves à devenir à leur tour créateurs dans un domaine qui est encore trop souvent celui de la mémorisation fastidieuse et de l'ingestion passive des valeurs culturelles ?

Roger CHRISTE.

Annexes :

- 2 Exemples de restructuration de l'information contenue dans divers chapitres du manuel de l'élève;
- 1 fiche sur « La libération du paysan en 1789 » ;
- 2 fiches comprenant :
 - des articles de dictionnaires,
 - la « traduction » des articles sous forme de schémas.

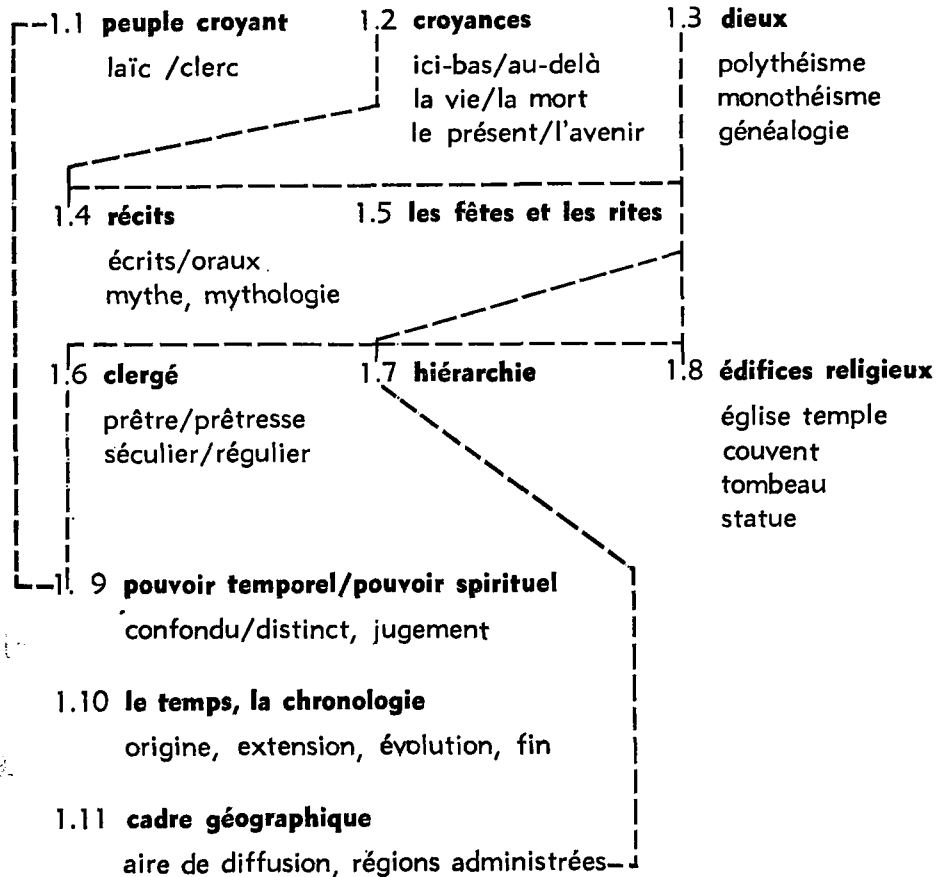
ANNEXES

Délimitation et organisation des champs sémantiques en rapport avec le concept de religion.

chapters de réf. du man. Badoux et Déglon (Payot) :

- ch. III l'Egypte
- ch. X l'Unité du peuple grec
- ch. XXXVII l'Eglise romaine

1. RELIGION



Délimitation et organisation des champs sémantiques

Analyse des chapitres IV à XI du man. Giddey (éd. Payot).

2. CIVILISATION EUROPEENNE

1. TEMPS chronologies parallèles (Suisse, France, Angleterre, Espagne, Italie, Saint Empire, Eglise à la fin du Moyen Age)

2.1 TYPES D'ETAT

empire
royaume
état-seigneurial
état-citadin
confédération
états-pontificaux

2.2 TYPES DE GOUVERNEMENT

monarchique :
— absolu
— constitutionnel
 ● parlement
 ● Cortès
— temporel/spirituel
 ● pape
aristocratique
démocratique
diète

2.3 DYNASTIE (généalogie)

2.4 RELATIONS ENTRE ETATS

féodalité
droit d'immédiateté
alliances durables
alliances passagères
alliances par mariage

2.5 POPULATION ET SOCIETE

démographie
hiérarchie sociale

2.6 ARMEE-GUERRE

infanterie
cavalerie
armes
tactique - diplomatie

2.7 IMPOTS

aide
gabelle
taille

2.8 COMMERCE

voies terrestres
voies maritimes
foire - marché
associations commerciales
textile - matières premières

2.9 MENTALITES, IDEES

renaissance, humanisme
mécénat

2.10 RELIGION

schisme
hérésie
nationalisme chrétien
antisémitisme

Analyse documentaire : la libération du paysan en 1789

Réf. : 3 gravures de propagande (Nlle coll. Bordas, 4^e, p. 237)
(Nlle coll. Bordas, 3^e, p. 21)
(Payot, Chevallaz, p. 9)

1. Approche des documents au niveau du langage-image

- 1.1. Notion « d'élément d'information significatif »
- 1.2. Choix des « éléments significatifs » les plus importants
- 1.3. Analyse des rapports entre « éléments significatifs » importants
- 1.4. L'élément « poids de l'impôt » est tiré du doc. qui figure dans le man. de l'élève. Il présente le clergé et la noblesse écrasant le paysan sous une grosse pierre.
Sur la pierre, on peut lire « Taille, impôts et corvées ».

2. Problématique de la leçon

1^e image



— poids de l'impôt

E?

E = Nuit du 4 août 1789

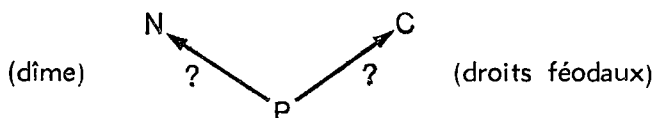
2^e image



— poids de l'impôt

1^e image

le poids de
l'impôt, sa
répartition

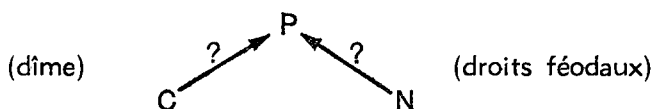


Dans quelle mesure P est-il libéré
du poids de l'impôt après le
4 août 1789 ?

2^e image

analyse critique
du document

Si la nouvelle répartition de l'impôt
aboutit au schéma suivant :



est-ce conforme à la réalité historique ?

Août (nuit du 4)

A la suite des troubles qui s'étendirent à travers les campagnes au mois de juillet 1789 — troubles dus pour la plus grande part à ce qu'on a appelé la « Grande Peur » —, certains nobles libéraux, désireux de calmer les passions, voulurent donner des mesures de satisfaction au Tiers Etat, et en particulier aux paysans. Le 4 août au soir, quelques députés, à la tête desquels se trouvaient le vicomte de Noailles et le duc d'Aiguillon, proposèrent à l'Assemblée de proclamer l'égalité devant l'impôt, de supprimer tous les droits féodaux pesant sur les personnes (servage, corvées et autres servitudes personnelles) et de déclarer rachetables les servitudes pesant sur les propriétés. L'Assemblée vota au milieu des applaudissements, au cours d'une séance qui se prolongea très avant dans la nuit. A l'aube, tous les privilèges étaient abolis. Une nouvelle France était née.

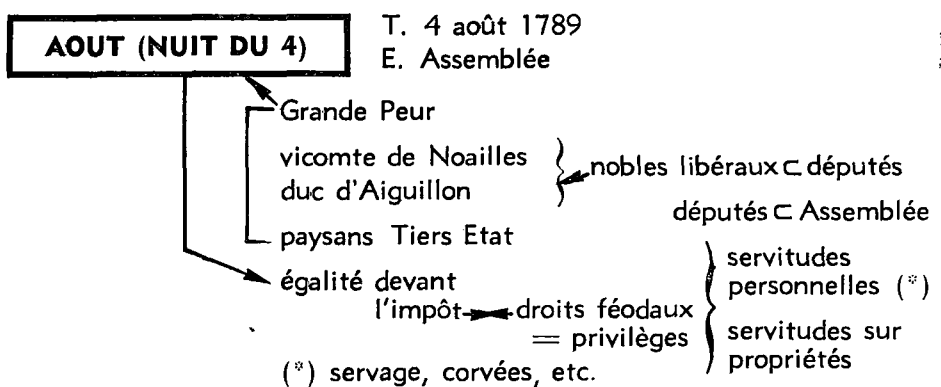
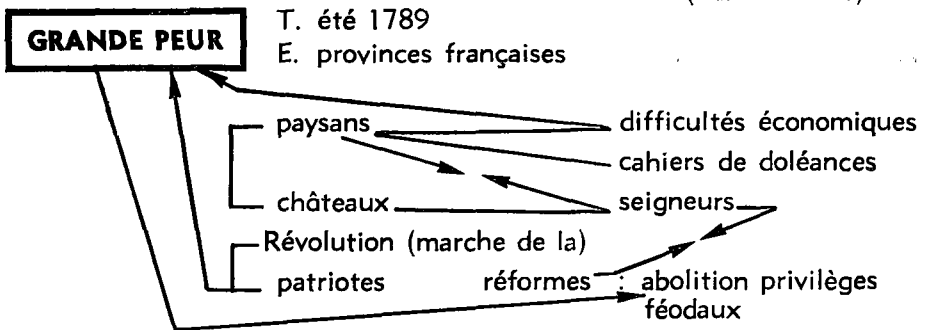
Droits féodaux

L'abolition du régime féodal, proclamée dès la nuit du 4 août 1789, fut accueillie avec joie par les populations. Les paysans déchantèrent quand, en mars 1790, ils connurent les décisions prises par l'Assemblée. Les droits féodaux ayant le caractère d'une servitude personnelle étaient en effet abolis sans indemnité (droits de mainmorte, taxes et corvées personnelles, droits de justice, de péage, de chasse et de pêche, etc.). La dîme était également supprimée. En revanche les redevances foncières « réelles » reposant sur d'anciens contrats (cens, rentes, droits « casuels » ou de mutation) devaient être rachetés à un taux onéreux. Les troubles ruraux recommencèrent. Après la chute de la royauté, l'Assemblée législative marqua un nouveau pas en avant en faisant disparaître sans indemnité les redevances seigneuriales, sauf présentation du titre primitif. Plus tard encore, le 17 juillet 1793, la Convention abolit définitivement tout ce qui restait des droits féodaux. Les titres primitifs devaient être brûlés. C'en était fini de la féodalité.

Grande Peur

Nom donné à une extraordinaire panique née au début de l'été 1789 et qui s'étendit à travers les provinces françaises. De fausses nouvelles se répandirent, en particulier l'apparition de brigands dévastant les récoltes. Le tocsin sonna, les paysans s'armèrent et pillèrent les châteaux. Cet étrange phénomène a été diversement expliqué. Selon certains historiens, il eut comme origine les manœuvres des « patriotes », désireux de bouleverser le pays pour activer la marche de la Révolution. Selon d'autres, la surexcitation des paysans fut spontanée ; elle eut pour causes leurs difficultés économiques et leur crainte de voir les seigneurs refuser les réformes demandées dans les cahiers de doléances. La Grande Peur s'apaisa après l'annonce de l'abolition des privilèges féodaux.

Analyse de 3 articles du dictionnaire de la Révolution et de l'Empire
(Ed. Larousse)



DROITS FEODaux

chron. événements	décisions Assemblées	répercussions sociales
1789. Nuit du 4 août	abolition régime féodal →	joie dans populations
1790. Mars	décisions Assemblée : →	désenchantement paysan
	(*) - servitudes personnelles (abolition sans indemnité)	
	- dîme : supprimée	
	(**) - redevances foncières réelles : rachetables à taux onéreux →	troubles ruraux
chute royauté	Assemblée législative : abolition servitudes seigneuriales Convention : abolition droits seigneuriaux	

(*) droits de mainmorte, taxes et corvées personnelles, droit de justice, péage, chasse, pêche, etc.

(**) cens, rentes, droits casuels ou mutation.

CONTRIBUTIONS DE LA DELEGATION DU QUEBEC.

RECHERCHE FONDAMENTALE ET RENOUVELLEMENT DE L'ENSEIGNEMENT HISTORIQUE (1)

Quand nous avons reçu l'invitation à venir échanger avec vous à propos de nos expériences de renouvellement de l'enseignement de l'histoire, il nous a fallu réaliser qu'à côté de quelques réformes déjà réalisées, un grand nombre d'autres sont encore à entreprendre.

Un mouvement de nouveau pédagogique existe au Québec, indéniablement. Il nous arrive même de croire — les jours où la modestie ne nous étouffe pas — qu'il est peu de corps enseignants en Occident qui soient aussi ouverts au changement que celui du Québec. Des initiatives nombreuses, parfois maladroites, souvent heureuses, sont prises dans divers milieux. Mais notre réforme scolaire — elle n'a pas 10 ans — est encore au stade des tâtonnements. Il est des bonnes volontés qui s'usent faute de cohésion des efforts tentés, ou échouent à atteindre leurs buts faute de critères fondamentaux d'une juste et saine évaluation d'expériences pédagogiques. Surtout, nombre de ces expériences pédagogiques sont condamnées à de regrettables « errances » pour ne pas disposer préalablement de réponses à plusieurs questions fondamentales pour l'enseignement historique.

En fait, de l'enseignement de l'histoire — de l'enseignement **scientifique** de l'histoire — il nous a semblé que nous savions encore relativement peu de chose, et qu'il y a peut-être plus de problèmes à résoudre et de directions de recherche que d'acquisitions définitives. Nous nous proposons alors, dans les quelques mots qui vont suivre, de signaler — en souhaitant pouvoir en discuter — quelques-uns des problèmes auxquels il nous paraît falloir s'attaquer de façon prioritaire. Si cela pouvait inviter à accroître des collaborations et des échanges pour nous précieux, nos vœux seraient comblés au-delà de toute espérance.

Il faut, pensons-nous, vous dire d'abord qu'un problème de réhabilitation de l'enseignement de l'histoire se pose au Québec d'une façon

(1) Mise au net d'un exposé présenté au Colloque d'histoire du Rond Chêne, Esneux, Belgique, le 26 novembre 1973.

particulièrement aiguë. Dès le début de la réforme scolaire, l'histoire au secondaire a, du jour au lendemain, perdu son statut de matière de base obligatoire. Désormais soumise au régime de l'optionnalité, elle se voit ballottée au scrutin annuel des choix de cours par les élèves de chaque établissement. Quelques écoles, à la direction plus clairvoyante, transforment le menu à la carte en table d'hôte dans laquelle l'histoire figure encore sinon comme un plat de résistance, du moins comme une entrée substantielle. Mais l'examen de fin d'études secondaires n'exigeant plus une épreuve d'histoire, notre discipline ne peut compter que sur elle-même pour sa réhabilitation. Ce qui l'amène à mener de front un double combat : celui de la rénovation de son enseignement pour effacer son image de matière encyclopédique et celui du réaménagement de l'économie des études secondaires pour redonner sa place à la formation historique.

A l'heure actuelle, la formation historique d'un élève du secondaire suit en général la carrière suivante :

- en Sec. I (12 ans) : il n'y a pas de cours d'histoire offert ;
- en Sec. II (13 ans) : un cours **d'initiation à l'histoire**, selon une formule d'enseignement rénové, pendant 5 heures/semaine ; clientèle très nombreuse.
- en Sec. III (14 ans) : un cours assez traditionnel, sur **l'évolution du monde moderne** ; clientèle très peu nombreuse.
- en Sec. IV (15 ans) : un cours très encyclopédique sur **la Nouvelle France, le Canada et le Québec** ; 5 heures/semaine ; moins de 50% des élèves de ce niveau s'y inscrivent.
- en Sec. V (16 ans) : deux cours dont l'un sur **les civilisations de l'antiquité classique** auquel les inscriptions se comptent quasi sur les doigts de la main et un cours sur **le monde contemporain** dont la clientèle est peu nombreuse.

Entre ces cinq degrés, aucune coordination ; aucun prérequis de l'un à l'autre. Ce régime de grande liberté, théoriquement généreux et prometteur offre certes l'avantage d'abolir les culs-de-sac dans l'orientation des élèves, mais il comporte des inconvénients ou du moins exige qu'on relève certains défis, surtout d'ordre pédagogique.

Nous n'en signalerons qu'un, ici, le plus important nous semble-t-il : le défi de la définition **utile** des objectifs particuliers de l'enseignement de l'histoire et partant des objectifs généraux de l'Ecole secondaire. Un régime aussi ouvert que celui que nous venons d'évoquer et dont les principes directeurs passent par l'individualisation de l'enseignement et le progrès continu, a besoin de s'appuyer sur des objectifs clairement **définis et détaillés**, pour permettre le savoir organisé et cumulatif. Si nous arrivions à définir les objectifs spécifiques de nos enseignements, à les articuler sur les objectifs particuliers de notre discipline et à les décrire selon qu'ils sont mesurables, ou seulement observables, ou simple-

ment enseignables ou enfin, uniquement identifiables, il nous semble que nous aurions alors marqué des points dans le combat pour la réhabilitation de la formation historique et que surtout nous aurions développé un instrument de travail original dont l'enseignement de l'histoire au Québec tirerait grand profit.

De toute façon avant d'espérer rejoindre les objectifs que nous nous fixerons, quels qu'ils soient, il nous faudra, pour enseigner à Jean, commencer par connaître Jean. L'enseignement moderne de l'histoire ne peut maintenant plus se contenter d'invocations pieuses mais condamnées à demeurer vagues, sinon vides, faute de pouvoir s'appuyer sur des recherches fondamentales, telles que : « il faut tenir compte à la fois de l'âge des élèves, de leurs motivations, de leurs capacités intellectuelles, de leurs préoccupations personnelles », ou d'autres semblables.

Il nous faudra dorénavant savoir, avec la certitude minimale que seule peut nous procurer une attitude vraiment scientifique, quelles sont les incidences **réelles** sur l'enseignement de l'histoire, de l'âge des élèves, de leurs motivations, de leurs capacités intellectuelles, de leurs préoccupations personnelles, etc. Autrement dit il nous faudra apporter des réponses précises de la motivation et de l'intérêt chez l'enfant, qui touchent l'enseignement de l'histoire ? Ces mécanismes se transforment-ils, évoluent-ils, comment, dans quel sens ? Comment interfèrent entre eux les phénomènes d'acquisition de connaissance et l'apparition d'intérêts et de motivation nouveaux ? Quel rôle jouent, dans ces phénomènes, l'expérience personnelle — sociale, politique, culturelle... — de l'élève ? Quel impact les succès dans des apprentissages et des découvertes antérieurs ont-ils sur le maintien de l'intérêt et de la motivation et sur la génération de nouveaux intérêts et motivations ? Nous ne pourrions désormais plus nous satisfaire de répondre à ces questions à partir d'enquêtes d'opinions ou d'attitudes, méthode qui ne peut d'ailleurs que rarement conduire plus loin que la démagogie des programmes, et dont les stratégies relèvent souvent plus du domaine du **marketing** que d'une saine conception de l'enseignement.

Il nous faudra de même élargir et approfondir considérablement le peu de connaissances que nous possédons actuellement des rapports entre l'âge des élèves, leur développement intellectuel et l'enseignement historique. Est-il vrai, par exemple, que le stade de la pensée formelle, tel que l'a décrit Piaget, n'apparaîtrait en histoire que vers l'âge de seize ans et donc avec un décalage considérable par rapport aux autres domaines de la pensée.

Il nous apparaît impératif de vérifier en toute hâte cette hypothèse, puis, si elle se révélait vraie, d'en tirer les conclusions pédagogiques qui s'imposent. Se pourrait-il qu'il ne s'agisse que d'un décalage généralisé, comme la théorie piagétienne en prévoit, c'est-à-dire des applications omises de principes pourtant compris et assimilés ? Quelles pourraient alors être les causes de ce décalage : la matière historique elle-même et

le langage abstrait qui la véhicule ? le choix de périodes trop éloignées dans le temps ? le manque de résonance actuelle de plusieurs questions qui habitent nos programmes ? les écueils de la périodisation ou du vocabulaire ? serait-ce de défauts d'expérience, telle, par exemple, l'absence relative de références historiques dans le milieu des enfants de villes champignons ? Serait-ce une autre cause ? laquelle alors ? Comment pourrions-nous poursuivre la rénovation de nos enseignements historiques sans nous préoccuper de trouver des réponses à ces questions et d'en tirer les conclusions sur lesquelles baser les réformes pédagogiques nécessaires.

Ainsi, s'il s'agissait bien d'un décalage généralisé, que pourrions-nous faire pour le corriger ? quelle stratégie d'enseignement, quels programmes proposerions-nous ? A quelle formule nouvelle d'enseignement pourrions-nous penser qui tienne à la fois compte des exigences de la discipline historique et de ce problème particulier de maturation de l'enfant en histoire ?

De même, et en liaison avec les problèmes précédents il a été constaté qu'avant l'âge de seize ans, l'élève ne peut généralement pas manipuler en histoire, c'est-à-dire mettre en rapport, plus de quatre variables à la fois. Comme il nous faudra pourtant continuer à initier à la globalité et à la complexité du passé humain et aider au développement du sens de la causalité historique, quelles nouvelles approches et stratégies d'enseignement concevrons-nous ?

Pour résoudre ces questions cruciales, il faudra, au-delà de l'empirisme, effectuer des choix fondamentaux. Celui-ci, par exemple : serons-nous piagétien, c'est-à-dire acquis à la théorie des stades hiérarchisés et successifs de développement intellectuel, ou brunérien, c'est-à-dire adeptes de la formule de la spirale qui nous permettrait d'enseigner tout, à tous, à n'importe quel moment, pourvu que nous ayons la bonne manière... ou bien serons-nous autre chose ?

Aussi, existe-t-il une hiérarchie des niveaux d'abstraction et de conceptualisation en apprentissage historique ? Quelles sont, par exemple, les étapes du développement du sens de la causalité historique ? Comment s'ordonnent les notions de durée, de succession, d'antériorité, de changement lors de l'acquisition du sens du passé ? De même, dans quel ordre s'organisent les concepts qu'utilise l'histoire ? Certains concepts sont-ils pré-requis à d'autres — tels, par exemple, les concepts de pouvoir, de groupe, d'intérêt, de citoyenneté, de participation, etc — par rapport au concept de démocratie ? (autrement dit, peut-on penser *île* avant d'avoir pensé terre, eau, environnement). Sait-on seulement à quel âge, ou vers quel âge, se forment les concepts du type des précédents — ou bien d'autres comme Etat, Etat souverain, régime, constitution, nation, et ainsi de suite, autour desquels sont bâtis les manuels d'histoire courants ? L'enseignement historique favorise-t-il, accélère-t-il, le développement de ces concepts ? Quelle négociation le professeur d'histoire

doit-il organiser entre les concepts spontanés des élèves et les concepts formels à faire acquérir ?

Quand nous aurons répondu à ces questions — et à bien d'autres (problèmes relatifs aux conditions socio-économiques et socio-culturelles, aux situations d'apprentissage, au quotient intellectuel, à la maturation, à l'hérédité, au sexe, etc.) — il nous faudra interroger la discipline historique elle-même. Nous lui demanderons en quoi, et comment, elle peut contribuer à atteindre les objectifs pédagogiques que nous avons décidé de poursuivre — et nous lui demanderons également ce qu'elle peut offrir, ce qu'elle permet, qui satisfasse aux caractéristiques psychologiques de Jean. (1)

Nous commencerons probablement en cherchant à souligner la spécificité de l'histoire par rapport aux autres disciplines, et plus précisément par rapport aux autres sciences humaines ou sociales. Cette spécificité favorise-t-elle le développement de comportements particuliers chez l'élève ? permet-elle de façon exclusive ou prioritaire l'acquisition d'habiletés et de savoir-faire particuliers ?

Nous chercherons également à préciser les places respectives que doivent ou peuvent occuper l'histoire et les autres sciences sociales, dans la formation. Le développement des diverses sciences sociales, de leur appareil méthodologique surtout, rend de plus en plus aléatoires les traditionnelles visées centralisatrices de notre discipline. Quel type de négociations l'enseignement de l'histoire entreprendra-t-il avec ces sciences ? Sur quelle base, sachant qu'il n'y a pas de place dans l'école pour toutes ces disciplines, pourront se constituer de nouvelles coalitions : sur la base de leurs similitudes ou de leurs divergences méthodologiques ? Sur celles des concepts qu'elles utilisent en commun ou de ceux qui sont spécifiques à chacune à partir d'une liste minimale de concepts ou de notions à acquérir ?

Il nous faudra aussi certainement, interroger l'histoire pour savoir dans quelle mesure elle peut participer à la formation des élèves, spécialement en ce que leurs systèmes de valeur et leurs aptitudes à résoudre des dilemmes sociaux et moraux sont concernés. Il nous faudra commencer par découvrir de quels systèmes de valeurs dépend l'histoire, quelles sont les valeurs particulières que l'enseignement historique introduit dans l'école et avec quelles conséquences. Ces recherches sont d'autant plus importantes en histoire que les concepts de justice, d'égalité, de dignité humaine, de droits individuels et collectifs, de progrès..., qui sont des valeurs clés, sont également la chair et le sang de la plupart des chapitres d'histoire. Dans ces conditions, le professeur doit-il, par

(2) Les auteurs ont également présenté au Colloque du Rond Chêne un atelier traitant du problème d'application de la discipline historique à des fins pédagogiques. Sur un sujet d'Histoire du Québec, ils ont soumis à la discussion et à la critique une stratégie d'enseignement de la **structure** de l'histoire en place de la traditionnelle histoire - connaissances.

exemple, veiller à développer le sens de la justice ? Si oui, comment ? Comment surtout interviendra-t-il dans ce domaine délicat de la formation scolaire sans risquer d'imposer ses propres valeurs ?

Des réponses à toutes ces questions et à beaucoup d'autres semblables — nous sommes parfaitement conscients des limites de notre liste — nous permettront enfin de réviser fondamentalement nos enseignements de l'histoire. Sans elles, nous risquons de ne pouvoir faire autre chose que perpétuer les stériles réaménagements cycliques des contenus de programmes auxquels le passé nous a malheureusement trop habitués.

Nos réflexions, tant du côté de la psychologie de l'apprentissage que du côté de la discipline sont de nature à favoriser un renouvellement scientifique de la pratique de l'enseignement de l'histoire.

En ce domaine, l'unanimité paraît acquise contre l'enseignement traditionnel de l'histoire, en particulier contre ses caractères encyclopédique et magistral. Mais si la plupart des enseignants savent bien ce dont ils ne veulent plus, ils trouvent plus difficilement les solutions de remplacement. Certes, l'absence quasi totale de contrôle sur l'enseignement favorise les innovations spontanées qui sont d'ailleurs nombreuses. Mais nous souhaiterions que cette liberté pédagogique soit employée de façon plus systématique afin que non seulement elle serve à agrandir la mosaïque des trouvailles et des stratégies nouvelles, mais surtout qu'elle concoure à l'élaboration de théories de l'enseignement de l'histoire.

À ce sujet, nous pensons que l'orientation de recherche la plus prometteuse nous ramène à la méthodologie même de l'histoire. Il faudrait continuer à explorer toute la richesse de l'isomorphisme entre la méthode d'invention de l'histoire et la démarche de redécouverte que l'élève entreprend durant sa formation historique.

Comment l'historien élabore-t-il une hypothèse ? Quelles questions analytiques pose-t-il ? Comment vérifie-t-il son hypothèse ? Quels sont ses outils, ses matériaux ? Des réponses à ces questions, traduites en version pédagogique, alimenteraient substantiellement la pédagogie de la redécouverte et de la créativité que la plupart des professeurs d'histoire souhaitent, mais pour l'exploitation de laquelle ils disposent de trop peu d'informations.

Et la formation des maîtres est ici mise en cause, qu'il s'agisse des niveaux personnels ou du perfectionnement des maîtres en exercice. Bien que depuis dix ans, les contribuables et les professeurs aient consenti sous ce rapport des efforts considérables, on ne saurait dire que la situation est satisfaisante.

La réforme visait à hausser le niveau de scolarité de tous les maîtres de l'enseignement secondaire à un minimum de 16 ans de scolarité, soit l'équivalent d'un diplôme du premier cycle universitaire. En 1969-1970,

moins de 40% des professeurs d'histoire satisfaisaient à cette norme. Bien que des données plus récentes ne soient pas disponibles, il est heureusement assez probable que cette proportion ait maintenant dépassé les 50%, due au fait que depuis 1968, la formation des maîtres est prise en charge exclusivement par les universités.

Cette explication, si elle a permis d'allonger la scolarité n'a pas, dans la même proportion, amélioré la qualité et la pertinence de cette formation professionnelle. Une analyse critique, qu'un organisme du ministère de l'Éducation vient tout juste de terminer, juge sévèrement les Facultés des Sciences de l'Éducation, parce qu'elles n'ont fait que recopier les modèles, pourtant jugés inadéquats, des écoles normales qu'on faisait disparaître. Pour améliorer la formation des maîtres, l'étude suggère de la retirer aux Facultés des Sciences de l'Éducation pour la confier à une coordination universitaire indépendante de toutes les facultés et relevant directement du Rectorat. Cette autonomie lui permettrait, et on l'y incite, de diversifier les régimes pédagogiques de formation des maîtres et de revaloriser l'apprentissage professionnel des futurs enseignants en explorant par exemple des formules du type *practicum* d'un an en milieu scolaire représentatif.

Ce qui est certain c'est qu'il faudra résoudre le dilemme dans lequel la formation des maîtres s'est, chez nous, depuis trop longtemps enfermée : comment ne plus laisser la formation du futur professeur d'histoire se diluer dans les tâtonnements d'une psycho-pédagogie approximative sans non plus la scléroser dans les micro-préoccupations de trop de départements d'histoire.

Pour alimenter cette réforme, un effort de recherche intense devra être consenti. L'une des priorités de recherche proposées par cette étude concerne les didactiques des diverses disciplines.



A tous les niveaux donc de l'enseignement de l'histoire, sous tous ses aspects ou presque, il nous semble qu'il faille entreprendre sans tarder des recherches essentielles. On peut penser que la survie de nos enseignements — leur prospérité, ai-je presque envie de dire — est à ce prix.

En ce qui le concerne, le bilan québécois à ce chef est composé pour l'essentiel de quelques analyses de stratégies d'intervention en classe, d'enquêtes d'opinion et d'attitude en regard de l'histoire, d'inventaires analytiques de théories et de méthodes d'enseignement, et, dernièrement — qui ont spécialement porté sur le premier cycle du secondaire — d'une recherche appliquée sur programme en enseignement inductif et diachronique, d'une étude, en cours, de la perception de l'histoire locale par les élèves, d'une analyse, enfin, des processus d'apprentissage de la discipline historique.

Les projets à venir — que nous espérons beaucoup plus nombreux — devront, pour être viables et répondre efficacement à des besoins réels, commencer par se pencher prioritairement sur les conditions méthodologiques de la recherche. S'il reste évident qu'en ce domaine de la recherche scientifique, comme dans beaucoup d'autres, l'essentiel est de poser la bonne question — et de la bien poser — il est tout aussi essentiel d'adopter la bonne démarche pour y répondre. A ce niveau, tous les modes de vérification de l'hypothèse nous semblent pouvoir être retenus, de l'économique méthode intuitive dont dispose l'enseignant dans ses classes quotidiennes aux complexes appareils statistiques de la méthode expérimentale, pourvu qu'un haut niveau critique accompagne l'ensemble de la démarche et que des conclusions valables puissent être inférées.

Certaines autres conditions nous paraissent également pouvoir favoriser la recherche en enseignement de l'histoire. Ainsi, les collaborations interdisciplinaires nous semblent indispensables. Nous les suggérons formées d'historiens (les spécialistes de la discipline), de professeurs d'histoire (les praticiens), et de didacticiens de l'histoire qui normalement devraient pouvoir établir les rapports entre la science historique et la psycho-pédagogie. Nous croyons également indispensable la présence constante de liens étroits entre la recherche dite fondamentale et l'école, véritable champ d'action du pédagogue. Dans cette politique, la recherche appliquée sur programme est probablement celle qui offre les plus riches possibilités (vous n'êtes sûrement pas sans le savoir, vous qui menez, sous cette forme, dans vos pays respectifs, des recherches qui nous intéressent au plus haut point).

Mais surtout, sachant combien il est important dans ce domaine de la recherche, de briser l'isolement des chercheurs, sachant aussi à quel point la recherche entraîne la recherche, nous voyons de très précieux avantages à ce qu'un effort important de communication et d'échanges systématiques soit consenti. Ce colloque montre bien qu'un tel souhait n'est pas irréaliste.

Huguette DUSSAULT-DUMAS.

Christian LAVILLE

L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE AU NIVEAU COLLEGIAL AU QUEBEC : UN APERÇU

LA CLIENTELE ETUDIANTE

La création des Collèges d'Enseignement Général et Professionnel (CEGEP) remonte à 1967. Le Cegep remplaça le Collège Classique et l'Institut de Technologie, débouchés traditionnels pour les étudiants ayant terminé leurs études élémentaires et secondaires et qui désiraient se diriger vers l'université ou vers le marché du travail.

En prenant l'exemple du Cegep Ahuntsic ⁽¹⁾, on s'aperçoit que sur une clientèle de 4.500 étudiants, 30 % suivent un cours « général » de deux ans qui se termine par un Diplôme d'Etudes Collégiales (DEC) avec une concentration en Sciences ou en Sciences Humaines ou en Arts et Lettres. Chaque concentration respecte les exigences des structures d'accueil précisées par les différentes facultés universitaires. 70 % de la clientèle suivent un cours de trois ans qui se terminent par un DEC professionnel qui leur ouvre le marché du travail ⁽²⁾.

Les étudiants du « général » et du « professionnel » sont réunis pendant deux ans à l'intérieur de cours de formation générale. Le français et la philosophie sont les disciplines obligatoires, privilégiées qui occupent les 2/3 du temps réservé à la culture générale. Les autres disciplines sont offertes en option comme « complémentaires ». L'histoire fait partie des matières optionnelles au même titre que la psychologie, la sociologie, l'économie, la politique, l'anthropologie, le cinéma, l'histoire de l'art, les langues étrangères... L'étudiant, le « client » à satisfaire, a ainsi tout un choix parmi ces disciplines qui se font une concurrence acharnée ⁽³⁾. Depuis la création des Cegep, certaines spé-

(1) Le deuxième Cegep en importance au point de vue nombre d'étudiants dans le réseau et celui qui respecte le plus la proportion 30/70 entre le général et le professionnel qui est celui souhaité pour l'ensemble du réseau (plus de 36 Cegep, avec près de 60.000 étudiants).

(2) Quelques techniques enseignées au Cegep Ahuntsic : radiodiagnostic, médecine nucléaire, radiothérapie, chimie analytique, génie chimique, chimie-biologie, matières plastiques, cartographiques, géodésiques, génie civil, électrodynamique. Instrumentation et contrôle, électroniques, applications thermiques du bâtiment, policières, correctionnelles, judiciaires, administratives, archives médicales, informatique, graphisme publicitaire, typographie, photolithographie, impression, reliure.

(3) Le choix peut être très relatif : souvent l'administration d'un collège en collaboration avec les départements, offre aux étudiants un menu de choix plutôt qu'un menu à la carte, dans le but d'assurer une certaine stabilité du corps professoral, essentielle à la qualité de l'enseignement.

cialisations techniques ont eu tendance à supprimer les cours complémentaires dans le programme de leurs étudiants, ce qui globalement restreint la clientèle.

L'histoire peut être enseignée en cours de concentration pour les étudiants se dirigeant vers le droit, la géographie, l'histoire. La présence de l'histoire n'est pas forcément obligatoire parce que les universités n'ont pas précisé quelles étaient les disciplines qui devaient composer le champ de concentration ⁽⁴⁾.

Bref, un tel régime pédagogique ne favorise pas particulièrement l'enseignement de l'histoire. On aboutit au fait que cette génération d'étudiants de niveau collégial est presque sans histoire ⁽⁵⁾.

LA FORMATION DES MAITRES

Les 70 professeurs de l'enseignement de l'histoire ont tous une licence ès lettres (ou un Baccalauréat Spécialisé en Histoire). Très souvent ils ont terminé leur scolarité de maîtrise ou possèdent leur M.A. Quelques-uns détiennent un doctorat ou ont terminé leur scolarité de troisième cycle.

Au niveau psycho-pédagogique, plusieurs ont un Baccalauréat en Pédagogie ou un CAPES. Le ministère de l'Education prévoit que les professeurs de niveau collégial devront posséder une formation psycho-pédagogique universitaire pour pouvoir continuer à exercer leur métier.

Un recyclage permanent des professeurs est assuré au moyen de la coordination provinciale de l'enseignement de l'histoire qui dépend de la Direction du Service des Programmes et Examens de l'Enseignement Collégial du ministère de l'Education ⁽⁶⁾.

(4) Un étudiant détenteur d'un DEC en Sciences peut entrer dans les facultés de sciences humaines tandis qu'un étudiant avec un DEC en Sciences Humaines ne peut s'inscrire en Sciences à l'université parce qu'il ne respecte pas les structures d'accueil. La voie royale est celle des sciences pures.

* Pour un étudiant du « général », le champ de concentration comprend 12 cours répartis sur 4 sessions d'un semestre, soit autant de cours que pour la culture générale. Le programme de l'étudiant du « professionnel » comprend 24 cours de concentration ou de spécialisation répartis sur 6 sessions. Ses 12 cours de formation générale sont suivis pendant les deux premières années. La plupart du temps 4 cours de formation générale ont été changés pour des cours de formation spécialisée.

(5) Certains Cegep assurent une permanence de professeurs d'histoire supérieure à la normale. Cela est dû souvent à la présence d'une équipe importante avant la création des Cegep (un héritage des Collèges classiques) ou à la suite de circonstances particulières certaines disciplines concurrentes ont été affaiblies, ce qui a favorisé l'histoire dans cette « lutte des disciplines ».

(6) Ce comité de coordination s'occupe chaque année de réviser les programmes. Le coordonnateur est un professeur du réseau déchargé de 3 ou de 6 heures de cours par semaine pour assurer ce travail d'animation. Depuis 1968, en histoire, la révision annuelle n'a pas fait évoluer la situation, c'est un statu quo qui satisfait tout le monde et personne.

Deux jours par année, les délégués de chaque Cegep discutent de programmes, confrontent leurs expériences d'enseignement. Cela permet de rompre l'isolement qui touche particulièrement les professeurs dans les petits Cegep. Ces échanges sont cependant limités, étant donné la diversité des cours qui entrave un travail de coordination véritable (7).

Les professeurs pratiquent des méthodologies aussi variées. En général, ils s'appuient sur des recueils de textes qu'ils ont eux-mêmes confectionnés. Cours magistraux, séminaires, projections de films alternent. Des cours programmés sont mis sur pied dans certains Cegep. Les ressources des Cegep sont satisfaisantes pour faire faire aux étudiants des travaux de recherche. L'équipement audio-visuel est adéquat, cependant, le matériel didactique n'est pas très abondant. Le ministère a produit deux diaporamas sur la Révolution Industrielle qui sont conçus spécialement pour le niveau collégial. La plupart du temps les professeurs et les étudiants produisent localement diapositives, acetates, bandes magnétoscopiques, films super-8 mm.

Toute cette richesse en documentation audio-visuelle, tout comme ce qui se fait en expériences pédagogiques, n'a pas encore été évaluée. Aucun bilan critique n'a été fait.

PROSPECTIVE

Le ministère de l'Education entreprend en ce moment une opération bilan en ce qui a trait à l'enseignement collégial. A la faveur de cette remise en question, les professeurs d'histoire ont la chance de faire évoluer le régime pédagogique de telle façon qu'il puisse offrir plus de possibilités pour le développement de l'enseignement de l'histoire. On constate chez les étudiants de cette génération de graves lacunes dans leur formation historique, essentielle, nous semble-t-il, à toute culture générale qui se respecte (8). Cela nous permet de relancer le combat pour l'histoire.

(7) : L'Annuaire de l'Enseignement collégial comprend 16 cours de 45 heures : Histoire de la Civilisation Occidentale, Histoire économique du monde occidental de la préhistoire à nos jours, Histoire du monde occidental aux XVI^e, XVII^e, XVIII^e siècles, Histoire du monde occidental de 1815 à 1914, Histoire du monde occidental de 1914 à nos jours, Histoire politique du Canada des origines à 1840, Histoire politique du Canada de 1840 à nos jours, Histoire économique et sociale du Canada des origines à 1850, de 1850 à nos jours, Histoire du Québec de 1867 à nos jours, Histoire de la civilisation médiévale, Histoire des Etats-Unis, Histoire des Sciences et des Techniques, Histoire de la Russie et de l'U.R.S.S., aux XIX^e et XX^e siècles, Histoire des relations internationales de 1914 à nos jours, Histoire de la décolonisation et du Tiers-Monde.

(8) « L'ignorance accélérée de l'histoire dans la revue *Critère*, janvier 1974, Montréal. Résultats d'un sondage sur les connaissances en histoire nationale des étudiants de Collège I.

Le contexte est aussi propice au remaniement de nos cours d'histoire. Le ministère a demandé aux comités de coordination de disciplines de fournir de nouvelles descriptions de cours qui tiendraient plus compte de la terminologie de Bloom et de Mager. Les professeurs ont l'occasion de redéfinir leurs objectifs, leurs contenus de cours. Il semble cependant qu'il soit plus facile de se battre pour l'histoire que d'essayer de s'entendre sur quelle histoire enseigner ⁽⁹⁾.

René DAL MAGRO,

Professeur d'histoire,

Chef de département au Cégep
Ahuntsic,

Ancien coordonnateur provincial
de l'enseignement de l'histoire.

(9) René JETTE, *Pour une conception fonctionnelle de l'histoire* : rapport sur les objectifs de l'enseignement de l'histoire au niveau collégial qui s'inspire des travaux de la revue *Clio*. Ce rapport a été déposé en 1970 lors d'une assemblée générale des professeurs d'histoire de niveau collégial. Depuis lors, les discussions se sont poursuivies sans apporter de changement dans la description de l'histoire dans l'Annuaire de l'Enseignement collégial. Publié dans le n° 25 des Cahiers de l'Université du Québec, intitulé *L'Histoire et son enseignement*, Montréal, 1970. P.U.Q. Voir l'article susdit de René JETTE dans *Cahiers de Clio*, n° 40, p. 43-62, Bruxelles, Labor, 1974.

CONTRIBUTION DE LA DELEGATION FRANÇAISE.

Le ministère de l'Education et de la Culture française de Belgique et Monsieur l'Inspecteur R. Van Santbergen avaient bien voulu inviter une délégation de six historiens et géographes français, MM. ARNEUVE, AUDIGIER, BLAS, et DUCOUDRAY, M^{lle} GOGUEL et M^{me} MARBEAU, tous engagés dans la recherche pédagogique et en particulier dans l'expérimentation de thèmes d'histoire diachroniques en 6^e et en 5^e (1^{re} et 2^e années de l'enseignement secondaire).

Nous profitons de l'envoi du texte de nos communications pour remercier à nouveau vivement les autorités belges de l'accueil amical qui nous a été réservé dans le confortable centre pédagogique d'Esneux, une chute de neige ayant encore embelli ce magnifique paysage.

L'objet du colloque étant de confronter sur le plan international les problèmes de l'histoire face aux réformes de l'enseignement secondaire dans les pays francophones, nous nous sommes réparti les interventions de telle sorte que soit présentée la situation actuelle de l'enseignement de l'histoire, à ce niveau, en France.

M^{me} Marbeau s'est chargée d'une introduction concernant les structures générales de l'école en France, les programmes officiels et les contenus expérimentaux utilisés ; cette intervention a donc porté sur les conditions de l'enseignement de l'histoire et sur l'organisation de la recherche pédagogique.

M^{lle} Goguel a retracé les origines de l'expérience d'histoire diachronique en France et son déroulement au Lycée de Sèvres, en 6^e et en 5^e. Cette équipe de professeurs a joué un rôle pilote dans notre schéma expérimental.

MM. Ducoudray et Arneuve ont ensuite exposé l'organisation pratique et les modalités d'application de l'étude thématique et diachronique de l'histoire dans les C.E.S. expérimentaux.

Enfin M. Blas a rappelé les conditions particulières concernant les élèves faibles, une des originalités de notre expérience étant d'initier à l'histoire les élèves de la « voie III », élèves des classes de transition, qui ne bénéficient pas d'un enseignement de l'histoire et de la géographie dans le système français officiel.

LES GRANDS CADRES DE L'ECOLE FRANÇAISE (PRE-UNIVERSITAIRE)

(Voir tableau n° 1)

- L'enfant est admis à l'**Ecole Maternelle** de 2 ans à 6 ans dans la limite des places disponibles. La priorité est en général donnée à ceux qui ont de 5 à 6 ans (90% d'entre eux sont en fait scolarisés). L'Ecole Maternelle est en développement.

Les enfants sont confiés à de véritables institutrices (2 ans de formation après le baccalauréat) qui dirigent travaux et jeux dans des perspectives de rénovation pédagogique (développement harmonieux de l'enfant en fonction de son âge).

- **L'Ecole Elémentaire** accueille tous les enfants de 6 à 11 ans dans des classes, jusqu'ici hétérogènes, confiées à des instituteurs.
- La scolarité obligatoire est de 6 à 16 ans : le **Premier Cycle Secondaire**, comme l'Ecole Elémentaire, se trouve donc en faire partie. Le Collège d'Enseignement Secondaire accueille les élèves de 11 à 15-16 ans. En 6^e, affluent tous les élèves d'une classe d'âge (11 ans) par le biais du recrutement géographique. Les élèves sont divisés entre plusieurs filières : dans celle de type I, sont groupés les bons élèves, ceux qui sont destinés à l'enseignement long (baccalauréat) ; dans celle de type II, ou de C.E.G., les élèves doivent atteindre le Brevet d'Enseignement de Premier Cycle, mais il n'est pas exclu qu'ils accèdent à l'enseignement long dans le second cycle secondaire en fonction du développement de leurs aptitudes en classe de 3^e ; dans celle de type III (classes de 6^e et 5^e de transition), se trouve un groupe hétérogène d'enfants en difficulté (mauvaise scolarité élémentaire, handicaps socio-culturels et socio-économiques, faibles Q.I., enfants bloqués pour des raisons affectives ou physiologiques)... En principe, ils doivent être en mesure de réintégrer une scolarité normale par redoublement de leur 6^e ou passage en 5^e II ; en réalité, 1/5 peut-être d'entre eux y parvient. Certains entrent, à l'issue d'une 5^e III, au Collège d'Enseignement Technique pour préparer un Certificat d'Aptitude Professionnelle en 3 ans ; d'autres restent au C.E.S. dans les classes de 4^e préprofessionnelles de niveau. A l'issue de la 4^e, certains peuvent être admis dans un C.E.T. (s'ils ne sont pas trop âgés) ; les autres, plus faibles, terminent le second cycle du C.E.S. en 3^e préparatoire à l'apprentissage.

Les filières I, II et III, ne groupent pas tout à fait tous les élèves. Quelques Sections d'Enseignement Spécialisé accueillent des enfants sortant du Cycle Elémentaire avec de très grosses difficultés.

Signalons l'organisation des **C.E.S. expérimentaux à pédagogie différenciée**, en général appelés **C.E.S., en groupes de niveau-matière**. (Ce sont des terrains expérimentaux de l'Institut National de Recherche et Documentation Pédagogiques).

(Tableau n° 1)

SCHEMA SIMPLIFIE DE L'ORGANISATION DE L'ECOLE EN FRANCE.

Ecole maternelle

2 à 5 ans 4 ans 27 h. par semaine

90% des enfants de 5 à 6 ans sont, en fait, scolarisés.

Scolarité obligatoire 6 à 16 ans

5 ans 5 ans 1 **Ecole élémentaire** 27 h. par semaine

6 à 11 ans

C.P.	} Activités d'éveil	6 h : 3 h + 3 h	activités manuelles et artistiques « à dominante intellectuelle » H - G - SC.
C.E.1			
C.E.2			
C.M.1			
C.M.2			

C.E.S. 4 ans 2 **PREMIER CYCLE SECONDAIRE**

(C.E.T. : 3 ans
après 6° et 5°

officiel

Expérimental

11 ans	6° 5° 4° 3°	I	II	III étude du milieu naturel et humain	H et G = A + B et C + D groupes de niveau matière
		histoire synchronique de la préhis- toire à nos jours			
à					groupes hétérogènes classes « D » (faibles)
15 ans		B.E.P.C.			

LYCEE 3 ans **SECOND CYCLE SECONDAIRE**

15-16 à 8-19 ans	2° 1° T	long 4 h H-G pour tous par semaine	1789 ↓ nos jours	court (Technique) peu d'histoire 1 ou 2 h par semaine	2 ans
BACCALAUREAT				B.E.P.	

A leur sortie du Cycle Élémentaire, les élèves entrent en 6° du C.E.S. expérimental par cohortes de 96, ou de 72, formant 4 ou 3 groupes de 24 élèves. Ils sont rangés en **groupes de niveau-matière** dans les disciplines instrumentales : français, mathématiques, langue vivante (sur la base de leur dossier scolaire du Cycle élémentaire et de leurs résultats à divers tests) : groupes A, B, C et D. Un élève peut être en groupe A en français, B ou C en mathématiques, D en français et C ou B en mathématiques...

En sciences humaines, nous avons opté en 6° et 5° pour la **semi-hétérogénéité** et sur la base du classement dans les groupes de français. Ainsi nous avons pour 96 élèves deux groupes A + B et deux groupes C + D. Cette solution moyenne est à la fois critiquable et valable ; nous avons collégialement estimé qu'elle était la plus souhaitable. L'histoire et la géographie sont des disciplines intellectuelles : il semblait difficile de faire travailler et progresser ensemble des élèves allant du plus brillant, dynamique et motivé, au plus médiocre, apathique et bloqué, à moins d'atteindre une réelle individualisation de l'enseignement, ce qui n'est pas le cas ; à l'inverse, les sciences humaines peuvent motiver les enfants et servir à l'animation de la classe : une certaine hétérogénéité y est favorable. Le cas des élèves des groupes C nous préoccupait tout particulièrement ; ne risquaient-ils pas d'être gênés dans leur développement par certains enfants des groupes D ? Il semble qu'il n'en soit rien et qu'ils apparaissent comme les « locomotives » des groupes C + D, alors qu'ils auraient été placés généralement dans la situation inverse avec leurs camarades des groupes A + B. Ce facteur psychologique est non négligeable.

Un autre facteur a guidé notre choix : l'hétérogénéité des enseignants du Premier Cycle Secondaire. Les professeurs du Second Degré Agrégés et Certifiés ont une formation universitaire en histoire et géographie de cinq années au moins et ont effectué un an de stage pédagogique ; les Professeurs d'Enseignement Général de Collège ont une formation en trois années après le baccalauréat (pour les littéraires : français, histoire et géographie) dans des Centres de P.E.G.C. (comparables donc aux Régents belges) ; les Maîtres de transition sont des instituteurs (polyvalents) qui ont reçu une formation spéciale d'un an pour s'occuper des élèves de type III en 6° et 5°... Ajoutons qu'à côté de chacune de ces catégories existent des maîtres auxiliaires : licenciés occupant provisoirement des postes d'agrégés ou de certifiés ; bacheliers délégués temporairement sur des postes de P.E.G.C. ou de maîtres de transition. Tous ces maîtres auxiliaires ont en commun l'absence de toute formation pédagogique.

Les professeurs agrégés et certifiés sont destinés à l'enseignement dans la filière de type I, les P.E.G.C. à celle de type II, les maîtres de transition à celle de type III, des instituteurs dans les S.E.S... Tout se complique en 4° et 3° avec l'introduction — dans certaines sections — de l'initiation technologie.

Qu'on me pardonne un tel exposé. Il était indispensable, semble-t-il, pour que nos amis non Français, puissent suivre dans ce dédale de filières et avec cette variété de maîtres les deux questions qui nous préoccupent :

- l'enseignement et les programmes d'histoire face aux réformes ;
- l'organisation de la recherche pédagogique en histoire.

Les communications des enseignants-chercheurs français devant porter sur l'enseignement de l'histoire dans le 1^{er} cycle, j'évoquerai structures, programmes officiels et recherches concernant le Second Cycle à la fin de leurs exposés.

LES PROGRAMMES OFFICIELS D'HISTOIRE EN FRANCE

La brochure officielle « Horaires, programmes, instructions » d'Histoire et Géographie est distribuée aux participants de ce colloque (référence : I.N.R.D.P. - brochure n° 68 Pg - 1971 avec additifs sur encarts de Juin 1972 et Août 1973). Sur le **tableau n° 1** est brièvement indiqué le programme d'histoire.

- 1 — Dans le **Cycle Élémentaire**, une vaste réforme a eu lieu en 1969 instaurant le **tiers temps pédagogique**. Les 27 heures de classe se répartissent du Cours Préparatoire au Cours Moyen 2^e année en
 - 15 heures pour les disciplines instrumentales
 - 10 heures de français
 - 5 heures de mathématiques
 - 6 heures d'activités d'éveil
 - 6 heures d'éducation physique.

L'histoire traditionnelle doit céder le pas aux « **activités d'éveil** » favorisant la structuration du temps, de la chronologie, du concept de durée... permettant aux enfants une maîtrise des techniques d'enquêtes et de communication et une véritable initiation à la méthode historique (manipulation d'objets authentiques, utilisation de documents iconographiques et au Cours Moyen de textes) et à de multiples savoir-faire (comptes rendus oraux et écrits, courbes, diagrammes, maquettes...). La méthode active doit favoriser non seulement le **domaine cognitif**, mais donner à l'enfant des **attitudes** d'observation, d'action, d'esprit critique, de tolérance... Les données factuelles passent au second plan. En résumé, l'essentiel (pour nos objectifs) est la maturation de l'esprit enfantin liée au travail actif, à la structuration des concepts en fonction du développement génétique (élèves de moins de 11 ans), à l'acquisition de savoir-faire et d'attitudes scientifiques.

Nous souhaitons aussi que ces enfants soient aptes à recevoir l'enseignement de l'histoire dans le Premier Cycle secondaire et disposent donc d'un vocabulaire spécifique et de repères chronologiques et spatiaux.

L'ensemble des écoles élémentaires françaises est loin d'être parvenu à mettre en place de telles activités d'éveil en histoire (en géographie et en sciences non plus, encore que ces deux domaines semblent présenter pour maîtres et enfants moins de grosses difficultés dans la voie d'une authentique rénovation pédagogique).

- 2 — **Les programmes officiels d'histoire pour le Premier Cycle** des filières **I et II** des C.E.S. comportent une étude synchronique divisée en quatre tranches : l'Antiquité en classe de 6°, le Moyen Age en 5°, les Temps modernes en 4° et l'Epoque contemporaine en 3°.

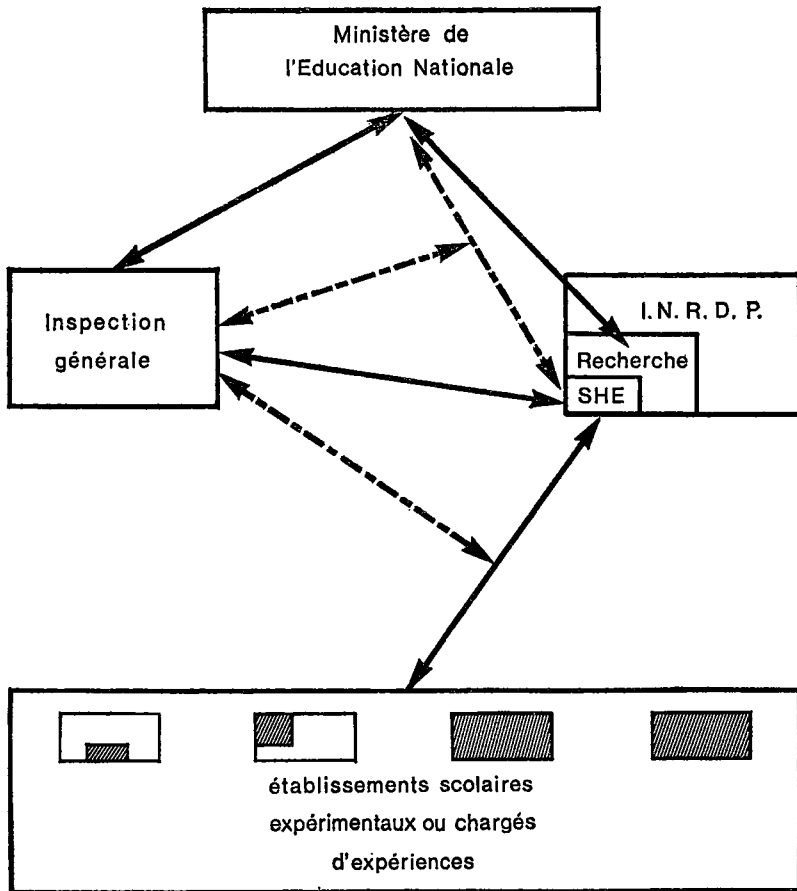
Rappelons que les élèves des filières **III** (6° et 5° de transition et classes pré-professionnelles de niveau ou de préparation à l'apprentissage) n'ont pas d'histoire à leur emploi du temps. **Dans les C.E.T.** l'enseignement général est plus limité qu'au C.E.S., l'effort de ces enfants portant essentiellement sur les apprentissages professionnels; néanmoins ils bénéficient d'une heure d'histoire hebdomadaire, histoire moderne et contemporaine avec questions à option, travail sur documents et dans une perspective très renouvelée.

Les « explications » accompagnant les programmes officiels de 1969 pour l'histoire et la géographie dans le 1^{er} cycle (sections I et II des C.E.S.) insistent sur la nécessité devant laquelle les professeurs sont obligés de **pratiquer des choix** (les tranches synchroniques proposées pour l'étude de l'histoire sont très lourdes, et il convient donc de privilégier les temps forts du passé et éventuellement tel aspect qui se trouverait en relation avec une forte motivation de la classe, avec les grands faits de l'histoire régionale... ou d'importants événements d'actualité). Ces explications prévoient non seulement la possibilité de réaliser des études diachroniques dans le cadre des programmes : une diachronie en histoire ancienne en 6°, une diachronie en histoire du Moyen Age en 5° (les paysans au Moyen Age) etc., mais autorisent même les professeurs qui le souhaiteraient à étudier les thèmes « à la condition d'accepter le contrôle de l'inspection intéressée par tout progrès pédagogique ».

Ces instructions sont donc fort libérales.

Chemin faisant, nous avons plusieurs fois fait allusion aux problèmes de rénovation pédagogique et aux objectifs que nous souhaitons voir poursuivis. Il me reste à préciser l'organisation de la recherche appliquée sur programme de l'I.N.R.D.P. avant de céder la parole aux enseignants-chercheurs du 1^{er} cycle secondaire.

(Tableau n° 2)



Les recherches peuvent être :

- 1/ demandées par le Ministère et l'Inspection générale ;
- 2/ proposées par les sections de recherche ou les enseignants. En ce cas, elles doivent être autorisées par l'I.N.R.D.P., l'Inspection générale et le Ministère.

ORGANISATION DE LA RECHERCHE

Il existe en France deux secteurs officiels de **recherche pédagogique** :

- les recherches **nationales** coordonnées par le Service des Etudes et Recherches Pédagogiques de l'I.N.R.D.P. ⁽¹⁾
- les recherches **académiques** (auparavant : « recherches spontanées ») coordonnées par les C.R.D.P. ⁽²⁾ et les Inspecteurs Pédagogiques Régionaux en poste dans les diverses Académies.

Nous nous bornerons à parler des **recherches nationales**.

— Qui propose les recherches ?

Les propositions peuvent venir **de la base** : des professeurs mettent au point un projet de recherche et le soumettent à la section concernée du Service des Etudes et Recherches Pédagogiques de l'I.N.R.D.P. (pour l'histoire, la géographie, l'instruction civique et l'initiation aux faits économiques et sociaux : la Section des Sciences Humaines et Economiques). Le projet est étudié par le Chef de Section en liaison avec quelques enseignants-chercheurs et le Directeur de la Recherche. S'il paraît viable et fécond, une demande d'autorisation de recherche est transmise à l'Inspection Générale et au Ministère (voir **tableau n° 2**).

Les recherches peuvent être demandées **par le Ministère**, dans le cadre des objectifs du Ministère (Réforme scolaire en préparation ; évaluation d'expérimentations ; recherches sur structures ou contenus...).

Enfin, **la Section de Recherche** peut proposer des libellés de recherche émanant du Chef de Section ou de chercheurs déjà liés à l'I.N.R.D.P. Dans ce cas, l'accord de l'Inspection Générale et celle du Ministère sont également indispensables.

De quels moyens disposent les chercheurs de l'I.N.R.D.P. ?

Pour les recherches appliquées sur programme agréées par le Ministère, les enseignants-chercheurs reçoivent des « **décharges de service** ». En fait, il est très difficile d'alléger le service des professeurs qui font de la recherche : qui prendrait en charge ces heures effectives devant les élèves, surtout dans le cas où tous les professeurs d'une discipline sont engagés dans la recherche ? Dans certains établissements des postes ont été créés : ces mesures demeurent exceptionnelles. Le Service des Etudes et Recherches Pédagogiques de l'I.N.R.D.P. dispose également de

(1) Institut National de Recherches et de Documentation Pédagogiques. (N.D.L.R.).

(2) Centre régional de Documentation Pédagogique. (N.D.L.R.).

crédits pour les stages nationaux, ce qui permet de réunir une fois par an les chercheurs engagés dans la même recherche à raison d'un délégué par établissement.

Le fait que soit sorti le statut sur les établissements expérimentaux de plein exercice et les établissements chargés d'expériences pédagogiques devrait permettre de sortir de l'impasse concernant les décharges de service. En effet, pour le moment, les professeurs français engagés dans la recherche ont « une surcharge de travail » et non une décharge de service ; leurs efforts ne sont récompensés que par les quelques heures hebdomadaires supplémentaires (1 à 3) correspondant à cette décharge officielle, compensation financière certes, mais qui ne remplace pas le temps dont ces professeurs ont besoin.

Le statut d'établissement expérimental prévoit aussi des moyens matériels (centres de documentation et d'auto-documentation des élèves, crédits pour la reproduction, l'équipement audio-visuel, aménagement des locaux pour le travail en petits groupes...) et des moyens en personnel (suppression des heures supplémentaires, création d'un secrétariat pédagogique...).

En attendant les possibilités budgétaires ouvertes par le statut d'établissement expérimental, les moyens dont la recherche pédagogique a besoin sont en réalité mis en place petit à petit, de façon très diverse selon les établissements; moyens très limités obtenus pour les établissements expérimentaux par l'I.N.R.D.P., moyens académiques, communaux, départementaux... Les C.E.S. expérimentaux sont donc diversement équipés et dotés selon leur ancienneté, leur localisation, le dynamisme du chef d'établissement et des professeurs... comme dans tout autre C.E.S. français.

La diffusion des travaux des équipes.

La Section des Sciences Humaines et Economiques publie **trois bulletins de liaison** destinés aux enseignants-chercheurs mais adressés également aux Inspecteurs Généraux et Pédagogiques Régionaux, aux C.R.D.P. et C.D.D.P. (antennes provinciales de l'I.N.R.D.P. : Centres Régionaux (académiques) de Recherche et de Documentation Pédagogique et Centres Départementaux de Documentation Pédagogique), aux responsables du Ministère et de l'I.N.R.D.P., à un certain nombre d'Instituts de Recherche ou de personnalités pédagogiques de l'étranger...) :

- bulletin de liaison pour les chercheurs du Cycle Élémentaire;
- bulletin de liaison pour les chercheurs du Premier Cycle ;
- bulletin de liaison pour les chercheurs du Second Cycle.

Lorsque les recherches sont plus avancées, nous publions des numéros de la revue « **Recherches Pédagogiques** », revue de l'ensemble du

Service de la Recherche. C'est ainsi que les Sections des Sciences Humaines et Economiques et des Sciences Naturelles ont réalisé le n° 51 « Activités d'éveil à dominante intellectuelle au Cours Préparatoire » (enfants de 5-6 à 6-7 ans). Nous préparons actuellement plusieurs numéros de **Recherches Pédagogiques**, en particulier sur « les recherches en histoire et géographie dans le cycle d'observation » (1^{re} et 2^e années de l'enseignement secondaire : classes de 6^e et 5^e).

La concertation (voir le **tableau n° 3**)

Nos recherches appliquées sur programme sont pratiquées **en équipe**. **Au niveau Elémentaire**, les professeurs d'Ecole Normale travaillent avec les instituteurs ; ce sont les instituteurs qui expérimentent les activités d'éveil dans leur classe, avec leurs élèves, après une solide concertation avec le professeur d'Ecole Normale et en présence de ce dernier. Une discussion entre les deux enseignants suit cette intervention pédagogique : les leçons à tirer des activités réalisées avec les enfants sont tirées ; les critiques sont faites, les objectifs précisés. De la même façon **les enseignants-chercheurs des C.E.S.** expérimentaux se concertent une fois par semaine (en équipe complète) ; les deux heures de concertation, correspondant à une heure de décharge de service, sont en principe inscrites à l'emploi du temps et en fait le sont généralement : c'est la seule façon pour les professeurs d'être tous libres en même temps.

Dans le Second Cycle, les professeurs se concertent comme dans les C.E.S. : préparation du schéma annuel, des travaux par trimestre, des documents utilisés en commun ; prévision des séances audio-visuelles (films 16 mm...) ; réalisation de séquences en circuit fermé (pour les établissements qui en possèdent un)...

- ② **La concertation sur le plan national** est réalisée au moment des **stages nationaux**. Chaque enseignant-chercheur est toujours au courant des problèmes débattus (bulletins de liaison et diffusion de documents à l'usage des seuls chercheurs) ; le collègue qui participe au stage national de recherche représente son équipe ; c'est l'équipe qui le désigne. Lorsque certaines décisions sont à prendre par l'ensemble du groupe, elles le sont toujours au consensus : chacun s'exprime ; le texte à adopter est amendé jusqu'à ce que chacun puisse donner son accord.
- ③ Une **concertation nationale** particulière a lieu au niveau du Cycle **Elémentaire**. Dix professeurs, mandatés par leurs collègues au moment du stage national, forment la Commission Nationale du Cycle Elémentaire (Sciences Humaines). Cette Commission se réunit à l'I.N.R.D.P. cinq ou six fois par an ; ses membres étudient les rapports de recherche des diverses équipes ; cette année, ils préparent le tableau détaillé des objectifs pour les activités d'éveil dans le Cycle Elémentaire (sciences humaines). Cette commission joue un rôle important dans la préparation du stage national annuel.

- Une concertation régionale a lieu à Paris à l'I.N.R.D.P. : **les réunions du groupe parisien de 1^{er} cycle** permettent au chef de section de rester en contact avec les chercheurs de la base entre les stages nationaux. Ces réunions permettent de mettre au point les épreuves d'évaluation et de préparer bien du travail avant la tenue des stages nationaux.

Tableau n° 3

I.N.R.D.P.

RECHERCHES EN HISTOIRE, GEOGRAPHIE
INSTRUCTION CIVIQUE, DANS LE 1^{er} CYCLE
(Section des Sciences Humaines et Economiques)

LA CONCERTATION

- **Concertation permanente** dans chaque C.E.S. :
l'équipe se réunit au moins 1 fois par semaine.
- **Stages nationaux** à l'I.N.R.D.P. à Paris, 2 fois par an (quatre jours consécutifs)
 - 1 délégué par équipe (20) : au choix des équipes ;
 - participation de nombreux enseignants-chercheurs de la région parisienne sur le plan du volontariat d'où environ 30 participants à chaque stage national.
- **Réunions du groupe parisien** (7 établissements)
environ 1 fois par mois (mercredi 14 h 30 - 18 h)
N.B. : il n'y a pas de cours dans les C.E.S. le mercredi après-midi.
- **Coordination nationale** :
 - M^{me} Marbeau : I.P.R. (1) - Maître de Recherche ;
 - depuis Septembre 1973 : M. Audigier, Professeur agrégé (à mi-temps).

(1) Inspecteur Pédagogique Régional.

LES RECHERCHES ENGAGEES EN HISTOIRE ET GEOGRAPHIE DANS LE 1^{er} CYCLE SECONDAIRE

Je me contenterai de commenter le **tableau n° 4** et d'insister un peu sur les recherches **en histoire** dans le 1^{er} cycle.

Les activités d'éveil réalisées à l'Elémentaire ont pour but de favoriser la structuration des **concepts de base** (espace, temps, vie, relations) et les **concepts spécifiques accessibles** à des enfants de moins de 11 ans par des études dans le milieu de vie et des extensions typologiques dans l'espace et le temps), **d'initier les jeunes à la méthode historique et à la méthode géographique**, de mettre en place un **vocabulaire simple** acquis in situ, et un certain nombre de repères ; elles ont pour but de faire acquérir aux enfants des **savoir-faire** (représentations graphiques, croquis, communication orale et écrite...) et des **attitudes** (observation, esprit critique...).

Après cette première scolarité, les jeunes de 11 à 15-16 ans prennent au **C.E.S.** vraiment contact avec les disciplines que sont l'histoire et la géographie ; mais il convient de renforcer les concepts de base, les savoir-faire, le vocabulaire spécifique, de valoriser les attitudes. Il nous a semblé nécessaire de **poursuivre réellement les méthodes actives** et donc d'alléger en 6^e et 5^e les contenus officiels de ce qui, à l'expérience, paraît bien difficile pour des enfants de 11 à 13-14 ans. **Les thèmes d'histoire diachronique** que nous avons choisis sont larges, **intégrateurs** et adaptés à l'âge des enfants.

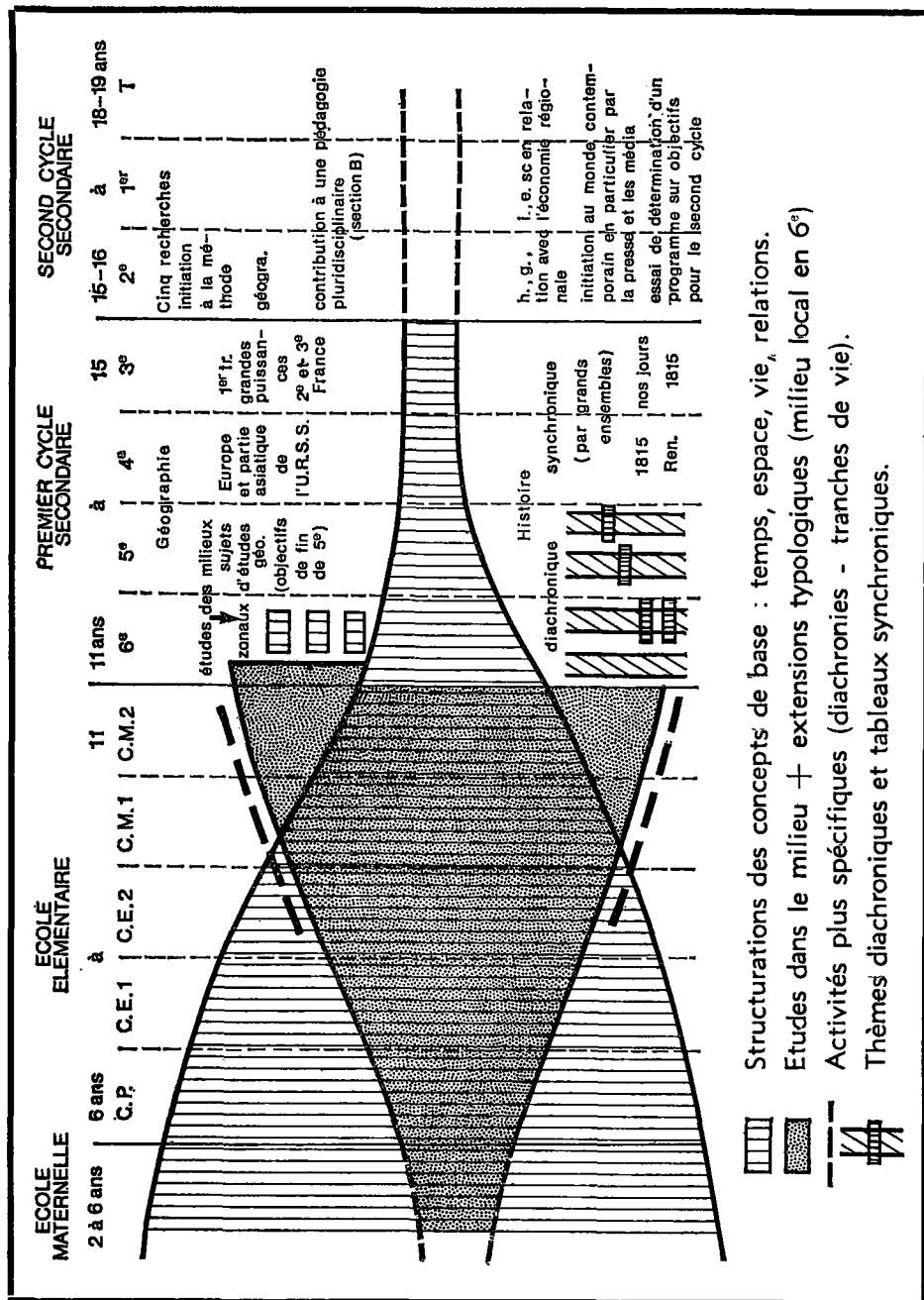
Pour les jeunes, en 6^e, nous avons retenu :

- **l'agriculture**, la nourriture des hommes (de la préhistoire à nos jours) ;
- **le commerce et les transports** (de la préhistoire à nos jours).

L'étude des phénomènes de longue durée, au travers de toute l'histoire de l'humanité, nous semble devoir favoriser la structuration du temps et de la chronologie dans l'esprit de ces enfants. Des épreuves normalisées devront nous permettre de le vérifier en fin de 5^e. Il nous est apparu cependant, qu'il était difficile de laisser de côté les temps forts de l'Antiquité (au programme officiel de 6^e). Nos élèves peuvent changer d'établissement scolaire à leur entrée en 5^e ; il convenait de le prévoir. Par ailleurs, pour tous nos élèves, il nous a semblé bon de réaliser deux **tableaux synchroniques** qui permettent d'étudier des conjonctures historiques, des moments bien choisis où les enfants puissent saisir les actions et interactions, le événements, le tableau ou le mouvement d'une période. C'est ainsi que nous avons choisi **deux tableaux synchroniques** : « Athènes au V^e siècle » et « L'Empire Romain à l'époque des Antonins ».

Nos préoccupations ont été comparables en 5^e : à côté des deux grands thèmes diachroniques : « les grandes croyances, les grandes religions et l'art religieux », d'une part, et « l'éducation de l'enfant dans sa

Tableau n° 4



famille et à l'école » d'autre part, nous avons retenu deux tableaux synchroniques de l'époque médiévale : le monde à l'époque carolingienne et le monde à la fin du XV^e siècle.

Notre schéma expérimental est également original **en géographie** pour le cycle d'observation puisque, tout en ayant conservé le contenu global des programmes officiels (étude de tous les continents à l'exception de l'Europe), nous réalisons, par les méthodes actives et en utilisant le travail indépendant des élèves, **un programme sur objectifs de fin de 5^e.**

Pour le cycle d'orientation, (3^e et 4^e années secondaires) nous n'avons par contre pas encore soumis à l'expérience un schéma très original. Nous avons simplement déplacé « la coupure » entre 4^e et 3^e : en 4^e, nos contenus couvrent la période allant de la Renaissance à 1815 alors que les programmes officiels mettent l'étude de la Révolution Française de 1789 en classe de 3^e.

M^{lle} Goguel va replacer nos recherches en histoire dans leur cadre temporel puisqu'elle doit parler des origines de l'expérience d'histoire au Lycée de Sèvres.

L. MARBEAU,

Inspecteur Pédagogique Régional - Maître de Recherche.
Chef de la Section des Sciences Humaines et Economiques.

LES ORIGINES DE L'EXERCICE D'HISTOIRE AU LYCEE DE SEVRES

Il m'a été demandé de vous exposer les origines de l'expérience d'histoire diachronique au Lycée de Sèvres en 6° et 5°. (1)

1. C'est pendant l'année scolaire 1967-68 que deux collègues, M^{mes} Morhange et Ninon, ont commencé à travailler en équipe avec 2 classes de 6°. Elles avaient alors pour but de remplacer la leçon traditionnelle par des travaux pratiques nécessitant la participation active des élèves. Cette recherche se faisait sur le programme de 6° de géographie, alors géographie générale, ainsi que sur une étude historique faite en coordination avec le programme de géographie, celle de l'Egypte Ancienne. Elles voulaient ainsi développer chez leurs élèves les moyens d'expression, le sens de l'observation directe du milieu.

Les résultats de cette première expérience pédagogique, à laquelle je me joignis en fin d'année scolaire (étant arrivée personnellement au Lycée de Sèvres à la rentrée 1967), furent les suivants :

- 1) d'abord un début de travail en équipe pour les professeurs ; cela me paraît très important, car nous y sommes en général peu préparés ; or, toute innovation pédagogique valable passe par le travail en équipe des enseignants ;
- 2) ensuite, nous amener à une réflexion critique sur l'ensemble de programmes d'histoire et géographie du cycle d'observation (classes de 6° et 5°) programmes que Madame Marbeau vous a rappelés tout à l'heure.

Cette réflexion critique se poursuit notamment dans les « commissions » qui se réunirent en mai-juin 1968 au Lycée de Sèvres, au cours de la période que vous connaissez. Elle nous amena à essayer de préciser les objectifs généraux de notre enseignement de l'histoire et de la géographie dans le cycle d'observation.

(1) A la Pentecôte 1967, d'une longue entrevue de René VAN SANTBERGEN, Inspecteur de l'Enseignement secondaire et supérieur de l'Etat belge, avec M. François CROUZET, doyen des Inspecteurs généraux d'histoire français, résulta la décision d'organiser de concert une rencontre de professeurs d'histoire belges et français sur le renouvellement de l'enseignement de l'histoire. En février-mars 1968, au **Centre pédagogique international de Sèvres**, les délégations des deux pays échangèrent pendant une semaine leurs considérations sur les programmes en cours et les projets en voie de réalisation, notamment en Belgique où depuis le 1^{er} septembre 1967 avait débuté au Lycée royal d'Etterbeek une expérience capitale de renouvellement d'histoire, sous la direction de M^{re} Marcelle MAES-COLLARD déléguée à cette fin par les Groupes de travail animés par l'Inspecteur VAN SANTBERGEN. Les exposés présentés à cette occasion par M^{re} Suzanne CITRON, professeur au Lycée pilote d'Enghien, sur **Nécessité et implications d'un renouvellement des méthodes dans l'enseignement de l'histoire**, et par René VAN SANTBERGEN, sur **L'histoire en procès dans l'Enseignement secondaire**, ont été publiés dans le **CAHIER DE CLIO** n° 15, Bruxelles, 1968. (N.D.R.L.)

II. Nous partions d'une critique des ambitions excessives de l'enseignement de l'histoire et de la géographie dans le cadre des programmes officiels de 6^e et 5^e, ambitions qui entraînaient trop souvent le verbalisme et un rapide oubli de notions trop abstraites ou bien qui n'étaient vues qu'une seule fois et qui n'étaient pas réellement assimilées.

Il nous paraissait que l'enseignement de l'histoire et de la géographie en 6^e et 5^e devait avoir les objectifs prioritaires que voici :

- a) faire percevoir aux enfants la notion d'évolution, les rythmes différents selon les phénomènes et les pays ;
- b) leur donner quelques repères dans le temps et dans l'espace ;
- c) leur faire comprendre qu'il y a des interactions entre les différents phénomènes ;
- d) leur faire voir la diversité du monde actuel, en faisant comprendre qu'il est l'héritage d'un très long passé ;
- e) leur apprendre à regarder, à lire (une photo, une carte, un graphique, un paysage, un texte, etc.), à observer, à dégager l'essentiel, à essayer d'expliquer, à comparer des documents.

III. Pendant l'année scolaire 1968-69, notre équipe se réunit régulièrement toutes les semaines avec un double objectif :

- 1) D'abord, bien que suivant encore dans nos 3 classes de 6^e les programmes officiels, nous voulions :
 - a) dégager dans les programmes les notions qui nous semblaient essentielles, écarter celles qui n'étaient à nos yeux que secondaires ;
 - b) chercher les moyens pédagogiques permettant de faire assimiler ces notions le mieux possible. Nous nous lançâmes ainsi dans la réalisation d'émissions de TV en circuit fermé, ce qui fut d'ailleurs un échec dû sans doute à notre manque d'expérience ;
 - c) mettre au point des contrôles communs nous permettant de vérifier chez nos élèves non seulement les connaissances mais encore les aptitudes à raisonner et à observer ;
 - d) étudier l'ensemble des résultats obtenus, en fonction de notre 2^e objectif pour cette année scolaire.
- 2) Nous voulions en effet, en second lieu, rechercher pour 1969-70, un programme expérimental d'histoire en 6^e et en 5^e, et ceci à la lumière des expériences tentées ailleurs, notamment celle de M. Van Santbergen en Belgique. Nous discutons également de nos hypothèses de travail avec un psychologue, pour éviter des erreurs dans ce domaine.

En même temps, nous mettions au point un planning annuel réaliste, nous recherchions les manuels et recensons les documents utilisables par les élèves.

IV. C'est ainsi que nous décidâmes de tenter l'expérience d'un enseignement diachronique de l'histoire, par thèmes, en coordination étroite avec le programme de géographie en 6°, indépendant au contraire de ce programme en classe de 5°.

Cette expérience fut autorisée par l'Instruction générale pour avoir lieu en 1969-70 dans 3 classes de 6° du Lycée de Sèvres, qui la poursuivraient en 1970-71 en 5°.

Bien entendu, les idées exposées par Monsieur l'Inspecteur Van Santberoen avaient eu une influence décisive sur notre projet. Cependant, l'expérience que nous voulions tenter nous paraissait différer assez fortement de l'expérience belge, être à la fois moins ambitieuse et moins révolutionnaire :

1° nous retenions des thèmes beaucoup moins nombreux, choisis uniquement en fonction de l'intérêt et de la capacité de compréhension d'enfants de 11 à 13 ans. Nous savions que certains aspects des activités humaines ne seraient pas étudiés, mais nous acceptons ces lacunes qui nous semblaient inévitables.

2° nous avons choisi comme thèmes :

en 6° :

- l'homme se nourrit, l'agriculture et les paysans ;
- l'homme voyage, les transports et le commerce ;
(thèmes précédés par une introduction à l'histoire et à la géographie) ;

en 5° :

- les grandes religions ;
- les moyens de transmission de la pensée ;
- l'éducation de l'enfant.

En 5°, notre réflexion s'ébauchait alors seulement. Par la suite le 2° thème de 5° ayant échoué, probablement en raison de son caractère abstrait, nous l'incorporâmes au 3°.

3° nous voulions des thèmes larges, de façon à montrer de nombreuses interactions entre phénomènes et à éviter de donner de l'homme une image trop disloquée et analytique.

Ainsi si je reprends l'exemple du thème du vêtement donné hier par notre collègue belge : nous n'étudions pas le vêtement seul.

Mais en étudiant l'agriculture en Egypte Ancienne, les enfants observent le pagne des paysans opposé aux robes des Pharaons ; le thème sur l'éducation nous fait aussi aborder ce problème des vêtements, par exemple, le vêtement signe d'appartenance à une classe sociale en France sous l'Ancien Régime, etc.

4° Nous mènerions l'étude de ces thèmes jusqu'à l'époque actuelle, en insistant cependant davantage sur la période antérieure au XVI^e siècle.

cle, nos élèves étant appelés à reprendre en 4^e-3^e les Temps Modernes et l'Epoque Contemporaine. Ainsi, même ceux de nos élèves (il y en a, nous avons à Sèvres des classes dites « indifférenciées » en 6^e et 5^e) qui seraient orientés en C.E.T. en fin de 5^e auraient une vue globale de l'histoire, ce qui nous paraissait préférable aux programmes officiels qui sont conçus pour des élèves allant tous jusqu'à la fin de la 3^e.

V. Qu'espérions-nous de cet enseignement par thèmes diachroniques des origines à nos jours ?

1. nous pensions parvenir à une meilleure structuration des concepts de temps et des localisations dans l'espace.
Disons tout de suite que pour le temps, notre hypothèse ne paraît pas exacte, à l'heure actuelle... ;
2. nous voulions mettre nos élèves en contact direct avec les documents, ce qui n'était évidemment possible, vu leur âge, qu'avec des thèmes concrets, et généraliser ainsi l'utilisation de méthodes actives ;
3. nous pensions que la réutilisation des notions, chaque thème reprenant le déroulement de l'histoire, des origines à nos jours, devait aboutir à une véritable intégration du savoir et éviter le trop rapide oubli de ce qu'on n'a étudié qu'une fois seulement ;
4. nous espérions que nos élèves seraient plus capables d'assimiler et de comprendre les informations apportées par les « mass media », en les rattachant dès la 6^e à une « frise chronologique » complète ;
5. les thèmes choisis nous semblaient devoir motiver fortement les enfants, car ils répondaient à leur sensibilité et à leurs intérêts ;
6. enfin, nous souhaitions leur montrer concrètement comment leur temps se rattache au passé.

VI. L'année scolaire 1969-70 marqua donc le début de l'expérience dans trois classes de 6^e du Lycée de Sèvres et nous permit de mettre au point une méthodologie :

1. Bien entendu, il n'existait pas de manuels correspondant aux thèmes retenus. Nous utilisons donc :
 - d'anciens manuels, conservés au Lycée, et que nos élèves utilisaient comme recueils de documents ;
 - des diapositives ;
 - des gravures et photographies... quand nous pouvions utiliser l'épiscopes ;
 - des textes photocopiés ;
 - rarement des films.

2. Chaque élève avait dans son classeur, une ligne du temps ; peu de dates y étaient inscrites, mais nous y revenions le plus souvent possible.
3. Une ligne du temps et un planisphère, que nous utilisons le plus souvent possible, étaient affichés dans la classe.
4. Chaque élève avait un « répertoire de vocabulaire » où il écrivait la définition des mots nouveaux.
5. La méthode était active mais également directive puisque les professeurs choisissaient les documents, exploités ensuite par les élèves. Cette exploitation se faisait oralement le plus souvent (mais toujours avec une trace écrite = croquis, carte, phrase de résumé trouvée avec toute la classe...) ou parfois en équipes avec fiche-questionnaires.
6. Enfin, des sorties (dites « études du milieu » au Lycée de Sèvres et inscrites dans l'emploi du temps) étaient organisées en liaison avec le thème étudié, sorties préparées mais exploitées en classe.

Le résultat de cette pré-expérience fut très vite un intérêt très vif de la plupart des enfants concernés. Une seule difficulté apparaissait : les difficultés de concentration d'enfants qui participaient dans d'autres matières (français - langue vivante en audio-visuel...) à des expériences pédagogiques faisant également fortement appel à leurs facultés d'attention.

Mais les aspects positifs prévalaient. C'est sans doute ce qui a amené les enseignants chercheurs de l'I.N.R.D.P., qui cherchaient alors à réintroduire l'histoire en 6° et 5° dans les C.E.S. expérimentaux en groupes de niveaux dont M^{me} Marbeau vous a parlé tout à l'heure, à entreprendre dès 1970-71 dans les 6° de ces C.E.S. une expérience d'enseignement thématique de l'histoire. Et à un stage d'avril 1970, ces enseignants décidèrent d'adopter les thèmes retenus à Sèvres pour la 6°.

L'expérience prenait alors une nouvelle dimension et mon propos s'arrête ici... Je voudrais seulement signaler que cette année encore, et pour la 5^e fois donc, 3 classes de 6° du Lycée de Sèvres étudient l'histoire diachronique par thèmes, à la plus grande satisfaction des parents, des enfants et des professeurs de l'équipe qui compte aujourd'hui 2 membres de plus, M^{lle} Benattar et M. Masse.

Catherine GOGUEL.

L'ETUDE THEMATIQUE ET DIACHRONIQUE DE L'HISTOIRE :

Son organisation pratique et ses modalités d'application

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

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

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

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

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

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

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

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

I. LES CONDITIONS MATERIELLES

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

Trois conditions matérielles :

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

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

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

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

Dans la réalité, cela est aussi illusoire que dangereux.

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

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

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

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

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

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

Commençons par l'analyse des contenus

1) *L'analyse des contenus*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Tout cela suppose bien évidemment un travail collectif.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3) *Le travail en équipe ; la concertation*

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

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

Passons-les rapidement en revue :

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

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

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

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

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

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

III. LA CONDUITE EN CLASSE DE L'ETUDE THEMATIQUE

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

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

Par conséquent trois points :

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

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

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

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

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

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

Deux dangers :

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

*
* *

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

E. DUCOUDRAY.

L'HISTOIRE THEMATIQUE DIACHRONIQUE EN 6^{me} et EN 5^{me} ET SON ENSEIGNEMENT DANS LES CLASSES « FAIBLES » DES C.E.S. EXPERIMENTAUX

Cette intervention voudrait présenter, incomplètement et très succinctement, les observations réalisées après trois années d'enseignement de l'histoire diachronique et thématique dans des classes « faibles » (type de transition). Certains problèmes déjà évoqués seront de nouveau abordés ; cela tient au fait que, si les principes généraux de l'enseignement expérimental sont les mêmes au niveau du cadre-contenu, des objectifs et même des méthodes, le public scolaire concerné est totalement différent et pose, pour chacun de ces niveaux des questions aiguës de réalisation.

LES CLASSES « FAIBLES »

D'où viennent ces élèves, qui sont-ils ? En général, issus de milieux socio-culturels très défavorisés, ils se présentent au C.E.S. avec un lourd handicap qui peut se définir ainsi : âge plus élevé, redoublements, morosité due aux échecs, des difficultés d'expression, de compréhension, divers problèmes d'ordre affectif... Il convient d'ajouter à ce bilan un niveau très bas de connaissances générales ainsi qu'un manque quasi total d'aptitudes et de savoir-faire...

A Calais, les effectifs de ces classes représentent le quart de l'ensemble des élèves de 6^e et 5^e (soit environ 45 élèves).

Par la structure en groupes de niveau, ces élèves sont intégrés à l'ensemble scolaire avec ce que cela implique d'études communes. Un **point** mérite d'être souligné : pas plus que les autres, ces enfants n'éprouvent de difficultés en cas de changement de groupe... et de professeur... contrairement à ce qu'on aurait pu penser.

En histoire, ces élèves reçoivent un enseignement dans un cadre contenu commun à tous les groupes : 4 thèmes et 4 tableaux synchroniques...

LES OBJECTIFS : CONNAISSANCES, SAVOIR-FAIRE, APTITUDES

Dans ce cadre commun, il serait bon qu'un **noyau commun, accessible à tous** puisse être un jour déterminé pour chaque thème. C'est ce qui se fait peu à peu au fil des expériences annuelles, avec beaucoup de tâtonnements, mais il nous faut des moyens d'évaluation des acquisitions **et des moyens d'analyse** qui manquent parfois aux psychologues que nous ne sommes pas... Alors seulement, on pourra cerner un « minimum » possible en fonction de tous les facteurs.

Sur le plan des objectifs, les problèmes suivants peuvent être évoqués :

- 1) La compréhension du temps, la localisation sûre, sont des objectifs très difficiles à atteindre. Ainsi, un sondage réalisé en 4^e, cette

année, montre que cet élément fondamental de la discipline historique n'est pas bien acquis. Pourtant la chronologie a été parcourue quatre fois. Il faudra donc insister sur des temps forts, utiliser au maximum les tableaux synchroniques, puis les exemples concrets (chronologie illustrée) et surtout procéder à des remises en « route » très fréquentes (répétitions, rappel...).

- 2) Les connaissances factuelles dans ces groupes, ne sont acquises que si l'on a pris soin de bien les rattacher au concret, l'anecdotique même...
- 3) La difficulté augmente dès que les notions plus abstraites sont abordées : les grands principes, les idées générales, comme les notions de démocratie, de pouvoir absolu... ou d'autres encore comme les notions d'évolution, de rapport... Mais il doit y avoir à ce stade un problème de développement mental de l'élève.
- 4) Nos élèves « faibles » doivent acquérir un vocabulaire spécifique dont l'utilisation juste est encore plus importante à leur niveau défavorisé. C'est pour eux, sans aucun doute, la seule occasion d'utiliser et de comprendre ces vocables.
- 5) Comme il a été dit ci-dessus, ces élèves manquent totalement de savoir-faire, semblent avoir peu d'aptitudes ; l'acquisition des connaissances n'en est que plus difficile pour eux. La possession de ces savoir-faire et de ces aptitudes est très longue, mais de plus, elle me semble constamment remise en question comme chez ces élèves qui après 2 ans de pratique ne savent plus réaliser une représentation graphique simple (de répartition et non d'évolution !). Est-ce un manque de compréhension, de mémoire... ?

Nous devons nous dire, dans ces groupes, que rien n'est jamais acquis, rien n'est assez solide.

Evoquons rapidement d'autres objectifs (savoir-faire et aptitudes encore) qu'il importe de donner à ces élèves surtout, car il s'agit d'une formation de leur esprit qui leur sera d'un grand secours dans un avenir plutôt difficile. L'apprentissage est ardu, constamment renouvelé et essentiellement contrôlé point par point, élève par élève.

- Lecture d'une fiche avec attention.
- Recherche de documents précis selon une démarche logique qui conduit l'enfant à évoquer le thème ou la leçon, choisir le livre, chercher la table des matières, par exemple. (L'enfant doit établir les relations.)
- La classification, par thème, par leçon ou par périodes...
- Utilisation d'un dictionnaire, d'un atlas. Compréhension de signes conventionnels. Choix d'une échelle cartographique.
- L'observation attentive et soutenue de tous documents. La comparaison et peut-être... la critique ? (Soyons modestes, mais on peut penser aux coupures de presse.)

— La mise en ordre de ces observations, le résumé, la présentation orale.

Il ne faut pas oublier les savoir-faire non spécifiques à l'histoire : dessin, manipulation des chiffres... qu'il s'agit de développer constamment.

Pour la fin de cette énumération, il faut parler de l'analyse de documents audio-visuels qui me paraît plus que nécessaire à ces esprits qui subissent fortement l'impact agressif de tout un environnement visuel et sonore. Il est aisé de remarquer chez les élèves l'influence (presque sacrée) des sources d'information de ce type. En fin de compte, il faut s'attacher à une analyse critique qui permette à ces élèves de se familiariser aux techniques, de décomposer une émission, de la « désacraliser » en quelque sorte. C'est très ambitieux, mais on peut, par exemple, au niveau de l'établissement, réaliser des montages, des émissions ou des films. A Calais où cette réalisation est en cours, les élèves les plus assidus sont justement des élèves de groupes « faibles ».

LES METHODES ET LES INSTRUMENTS

D'après le sondage cité plus haut, les élèves de ces groupes ont souhaité, dans une grande majorité, une intervention plus fréquente du maître, grâce à qui, pensent-ils, ils « comprendront mieux ». On doit penser, en effet, très justement, que notre présence et notre soutien constants sont indispensables à ces groupes.

Mais par ailleurs (toujours selon le même sondage), 70% de l'effectif demande « soit un travail en groupes sur un point particulier à chaque groupe, soit à la rigueur un travail sur fiche identique, mais toujours en groupes... » On comprend aisément les difficultés qu'il y a pour le professeur à exaucer ces deux vœux... Il devra se multiplier... Le pourra-t-il ? Il trouvera sans doute un moyen...

- 1) On doit pouvoir dire, dans ces groupes (et peut-être dans les autres), que les méthodes actives longuement étudiées durant ce colloque, ne seront telles que si le maître est lui aussi... actif. Ces méthodes ne peuvent ni ne doivent rejeter l'intervention du professeur, lequel doit être omniprésent, lequel doit guider, conseiller et rassurer... Il encourage les efforts désordonnés et peu soutenus de ses élèves. Il n'y a pas, peut-être, de méthode qui fasse de bons professeurs, il peut y avoir des professeurs qui aient de bonnes méthodes...
- 2) Pour que l'« intervention » du maître semble se prolonger hors de la vie scolaire, des travaux peuvent être demandés « à la maison », quand on est assuré que les conditions offertes par le foyer de l'élève le permettent.
- 3) En classe, les élèves travaillent sur fiches simples. Tous les élèves peuvent en aborder l'étude au début, et les difficultés surgissent progressivement et en des temps différents selon les petits groupes... De plus, des extensions ou des questions facultatives (qui re-

tiennent toujours certaines attentions) sont prévues. Cette simplicité permet au maître d'intervenir, de répondre, et de superviser l'ensemble. Une synthèse écrite est presque toujours réalisée. Mais, et c'est primordial, il faut toujours intervenir pour relier et « raccrocher » la leçon à l'ensemble thématique avec beaucoup plus d'insistance que chez « les meilleurs ». Des contrôles courts et fréquents sont élaborés.

- 4) En ce qui concerne les documents, dans ces classes, nous préférons nécessairement quand c'est possible, l'image au texte, le texte simple au texte plus complet, et même le texte « adapté », tout en sachant que c'est une atteinte à l'authenticité du document.
- 5) Pour éviter la lassitude, nous varions les objets et les types de travaux en alternant travaux concrets et travaux plus abstraits. Pour chaque fait et pour chaque période, il est nécessaire de présenter des supports documentaires vivants et motivants.
- 6) Le S.D.I. de l'établissement offre une documentation abondante dont on pourrait souhaiter la décentralisation au niveau des salles ou du cabinet d'histoire et géographie.
- 7) En ce qui concerne les films, on peut regretter le manque de films petits formats, plus maniables, et qui permettraient au professeur une exploitation plus souple et plus différenciée.
- 8) Maîtres et élèves doivent réaliser des « lignes du temps » illustrées, des panneaux d'affichage sur des points précis : par exemple « l'art gothique, le Lycée napoléonien... »
- 9) On n'oublie pas l'instrument de travail classique : le manuel. Il est constamment sollicité, parfois démantelé quand il s'agit des éditions périmées et récupérées par l'établissement.
- 10) En dernier lieu, mais avec beaucoup de précautions pour ces niveaux, on peut faire appel aux conférences, aux sorties et aux visites.

EN CONCLUSION...

Peut-on poser des questions, présenter un bilan de ces deux années d'observation des classes « faibles » ?

Nos thèmes sont-ils trop longs pour ces élèves ? Beaucoup, semble-t-il, auraient préféré l'étude de problèmes plus courts et plus nombreux...

Va-t-on pouvoir déterminer cette somme qui constituera le minimum accessible par tous ?

Nos élèves faibles, au bout de ces deux ans, possèdent-ils cette chronologie qui nous préoccupe ? Quelle période historique préfèrent-ils ? Quel thème ? Quelle méthode ?...

Voilà autant de questions qui entraînent des réponses trop diverses pour pouvoir formuler des vérités péremptoires.

En général, l'étude des périodes les plus reculées de l'histoire n'a pas rebuté nos élèves... bien au contraire.

La chronologie demande à être mieux comprise, mais il y a là, sans doute, un problème d'âge mental.

Les élèves qui se trouvent en 4^e réussissent mieux dans ce domaine du temps. Pourquoi ? Préfèrent-ils cette « démarche sûre » (à laquelle M. Van Santbergen a fait allusion), dans un cadre plus limité, ou... tout simplement sont-ils plus évolués mentalement ?

Les élèves ont bien retenu des leçons précises, sans pouvoir toujours les rattacher à un ensemble plus vaste. Cela nous prouve que dans ces groupes également, on peut éveiller, motiver et intéresser.

Pour terminer, nous pouvons penser que l'histoire diachronique thématique et l'utilisation des méthodes nouvelles de travail ont révélé des problèmes que l'enseignement traditionnel dans ces groupes laissait ignorer.

Rapport présenté par J.-C. BLAS,
P.E.G.C. au C.E.S. Jean-Jaurès de CALAIS.

HISTOIRE ET RECHERCHES PEDAGOGIQUES DANS LE SECOND CYCLE

— *Le Second Cycle secondaire* français sort largement de la scolarité obligatoire (se reporter au **tableau n° 1**). Les Lycées reçoivent cependant en classe de seconde des élèves de 14 ou 15 ans, ceux qui sont parvenus à bénéficier des études de Premier Cycle sans redoublement et parfois même avec une année d'avance sur l'âge normal. Les lycées sont cependant largement les lieux où se dispense l'enseignement pour la *tranche d'âge 16-19 ans*, pour reprendre le terme utilisé au Conseil de l'Europe. Nous n'insisterons pas sur cette dernière partie de la scolarité pré-universitaire, les travaux du Colloque portant essentiellement sur les problèmes de l'enseignement de l'histoire dans le 1^{er} cycle secondaire (élèves de 11 à 15-16 ans). Signalons qu'il convient de distinguer le Second Cycle long (trois années) menant aux baccalauréats classique et moderne, économique et scientifique (sections A, B, C et D) : un tronc commun de sciences humaines, essentiellement histoire et géographie, s'y poursuit à raison de 4 heures hebdomadaires de la 2^e à la terminale (baccalauréat). Dans les *sections techniques longues*, l'histoire et la géographie disparaissent dans les classes terminales. Dans le *Second Cycle court* (technique), l'histoire et la géographie occupaient une place limitée et sont souvent remplacées par une initiation juridique, économique et sociale.

— *Les programmes d'histoire du Second Cycle secondaire en France*

Il faut distinguer les programmes actuellement en vigueur et les nouveaux programmes mis au point par l'Inspection générale.

- Les anciens programmes, encore en vigueur, comportent pour le Second Cycle long des tranches synchroniques d'histoire contemporaine : Révolution et Empire (1789-1815) en classe de Seconde ; de 1815 à 1914 en 1^{re} et de 1914 à nos jours en classe terminale. Les jeunes de 15-16 à 18-19 ans sont attirés essentiellement par les problèmes du monde contemporain et le programme de seconde est de plus en plus mal reçu par les élèves depuis 1968.
- De nouveaux programmes ont été mis au point par l'Inspection générale ; celui de la classe de 2^e est officiellement agréé (bien que non appliqué jusqu'à maintenant) : 36 questions sont proposées au choix, chaque professeur devant en traiter dix dans l'année avec ses élèves (deux sujets d'histoire ancienne, deux de moyen âge, deux des temps modernes et quatre de la période contemporaine jusqu'en 1914. L'accent est mis sur *Les temps forts du passé et sur le XIX^e siècle*. Dans un certain nombre de classes de seconde, on expérimente ce nouveau programme, sans manuel, avec constitution de dossiers. Les élèves semblent satisfaits ; les professeurs, surchargés de travail, apprécient néanmoins ce changement.

Pour les classe de 1^{re} et Terminale, les programmes sont prêts à recevoir l'agrément du Ministère. En 1^{re}, il est prévu de traiter l'histoire de 1914 à 1945 en relation avec la géographie de la France et de l'Europe occidentale ; la classe terminale serait réservée à l'étude de la période contemporaine (1945 à nos jours) en relation avec l'étude des grandes puissances, les problèmes politiques, économiques, sociaux et culturels du monde actuel. Là encore ces perspectives s'inscrivent dans une claire appréciation des vœux des élèves et de la grande majorité des professeurs.

— *Les recherches pédagogiques coordonnées par la Section des Sciences Humaines et Economiques de l'I.N.R.D.P. dans le Second Cycle*

Ces recherches se sont organisées très largement dans le cadre des programmes en vigueur dans le Second Cycle long. Nous ne remettons pas en question les *finalités générales* des contenus proposés : initiation au monde contemporain : histoire contemporaine, géographie générale et géographie de la France et des grandes puissances intégrant une initiation économique, sociale et politique.

Cinq recherches sont actuellement inscrites au plan de notre Section :

1. *Recherches en vue de programmer un enseignement de la méthode géographique au niveau de la classe de seconde (Lycées Pilotes de Sèvres et de Toulouse Bellevue - Centre National de Télé-Enseignement) (code : 67-6.4.1.)*

Au départ, il s'est agi pour les deux animatrices nationales qui ont bientôt réuni une importante équipe interdisciplinaire centrée sur les historiens-géographes de :

- programmer un enseignement de géographie générale, fondé sur l'étude du document (photographies - cartes et croquis - statistiques - graphiques - textes complémentaires)
- créer un instrument de travail qui réponde aux besoins des élèves du C.N.T.E. (enseignement par correspondance et media destiné aux élèves isolés et de tous âges)
- créer un instrument de travail permettant de développer la part des travaux pratiques et individualisés dans l'enseignement normal du Lycée.

Cette recherche a pris un tour scientifique. Les chercheurs ont en particulier étudié les algorithmes de raisonnement des élèves à partir de leurs réponses à des questions ouvertes. Une typologie très fine a été mise au point. Ces chercheurs ont ainsi abandonné les démarches de Skinner et empiriquement ont mis au point une méthodologie particulière ; ils ont alors découvert les travaux de Landa et constaté la convergence de leurs efforts et de ces méthodes.

Recherche appliquée sur programme certes, cette recherche n'en est pas moins une recherche fondamentale dont les produits seront divers : carnets programmés, typologie des réponses à des questions ouvertes, diagnostic des algorithmes de raisonnement des élèves, possibilité d'auto-correction par prise de conscience de ces algorithmes... Une recherche complémentaire devrait permettre de trouver le moyen d'utiliser les cartes perforées d'ordinateur pour transcrire et étudier les résultats.

2. Contribution à une pédagogie du travail pluridisciplinaire (code : 70-6.4.2.)

Il s'agit du travail d'une équipe interdisciplinaire (une dizaine de professeurs spécialisés de toutes disciplines), le domaine central donnant les « fils directeurs » étant l'initiation aux faits économiques et sociaux, l'histoire et la géographie.

Cette équipe souhaite utiliser un langage commun et cohérent ainsi que la motivation des élèves, et étudie l'efficacité des apprentissages intellectuels.

Une émission de la Radio-Télévision-Scolaire (O.F.R.A.T.E.M.E.) a été tournée dans les classes et passera à l'antenne le vendredi 11 janvier 1974 à 14 h. 20.

Nous n'avons encore aucune évaluation de cette expérience.

3. Géographie, histoire et initiation aux faits économiques et sociaux en relation avec l'économie régionale (code : 71-6.4.3.)

Là aussi une seule équipe a proposé puis pris en charge cette recherche. Les élèves des sections B ont eu l'occasion de mener des enquêtes sociologiques et économiques importantes dans les milieux de la paysannerie et de l'artisanat régional ; professeurs et élèves ont été sollicités pour réaliser l'atlas régional ; ils ont mené une étude pour proposer un autre tracé de l'autoroute que celui qui est prévu. Le Lycée, grâce à ces travaux, a pris une place privilégiée dans les milieux administratifs, économiques et syndicaux (syndicat de production) de la région ; un mini ordinateur a été offert au Lycée.

Cette expérience sera évaluée. Dès maintenant elle apparaît comme un résultat positif d'ouverture du Lycée sur l'extérieur et de sensibilisation des responsables régionaux au rôle que professeurs et élèves de second cycle peuvent jouer dans l'économie régionale.

4. Initiation au monde contemporain (histoire, géographie, instruction civique) en particulier par l'utilisation de la presse et des mass media (code : 71-6.4.4.)

Une dizaine de Lycées participe à cette recherche lancée il y a trois ans par un professeur du Lycée de Toulouse-Bellevue.

Les objectifs sont clairs :

- informer les jeunes (nécessité de l'actualité : comprendre le monde dans lequel ils vivent ; tenir compte de « l'école parallèle » : aider les élèves à filtrer les informations et à intégrer ces connaissances
- former les jeunes :
 - apprendre aux jeunes l'art de la discussion : organisation de tables rondes, émissions de télévision, utilisation du magnétoscope, réalisation de comptes rendus d'actualité...
 - développer le sens des responsabilités et l'esprit d'initiative : dans le cadre de la classe, du foyer socio-éducatif, du Club U.N.E.S.C.O. Réalisation par les élèves (en équipe) d'un panneau d'affichage à l'intérieur du foyer socio-éducatif.

Ouverture d'une salle de lecture de la presse avec de nombreux quotidiens et périodiques reflétant l'éventail de l'opinion.

- former les jeunes sans les déformer :
 - donner aux jeunes la capacité et le désir de participer à la vie politique dans le cadre de leur cité, leur nation et de la communauté internationale
 - apporter aux jeunes un idéal politique fondé sur les notions de liberté, d'égalité et de démocratie
 - faire de l'instruction civique sans jamais tomber dans la propagande politique.

Les réalisations sont diverses selon les établissements : petit à petit s'ouvrent les *salles de lecture de presse* dans le cadre de clubs-presse ou lecture ou U.N.E.S.C.O. ; les *panneaux d'affichage* des grands événements de l'actualité sont réalisés par les élèves.

Quelques minutes sont réservées chaque semaine au *compte rendu d'actualité* pris en charge par un élève et suivi d'une brève discussion de la classe ; des *dossiers de presse* sont préparés par les élèves pour l'étude d'un problème économique, politique ou social de premier plan, avec recherche des racines historiques ; quelques *revues de presse* sont réalisées chaque année dans ces établissements (admission de la Chine à l'O.N.U. ; élections américaines, allemandes et françaises...).

D'autres travaux ont été réalisés : création par une classe d'élèves d'un *vrai numéro de journal* (par exemple sur le *thème* : « Paris et la région parisienne », dans une classe de première du Midi de la France) ; mise au point d'un *journal radio-télévisé*, préparation d'un *quotidien*...

Les activités des élèves se sont donc multipliées ; leur part de recherche, d'analyse, de synthèse (et donc de communication) grandit.

Le groupe des professeurs engagés dans cette recherche a ressenti le besoin de forger *un outil de référence pour évaluer l'impact* de l'utilisation de la presse et des mass media dans l'initiation des jeunes au monde contemporain. Quelles sont les *opinions* et les *connaissances* que les *jeunes* de 15-16 à 18-19 ans *scolarisés dans le Second Cycle long* ont du monde contemporain ? Comment évaluer les attitudes et les connaissances ? Il fallait constituer un échantillon significatif de toute la population scolarisée en France dans le Second Cycle long : les élèves engagés dans nos recherches pourraient y être ensuite comparés, terme à terme (même âge, même section, même milieu socio-culturel...). La mise au point d'une épreuve normalisée (après pré-expérience sur un échantillon de 400 élèves) a passionné les membres du groupe de recherche. Un maître assistant de la Faculté des Sciences de l'Education a mis toute sa compétence et beaucoup de son temps au service des professeurs d'histoire et géographie tant dans les domaines psychologique et sociologique que métrique. Je me bornerai à vous présenter ce « questionnaire » qui a servi pour l'épreuve nationale du 7 mai 1973 (1).

Il est bien évident que l'utilisation de l'ordinateur (les travaux mécanographiques sont déjà en partie achevés) va permettre une exploitation très féconde des résultats. Au-delà d'une base de référence pour l'évaluation de notre expérience, cette épreuve normalisée va permettre de tracer le profil objectif du Lycéen français face au monde contemporain.

Nous avons déjà publié plusieurs numéros du bulletin de liaison du Second Cycle au sujet de la recherche 71-6.4.4. et du questionnaire-élèves (nos 4, 6, 7 et 8 en particulier).

Deux émissions de la R.T.S. (formation des maîtres) ont eu lieu dans la série « Second Cycle Nouveau » : « Initiation au monde contemporain par la presse » (novembre 1972). Ces deux films, de chacun trente minutes (2), ont été tournés dans les classes de M. FERRA au Lycée de Toulouse Pilote de Bellevue dans les classes terminales A, B et C, les élèves n'étant sensibilisés à ce type de travail et d'expérience que depuis la rentrée scolaire, en septembre 1972. Une table ronde réunissant animateurs, élèves et responsables de l'I.N.R.D.P. a permis de préciser clairement les objectifs de cette expérience.

Cette recherche se poursuit, tant pour la mise au point de démarches nouvelles que pour l'évaluation des résultats.

5. La dernière-née de nos recherches pédagogiques de second cycle est un « *essai de déterminer un programme sur objectifs* » (histoire -

(1) Voir « Les Bulletins de Liaison », I.N.R.D.P., années 1973-1974.

(2) Des copies optiques — ou des bandes T.V. — peuvent être achetées à R.T.S.-O.F.R.A.T.E.M.E., 31, rue de la Vanne, 92, MONTROUGE, au prix actuel d'environ 850 francs français.

géographie - initiation aux faits économiques et sociaux) pour le second cycle ».

Depuis quelques années, ces idées progressent dans les esprits. Au colloque du Conseil de l'Europe, à Karlskrona, en 1972, elles se sont précisées ; je souhaitais que, conformément aux décisions prises, une telle recherche soit lancée en France. Une équipe a souhaité s'y engager au Lycée Pilote de Sèvres : elle a commencé ses travaux en septembre 1974.

Voici donc le panorama, trop long, et bien rapide, des problèmes concernant nos disciplines en France et des recherches engagées dans les établissements scolaires, à tous les niveaux, par les équipes d'enseignants-chercheurs liés à la Section des Sciences Humaines et Economiques du Service des Etudes et Recherches Pédagogiques de l'I.N.R.D.P.

Madame L. MARBEAU,

Inspecteur Pédagogique Régional,

Maître de Recherche,

Chef de la Section de recherche
en Sciences Humaines et Economiques.

RAPPORTS ELABORES PAR LES DIFFERENTS GROUPES DE TRAVAIL

LES MUTATIONS NECESSAIRES ET SOUHAITABLES

I. OBJET DE LA COMMISSION

La commission s'est surtout préoccupée des principales observations, remarques, critiques positives et négatives, relatives aux deux types d'enseignement de l'histoire : le traditionnel et le rénové.

Elle s'est penchée essentiellement sur le problème du premier et du deuxième degré. Elle s'est efforcée d'émettre des souhaits.

II. OBJECTIFS DU COURS D'HISTOIRE

La commission a constaté que les objectifs sont les mêmes dans l'un et l'autre type d'enseignement.

A. LE PREMIER DEGRE

Il s'adresse aux élèves de 12 à 14 ans qui doivent être capables de :

1° sur le plan de l'information :

- a) caractériser les aspects principaux de la vie quotidienne des peuples anciens et actuels ;
- b) situer dans l'espace et dans le temps ;
- c) préciser le sens des mots composant un vocabulaire minimum de base.

2° Sur le plan du savoir-faire :

- a) localiser et situer un point donné sur une carte muette ;
- b) situer un fait sur la ligne du temps, classer les événements les uns par rapport aux autres, en tenant compte de repères chronologiques donnés, identifier dans un contexte concret un anachronisme flagrant, mesurer la durée d'un phénomène donné ;
- c) établir une distinction entre divers types de documents, les analyser, les résumer, les interpréter ;
- d) expliquer ou illustrer une généralité par un exemple concret et précis, illustrer par un exemple la notion de cause ou de conséquence et rechercher et contrôler une information ;
- e) apprécier la valeur d'un témoignage en se référant à des notions connues.

Le premier degré doit être une préparation au deuxième degré.

B. LE DEUXIEME DEGRE

- 1° a pour but de donner une vision globale de l'histoire ; il permet une approche évolutive des grands phénomènes collectifs et notamment ceux du monde contemporain. Il est, à ce titre, une excellente pré-

paration au troisième degré. Il doit permettre aux élèves d'acquérir l'esprit de synthèse et développer le sens critique.

N.B. Il faut tenir compte du fait qu'il peut être une finalité pour certains élèves.

- 2° Il va de soi que l'enseignement traditionnel s'efforce d'atteindre les même objectifs.
- 3° Ainsi ces enseignements préparent les adolescents à agir comme des citoyens libres et responsables dans une société en mutation.

III. DEFAUTS ET QUALITES DES DEUX TYPES D'ENSEIGNEMENT (en fonction des objectifs définis)

A. Les programmes

Les membres de la commission ont émis des avis divergents selon qu'ils enseignent l'un ou l'autre programme.

- 1° **Pour le traditionnel** : la commission s'est basée sur le programme allégé de 1969.
 - a) elle relève plusieurs difficultés :
 - la répartition de la matière serait à revoir ;
 - la matière n'est pas suffisamment adaptée à l'âge des enfants ;
 - l'actualisation est malaisée et parfois artificielle ;
 - la coordination entre diverses branches est difficile.
 - b) les points positifs :
 - dans l'ensemble, les objectifs peuvent être atteints ;
 - l'enseignement traditionnel donne une vision globale de l'histoire.
- 2° **Pour le rénové** :
 - a) les points négatifs :
 - les problèmes paraissent artificiellement découpés ;
 - les problèmes proposés sont trop nombreux ;
 - la formation des professeurs est insuffisante pour ce type d'enseignement ;
 - la coordination est, dans la réalité, difficile à établir ;
 - l'étude des problèmes isolés ne permet pas toujours une vue synthétique de la société ;
 - le programme du deuxième cycle est trop long pour permettre une étude approfondie de la matière.
 - b) les points positifs :
 - la base sur laquelle les élèves s'appuient pour aborder l'étude de l'évolution des sociétés est plus solide ;
 - les sujets abordés répondent aux motivations des élèves ;

- l'enseignement rénové permet une meilleure préparation à la compréhension de la société actuelle et à son analyse ;
- il permet d'atteindre d'une manière plus naturelle et plus efficace les objectifs fixés plus haut ;
- il permet au professeur de baser son enseignement sur le concret et le milieu local ;
- il lui laisse plus de liberté dans l'organisation de sa matière ;
- il oblige le professeur à établir une coordination pluridisciplinaire au niveau de l'école, unidisciplinaire au niveau de la région ;
- il permet d'aborder l'étude de civilisations trop souvent négligées dans le traditionnel.

B. Les méthodes

Les méthodes actives sont utilisées dans les deux systèmes d'enseignement. Mais elles sont obligatoires et nécessaires dans le rénové alors que dans le traditionnel elles ne sont que possibles et la tentation du cours magistral y est plus forte.

- 1° Le professeur doit éviter les travaux trop longs à domicile et devrait veiller à ce que les élèves aient effectué l'essentiel de la recherche en classe.
- 2° Au niveau du premier degré, le travail de groupe ne doit pas débiter trop tôt et ne doit pas constituer une méthode unique.
- 3° Le travail de groupe peut également être introduit dans le traditionnel.
- 4° Les flashes expositifs restent valables afin de sécuriser les élèves.
- 5° Il faut varier les méthodes en fonction des circonstances, du niveau des élèves, etc.

C. L'équipement

En plus des exigences minimales (classe d'histoire, matériel, magnétoscopes...) non satisfaites dans beaucoup d'établissements, la commission insiste sur le fait que les professeurs devraient disposer d'un budget spécifique, d'un personnel auxiliaire (secrétariat, documentaliste, bibliothécaire,...), d'une bibliothèque fournie, bien située, facilement accessible.

En outre, des centres locaux et régionaux de documentation et de recherche seraient indispensables.

A l'échelon national, un index communiquerait régulièrement aux professeurs les ressources d'une banque de données.

D. Structures et horaires

- 1° L'heure de coordination interdisciplinaire doit être effective dans **toutes** les écoles rénovées, et il serait souhaitable de la favoriser dans le traditionnel.

- 2° Il faut prévoir dans celui-ci un assouplissement de l'horaire et des règles administratives qui rendraient plus faciles les sorties didactiques.
- 3° Les professeurs devraient pouvoir grouper à loisir leurs deux périodes hebdomadaires.
- 4° Il est souhaitable que les attributions ne soient pas étalées sur tous les niveaux d'enseignement, mais plutôt groupées horizontalement afin de faciliter la prise de contact du jeune professeur avec sa tâche.
- 5° Le chiffre de la population scolaire par classe ne devrait pas dépasser 20 élèves dans les deux types d'enseignement et dans les deux cycles.
- 6° Afin d'aligner l'enseignement traditionnel sur l'enseignement rénové, la scolarité obligatoire devrait être portée à 16 ans.
(Octroi du diplôme d'enseignement secondaire inférieur.)

IV. LES SOUHAITS

La plupart d'entre eux apparaissent déjà dans les différents points ci-dessus.

La commission y ajoute les remarques suivantes :

- 1° Le Traditionnel devrait prendre connaissance et s'inspirer de la philosophie et des réalisations du Rénové.
- 2° Afin de permettre une meilleure compréhension de la société actuelle et d'aiguiser le sens critique des élèves, il faut utiliser à bon escient et aussi souvent que possible le procédé d'actualisation.
- 3° Il faut repenser le nombre de problèmes étudiés au premier degré. Par exemple, on pourrait envisager l'étude de cinq problèmes de base sur lesquels viendraient se greffer les autres.
- 4° La commission pose le problème urgent de la collaboration entre le primaire et le secondaire, entre le secondaire et le supérieur.

INTERPRETATION DES PROGRAMMES

Notre commission s'est interrogée à la fois sur les objectifs du cours d'histoire, sur la manière dont un professeur fait son choix dans l'éventail de sujets offerts par le programme et enfin sur les possibilités de rénovation du cours d'histoire à l'intérieur de l'enseignement traditionnel.

I. Objectifs généraux du cours d'histoire

Les **objectifs généraux du cours d'histoire** nous ont semblé les suivants : former l'esprit critique, développer le sens du relatif et de la tolérance, préparer les jeunes à comprendre les mécanismes de la société et à participer à son évolution.

II. Objectifs spécifiques dans chaque degré :

Notre commission a voulu spécifier les **objectifs propres à chacun des trois degrés** de l'enseignement secondaire, mais il lui a semblé difficile de donner une quelconque continuité aux programmes des trois degrés.

Pour le **premier degré**, il nous est apparu qu'il fallait faire observer aux enfants ce qui dans notre monde relève du long passé de l'homme et mettre l'accent sur la notion d'évolution souvent très lente. Il est indispensable à ce niveau de donner aux enfants des repères dans le temps et l'espace. Les repères dans l'espace leur sont facilement assimilables, mais pour les repères dans le temps, nous avons rappelé les difficultés qu'ont les enfants à symboliser la notion de temps. Aussi ces repères devront être simples et souvent réutilisés. L'expérience pédagogique nous a montré que les repères de temps ont avantage à être visualisés par des images simples placées sur la ligne du temps.

Les objectifs du **deuxième degré** sont les mêmes qu'au premier dans leur forme générale. Il faut cependant reprendre et remettre en ordre les éléments vus au premier degré en mettant l'accent sur l'organisation des sociétés. Ce deuxième degré nous est apparu comme indispensable pour tous les enfants, et nous avons trouvé inadmissible que la législation prive encore de cette formation un certain nombre d'élèves qui quittent l'école à 14 ans ou passent en cycle court.

La coordination entre les professeurs des deux degrés devrait être très étroite pour éviter les répétitions et la lassitude. Nous avons par ailleurs proposé que les thèmes étudiés figurent au dossier scolaire.

Nous avons admis qu'en première année nous devons nous résoudre à des lacunes pour ne pas faire un aperçu trop rapide et superficiel de ce vaste programme.

Nous avons posé la question de savoir si tout l'intérêt du deuxième degré devait ou non être centré sur la période contemporaine. L'exemple français (commencer le deuxième degré à la Renaissance) nous a semblé intéressant.

Pour le **troisième degré** nous avons tout d'abord noté que les schémas d'exploitation qui avaient déjà été expérimentés l'avaient été dans des établissements bénéficiant encore des 2 h. semaine. La méthodologie et l'étendue des schémas dépendent évidemment du temps imparti au cours d'histoire.

Tous les schémas nous sont apparus possibles : découpage chronologique, thématique, géographique...

III. Sur quoi basons-nous notre choix ?

À la question « **comment choisissons-nous un sujet dans le large éventail offert par le programme ?** », nous avons répondu en toute franchise même si ces réponses s'éloignaient d'une vision idéale du maître. Certains prennent comme sujet ce qui leur semble indispensable pour comprendre les situations actuelles. D'autres choisissent en fonction des documents dont ils disposent. Nos « passions » personnelles, l'actualité immédiate et les motivations des élèves influencent également nos choix. À ce propos, le planing sur 2 années préconisé par certains est apparu à d'autres comme une contrainte étouffant la spontanéité.

IV. Rénovation à l'intérieur du programme traditionnel.

Quant au problème de la **rénovation à l'intérieur de l'enseignement traditionnel**, il nous a semblé que, pour un professeur de talent, il était toujours possible, à l'intérieur d'un cadre chronologique, de rendre son cours attrayant en employant une méthode historique rigoureuse, les moyens pédagogiques actuels, et en accordant une place prééminente aux problèmes socio-économiques contemporains.

LA COORDINATION INTERDISCIPLINAIRE

La coordination interdisciplinaire qui jusqu'ici était conseillée est à présent exigée au premier degré et vivement recommandée au deuxième.

L'expérience acquise par nos collègues depuis quelques années nous a amenés à formuler certaines remarques.

I. Considérations générales

- a) La commission place en premier ordre — pour en souligner l'importance — le facteur humain qui conditionne tous les autres. Un groupe, quel qu'il soit, s'il ne vit pas dans un climat de sympathie et de confiance, ne pourra en aucun cas réaliser une collaboration fructueuse. Il serait souhaitable que tout le cadre enseignant soit conscient de l'importance de la participation à la dynamique de groupe, cette sensibilisation permettrait la suppression de nombreuses frictions entre collègues et la création d'un climat plus harmonieux.
- b) Un second point très important consiste à obtenir, dès la rentrée scolaire, la désignation des professeurs temporaires, de façon que l'équipe soit prête à fonctionner immédiatement. La commission souhaite également que les professeurs déjà en place soient maintenus dans les mêmes fonctions afin d'assurer une continuité indispensable à un bon enseignement.
- c) D'autre part, il est indispensable qu'une signification commune des principaux termes employés dans les diverses disciplines soit adoptée, afin qu'une confusion dangereuse ne s'installe pas dans l'esprit des enseignants et des enseignés.
- d) Dans certains cas, il serait possible d'étendre à d'autres groupes la coordination, il faudrait pour cela que les groupes se tiennent au courant dès le début de l'année des activités du groupe « Etude du milieu naturel et humain » et réciproquement, qu'ils nous tiennent au courant de leurs activités.

II. Le premier degré - observation

Au niveau du premier degré, la coordination devrait s'exercer dans plusieurs domaines dès la rentrée, tant au point de vue de la matière que des procédés mis en œuvre pour en faciliter l'acquisition : plan de travail, excursions, contrôles...

- a) **Le plan de travail** : véritable fil conducteur pour tous les professeurs du groupe, établit un parallèle dans l'étude de manière à créer une complémentarité réelle entre les diverses disciplines.
Il n'est nullement question d'une simultanéité rigoureuse qui serait plus contraignante encore que les anciennes directives, mais au contraire d'une exploitation en commun des notions où chaque branche mène le jeu suivant sa spécificité. La rédaction du plan à la fin d'une année scolaire pour les deux années suivantes, offre des avan-

tages évidents : elle évite l'improvisation de la part de professeurs nouvellement désignés et non encore au courant des modalités de la coordination.

- b) **Les excursions**, préparées et effectuées en commun, postulent un travail considérable de mise au point de détails pratiques, de rédaction de questionnaires, de prise de contact avec les « hôtes » comme aussi de répartition judicieuse dans le cadre de temps disponible. Voici, par exemple le travail que nécessite une excursion d'un jour en première rénovée : circuit parcouru à l'avance, choix des arrêts, mise par écrit, déroulement proprement dit, exploitation immédiate dans le cadre du sujet étudié, et à plus long terme, de multiples renseignements glanés qui seront repris ultérieurement lors de l'approche d'autres problèmes. En guise d'exemple, une excursion réalisée en début d'année scolaire comportait six centres d'intérêt différents. Chaque arrêt choisi était l'occasion d'observations profitables à chaque discipline du groupe. Les excursions coordonnées peuvent d'ailleurs commencer très tôt dans l'année scolaire, notamment dans le cadre de la semaine d'accueil.
- c) Pour éviter la surcharge de travail inhérente à toute fin de période, la planification des contrôles, désormais mieux répartis, devrait également se négocier en commun.
- d) Quant au fichier centralisateur, ébauché dans certaines écoles, le problème de son utilisation pratique n'a pas encore reçu de solution satisfaisante.

III. Le deuxième degré - Orientation

Pour le deuxième degré, nous espérons la concrétisation de la coordination, mais, vu la division stricte du programme de géographie en deux années, nous ne pouvons nous dissimuler les difficultés.

En effet, les possibilités offertes à l'initiative personnelle de tous croissent avec une non-directivité appréciée, voire exaltante pour certains, mais objet de crainte pour d'autres. Par contre, dans le cadre de l'option sciences économiques et sociales, il est évident que tout le travail de mise en œuvre du programme relève de la collaboration étroite entre la géographie, les sciences commerciales et l'histoire.

IV. Conclusion

En conclusion, il apparaît que la coordination, pour être réalisable dépend essentiellement du travail de groupe à tous les niveaux :

- collaboration entre direction-secrétariat-économat-professeurs ;
- collaboration entre groupes de disciplines ;
- collaboration entre disciplines au sein des groupes ;
- collaboration entre classes, groupes d'options, activités complémentaires, activités libres.

Pratiquement, son développement serait facilité par l'adjonction d'une heure commune dite de coordination, à l'intérieur de la plage horaire des professeurs des groupes. « Etude du milieu naturel et humain » et « Sciences humaines ».

LES METHODES ET LE MATERIEL

Note tâche a été largement facilitée par l'exposé de notre collègue français, Monsieur Ducoudray. Nous souscrivons entièrement aux idées qu'il a exprimées.

Rappelons-les pour mémoire :

1. Disposer de salles spécialisées et équipées (écran mural, armoires fermant à clef, tring'e pour cartes, tableau d'affichage et ligne du temps, mobilier léger permettant une modification rapide de la disposition de la classe...).
2. Regrouper les salles de sciences humaines autour d'un cabinet d'histoire spacieux.
3. L'existence d'un service de reprographie et d'un secrétariat qui en rend l'utilisation aisée.
Ce service devrait permettre la multiplication rapide des documents de travail destinés aux élèves et l'élargissement des possibilités du centre de documentation.

A partir de ces considérations, nous avons été amenés à envisager plus particulièrement les points suivants :

1. Le fichier centralisateur

Il devrait remplir deux fonctions :

- permettre à l'élève de classer les documents qu'il utilise ;
- regrouper toute la documentation de la classe en un fichier utilisable tant par le professeur que par les élèves.

Cette documentation de classe engloberait différents manuels, des ouvrages de référence, des ouvrages scientifiques de difficulté progressive, des collections de diapositives ainsi que tout support documentaire apporté par le maître, par les élèves ou glané à l'occasion d'extra-muros.

Il semble possible de réaliser ce fichier sur fiches perforées.

2. Les extra-muros

Il est nécessaire de les concevoir dans une optique d'interdisciplinarité. Celle-ci implique une concertation constructive préalable des professeurs. Elle suppose des conditions matérielles favorables, entre autres l'aménagement des horaires.

Insistons sur le fait qu'une telle extra-muros ne peut être une fin en soi, mais une leçon d'observation sur le terrain et une quête de renseignements.

3. La conduite de la classe

Dans ce domaine, il n'y aura pas de doctrine rigide. La variété des sujets abordés et du matériel proposé à l'élève permet d'envisager une grande souplesse dans le choix et l'utilisation des méthodes.

Le travail en groupes : il semble que les conditions tant matérielles que psychologiques concourent à rendre le groupe de trois ou quatre élèves le plus opérationnel et le plus rentable, mais là aussi, rien de rigide.

Il est utile que ces groupes disposent de fiches de travail précises, que les élèves puissent avoir un moment de réflexion individuelle avant la mise en commun de leurs observations.

Toutes ces mesures sont indispensables pour l'application d'une pédagogie différenciée.

4. L'évaluation

Elle portera non seulement sur les connaissances, mais aussi sur les différentes opérations mentales que l'élève doit être capable de réaliser et sur ses acquisitions dans le domaine du savoir-faire.

En fonction du but poursuivi, l'évaluation se fera à des moments différents, elle servira tantôt de technique d'apprentissage, tantôt de technique de contrôle.

Le choix et le libellé des questions doivent dans tous les cas permettre d'isoler l'opération mentale testée.

Dans cet ordre d'idées, il convient d'éviter la formulation des réponses, sauf dans le cas d'un test portant précisément sur cette faculté de formulation qu'il ne conviendrait pas de négliger.

Un dossier d'évaluation sera prochainement diffusé. Il apporte sur ce sujet des indications précieuses, et nous ne pouvons que recommander d'y faire référence.

5. L'apprentissage de la démarche « historienne »

Toutes les méthodes évoquées concourent à un but essentiel : amener l'élève à construire progressivement une démarche de recherche à l'image même de celle de l'historien :

- poser et définir un problème ;
- poser une hypothèse ;
- vérifier l'hypothèse ;
- conclure ;
- appliquer la conclusion.

LA FORMATION DES MAÎTRES

La commission a constaté que, dans les divers pays d'Europe et au Québec, face aux mutations de la société, à l'extension de la scolarisation dans le secondaire, face à la nécessité de réaliser une véritable démocratisation de l'enseignement, à la complexité croissante des matières à enseigner, les structures actuelles de la formation des maîtres à tous les niveaux sont devenues insuffisantes et inadéquates.

La réflexion menée sur ce sujet dans des cadres nationaux pourtant différents, a conduit les enseignants à envisager des solutions similaires quant aux exigences de la réforme. Un certain nombre d'impératifs se dégagent :

- approfondissement et allongement de la formation ;
- initiation, dans le cadre des facultés universitaires tant aux disciplines scientifiques qu'aux sciences de l'éducation ;
- formation professionnelle des futurs enseignants prise en charge par des maîtres qualifiés sur le plan scientifique et rompus à la pratique de l'enseignement secondaire.

**

En attendant la mise en place de ces structures et institutions nouvelles, les membres belges de la commission proposent dans l'immédiat un certain nombre de retouches de nature à pallier dans une certaine mesure les graves déficiences du système actuel.

1. Au niveau universitaire, l'agrégation, qui n'est actuellement qu'une caricature de formation pédagogique, doit absolument être étoffée tant sur le plan théorique, des connaissances en matière de psychologie de l'adolescent, de méthodologie, de docimologie, etc. que sur le plan de la pratique enseignante par des exercices didactiques et des **stages en responsabilité**. Il va de soi que les aspects pratiques de la formation des futurs maîtres de l'enseignement secondaire supérieur devraient être confiés à des praticiens dudit enseignement qui seuls possèdent en ce domaine l'expérience réelle.
2. Au niveau de l'enseignement normal moyen, seraient souhaitables et possibles dans l'immédiat :
 - la création d'une section « Sciences Humaines » destinée à former des maîtres habilités à enseigner, dans l'esprit du renové, l'histoire, la géographie, l'option socio économique, les éléments de « sciences humaines », etc.
 - l'instauration, à côté des deux heures de travaux pratiques à orientation scientifique, de deux autres heures, également de travaux pratiques, mais en finalité pédagogique, tels que l'élaboration de structures de leçons, la confection de matériel di-

dactique, l'utilisation du matériel audio-visuel, la préparation de questionnaires de contrôle, etc.

- l'envoi plus fréquent des normaliens dans les établissements d'enseignement secondaire où ils seraient placés en situation concrète, sous la supervision de maîtres de stage agréés par l'inspection.
- une appréciation des normaliens à partir d'un dossier scolaire élaboré par les professeurs de l'E.N.M. (professeurs des disciplines intéressées et professeurs de psychologie et de pédagogie) en collaboration avec l'inspection.
- l'instauration à l'entrée de l'E.N.M. d'un sérieux examen médical et même d'un entretien-consultation psychologique destiné à mettre en garde contre les éventuelles erreurs d'orientation.

3. A l'un comme à l'autre niveau, la formation ne peut jamais être considérée comme définitivement arrêtée : il importe d'en assurer la mise à jour par un recyclage permanent.

Mais il est bien entendu que ces différentes mesures ne peuvent être rien d'autres que des palliatifs en attendant une nécessaire restructuration fondamentale dont il serait souhaitable qu'elle se fasse dans les plus brefs délais, sous peine de voir se dégrader un système d'enseignement dont les aspects périmés se font, de jour en jour, plus évidents..

RAPPORT GENERAL

Les 26, 27 et 28 novembre 1973, s'est tenu au Domaine du Rond Chêne à Esneux un colloque international réunissant des inspecteurs et professeurs d'histoire venus de divers pays de la Francophonie : France, Suisse romande, Québec et Communauté francophone de Belgique.

Ce colloque a examiné et débattu les problèmes suivants :

1. les mutations nécessaires et souhaitables dans l'enseignement de l'histoire,
2. les programmes traditionnels et rénovés,
3. coordination dans le cadre des sciences humaines,
4. les méthodes et le matériel didactique,
5. et enfin, en fonction de tous les impératifs définis ci-dessus, les problèmes de la formation des maîtres.

1. Mutations nécessaires et souhaitables

Le problème a été examiné sur le plan des deux formes d'enseignement actuellement en vigueur dans l'enseignement secondaire en Belgique : enseignement dit **traditionnel**, enseignement dit **renové**.

Ces deux formules d'enseignement étudiées d'un point de vue comparatif révèlent des objectifs communs tant sur le plan de l'information que sur le plan du savoir-faire.

Dans la confrontation des avantages et des inconvénients respectifs, les avis se sont, certes, trouvés partagés ; mais l'unanimité s'est faite pour dire que le rénové permet, grâce à une utilisation obligatoire des méthodes actives **d'atteindre d'une manière plus naturelle et plus efficace les objectifs fixés**.

La mutation doit aussi s'étendre à la conception des grilles horaires, au nombre d'élèves par classe, à la prolongation de l'obligation scolaire.

2. Programme

Une autre commission s'est préoccupée des **programmes** et a défini les objectifs spécifiques à chaque degré ; elle a recherché les possibilités de renouvellement dans le cadre de l'enseignement traditionnel.

La commission s'est également efforcée de cerner les motivations qui président à l'exploitation des programmes **dans la réalité quotidienne**.

3. Coordination

Un troisième groupe s'est penché sur le problème de la **coordination** nécessaire pour aboutir à un enseignement intégré des différentes scien-

ces humaines et notamment aux premier et deuxième degrés (tranches d'âge des élèves : 12-14, 14-16 ans).

Toutes les modalités ont été envisagées pour traduire sous diverses formes cette coordination du contenu de l'enseignement. Il s'est révélé que cette coordination était elle-même tributaire d'une coordination préalable entre tous les intéressés : autorités scolaires, administration et enseignants, enseignants entre eux, enseignants et enseignés.

4. **Méthodes et matériel**

Un quatrième groupe a étudié tout spécialement les **problèmes relatifs aux méthodes et au matériel didactique**.

Il a vivement insisté sur la nécessité de réaliser un fichier centralisateur de documentation au niveau de la classe.

Il a mis l'accent sur la nécessité de la coordination disciplinaire lors des sorties didactiques relatives à l'**Etude du milieu**.

Il a attiré l'attention sur la grande variété de choix et sur la grande liberté accordée aux professeurs, quant aux sujets abordés, quant aux méthodes utilisées.

Il s'est longuement penché sur le très important problème de l'évaluation du travail des élèves non seulement sur le plan des connaissances, mais encore et surtout sur le plan des différentes opérations mentales à tester.

5. **Formation des maîtres**

Une autre étude portait sur **la formation des maîtres** : au-delà de la suggestion de « retouches » partielles, spécifiques aux différents pays pour leur permettre de pallier les plus criantes lacunes de leur système de formation pédagogique, la commission s'est trouvée d'accord pour souhaiter qu'une révision fondamentale soit opérée dans ce domaine.

Outre que, sur le plan de l'Europe occidentale, elle devrait présenter des caractères communs (évolution s'inscrivant dans la perspective de l'intégration), elle devrait également constituer une promotion importante dans la formation pédagogique, en ce sens que celle-ci se verrait conférer désormais un **STATUT UNIVERSITAIRE**.

L'assemblée a adopté ces rapports à l'unanimité après quoi l'Inspecteur VAN SANTBERGEN a déclaré clos le séminaire en priant les invités étrangers de reporter dans leurs pays respectifs les remerciements et les félicitations des participants belges.

INFORMATION BIBLIOGRAPHIQUE

NOTES et glanures

ART ET ARCHEOLOGIE

CINTAS, P., *Manuel d'archéologie punique*, Paris, A. et J. Picard, 1970.

Cet ouvrage constitue le premier volume du Manuel d'archéologie punique publié dans la collection des Manuels d'archéologie et d'histoire de l'art de la maison A. et J. Picard. Il sera suivi de deux autres volumes qui retraceront l'histoire de la cité carthaginoise, son aspect, ses activités fondamentales (agriculture, artisanat, transactions, etc.) ainsi que l'aspect religieux, culturel et artistique de la cité punique. Dans ce premier volume consacré à *l'histoire et à l'archéologie comparée, chronologie des temps archaïques de Carthage et des villes phéniciennes de l'ouest*, l'auteur s'est penché sur le problème préliminaire mais fondamental de la chronologie carthaginoise et, par voie de conséquence, sur les différentes cités grecques du bassin méditerranéen. Se livrant à une analyse minutieuse des *textes historiques et des sources légendaires* ainsi que des *données archéologiques*, l'auteur tente de trouver la date de la fondation de la ville de Carthage. Celle-ci aurait été fondée dans les premières années du IX^e siècle (819-813) par Elissa, surnommée Didon. Ce surnom de Didon évoquerait une « femme courageuse qui avait accepté de faire front à l'adversité dans laquelle la plongeait la mort de son mari, femme à l'attitude virile, victorieuse des navigations lointaines, et aussi des embûches qu'elle eut à surmonter pour les accomplir », p. 15. La cause de la fondation d'une nouvelle cité serait due à la volonté d'éviter les troubles de l'Est. Cette fondation serait peut-être à mettre en rapport avec la recherche de l'étain et des minerais nécessaires à la métallurgie ainsi qu'à la volonté de créer des relais le long de la route des comptoirs. Cet aspect ne paraît nullement déterminant pour l'auteur, étant donné la présence d'une autre ville, Utique. La seconde partie étudie le matériel archéologique trouvé à Carthage et dans d'autres villes puniques (Utique, Gadès, etc., à savoir céramiques, objets d'art et d'industrie datés de la fin du IX^e siècle et du VIII^e siècle et venant du Proche-Orient méditerranéen).

Ces objets, on les trouve dans les vieilles tombes de Carthage et dans les premiers niveaux d'un des sanctuaires, peut-être le plus ancien. L'étude de ces données et des trouvailles archéologiques corrobore les données de la tradition. Il était indispensable de fixer avec la plus grande certitude la date de la fondation de Carthage, étant donné le rôle de la cité en Méditerranée occidentale. C'est ce qui explique l'abondance, la minutie des recherches et une critique toujours en éveil et essentiellement constructive.

P.B.

WALLONIE ART ET HISTOIRE

Les Editions Duculot et le CACEF ont entrepris la publication d'une encyclopédie consacrée à la Wallonie. Cette année, ils n'ont pas oublié le rendez-vous de Pâques et nous proposent cinq volumes.

Corinne HOEX dans son *saint Walhère, culte - vie - iconographie* étudie le problème du culte de Saint Walhère dont la dévotion est encore vivante dans la région d'Onhaye. Ce saint personnage a pour mission de protéger le bétail et spécialement les bovidés. Une carte matérialise la fréquentation de ce pèlerinage à l'heure actuelle.

Jean-Louis VANBELLE dans *Braine-le-Château* trace une monographie de ce joli village dont les vestiges historiques sont bien connus : château, moulin, pilori, maison dite du bailli, fermes, bornes, cimetière forment un ensemble digne d'intérêt.

Christiane PIERARD se penche sur la ville qu'elle connaît si bien dans *l'Architecture civile à Mons (XIV^e-XX^e s.)*. Elle y retrace l'évolution de l'architecture de l'ancienne capitale du comté de Hainaut. Elle y analyse l'évolution de ce style et s'intéresse aussi au problème du matériau. Elle souhaite d'ailleurs vivement le maintien de l'harmonie de la ville et le respect bien conçu de son passé. L'auteur évoque aussi, fort brièvement, l'architecture militaire. Espérons que très bientôt, elle nous donne une étude concernant les fortifications montoises. Un excellent travail pour l'étude de la cité.

Madeleine FOUSS nous présente *la Vie romaine en Wallonie* et réalise la synthèse des trouvailles réalisées dans nos régions et essentiellement dans le Bas-Luxembourg, ancien pays des Trévires. Elle étudie le réseau des routes romaines et les possibilités de la romanisation qui en ont découlé. La documentation iconographique est moins originale parce que le problème est mieux connu.

Josy MULLER présente *Bouillon - duché - ville - château* à travers d'excellentes photos et trois plans, ce qui permet une bonne approche de la matière. Ces cinq volumes sont à conseiller pour exploiter la matière prévue au premier degré d'observation ; ils en sont une excellente introduction.

P.B.

A. CHATELAIN, *Donjons romans des pays d'ouest*, Paris, 1973.

L'ouvrage consiste en un recensement et un inventaire des édifices militaires (des donjons) situés entre la Somme et la Garonne, édifiés entre le XI^e et le XII^e siècle et dont il reste encore des vestiges suffisamment parlants.

Les premières fortifications médiévales semblent avoir été des donjons quadrangulaires. Le plus ancien est celui de Langeais (a° 994). Avant cette date, la défense est constituée essentiellement de fossés à un ou plusieurs retranchements, avec une sorte de rempart de terre entassée et garni d'une palissade de bois. Le donjon quadrangulaire de pierre copie très vraisemblablement le donjon de bois. L'auteur a recensé ces différents donjons qui pour être quadrangulaires ne sont pas uniformes, certains étant doubles comme celui de Niort, certains étant flanqués de contreforts, d'autres en étant dépourvus. Ces considérations générales sont accompagnées d'un tableau des faits chronologiques et des événements les plus importants. Une bibliographie générale, une carte des donjons de l'ouest, la liste alphabétique des donjons avec leurs mesures, un recueil de plans isométriques classés par province, un répertoire des donjons par province, avec pour chacun d'eux une notice brève mais non une monographie, une trentaine de documents photographiques forment cet ouvrage de référence.

La plupart de ces édifices devraient faire l'objet de fouilles afin de les mieux connaître, et de les dater de façon plus précise. Il va sans dire que l'auteur n'a pas voulu tracer un tableau exact de la France militaire aux XI^e et XII^e siècles, étant donné les lacunes existantes.

P.B.

SCOBELTZINE André, *L'art féodal et son enjeu social*, coll. « Bibliothèque des idées », Paris, Gallimard, 1973.

Amener à la conscience l'expression du subconscient social d'une époque est une gageure que l'auteur tient ici non sans succès. Ainsi qu'il le déclare lui-même : « un peu comme le psychanalyste cherche à relier les éléments disjoints et apparemment absurdes du rêve ou des phantasmes aux désirs inconscients qui animent l'individu et qui puisent leurs racines au plus profond de son histoire, j'ai tenté de relier systématiquement les caractères particuliers de l'art roman, puis du premier art gothique à toutes sortes d'autres phénomènes : économiques, sociaux, idéologiques, spécifiques de la civilisation féodale contemporaine ». Il démontre ainsi que ces deux styles ne sont pas « des agrégations de pratiques artisanales, des recettes d'ateliers sans liens les unes avec les autres, mais des ensembles cohérents régis par un certain nombre de principes, d'aspirations, de schémas de structure communs, qui ne sont spécifiques au domaine de l'art, mais intéressent le mouvement de la société tout entière, et puisent leur vigueur au cœur même des conflits sociaux qui parcouraient alors le monde féodal ».

L'art n'est-il pas une écriture ? Des études comme celle-ci contribuent à la décrypter. Image de la société féodale, l'art roman vaut par ses masses et ses volumes, résultats d'une concertation d'individus qualifiés travaillant en équipe et capables d'initiatives multiples, c'est une création sur le tas, due à l'initiative des travailleurs, à leur pratique des matériaux. L'abbaye cistercienne est le témoignage de la réaction noble face à l'évolution sociale et idéologique qui remet en cause les fondements mêmes de l'autorité seigneuriale. Voilà deux notations dont les attendus sont longuement développés, parmi d'autres qui réhabilitent la fonction de l'historien dans la mesure où son rôle est de recherche et de synthèse.

R.V.S.

DU COLOMBIER P., *Les chantiers des cathédrales*, Paris, A. et J. Picard, 1973.

Il s'agit de la réédition d'un ouvrage publié en 1953 ; à la suite de très nombreuses études faites tant en France qu'en Angleterre et en Allemagne au cours des deux dernières décennies, une mise à jour était nécessaire. La matière est abondante, et l'auteur l'a envisagée sous les multiples aspects que pose l'étude des grandes cathédrales gothiques : problème du *maître de l'œuvre*, c'est-à-dire de l'architecte, problème de la *main-d'œuvre* (recrutement, conditions de travail, salaires, etc.), problème du *financement* des édifices (l'édification de ceux-ci résulte souvent de la générosité des nobles, mais surtout des fidèles en général, des pèlerins, etc., c'est-à-dire de tous ceux qui veulent obtenir la remission de leurs péchés), problème du *patronage* de cet immense édifice qu'est la cathédrale gothique (essentiellement des évêques, des abbés, des villes en Italie et fort peu de rois, sauf ceux d'Angleterre, les Plantagenêts, dont l'amour de la construction est bien connu), problème enfin de la *décoration sculptée*.

L'ouvrage envisage la plupart des grands chantiers de la période gothique. Enrichi de très nombreux schémas, dessins, plans, etc. en tout 93 documents dont de très nombreuses miniatures illustrant les problèmes susmentionnés, l'ouvrage fournit à tous ceux qui souhaitent étudier ces problèmes, d'utiles renseignements tant du point de vue de la technique de la construction qu'en ce qui concerne les mentalités et la création artistique.

P.B.

ROITER F., *Venise, hier et demain*, Chêne, Paris, 1973.

Faut-il encore présenter, photographier Venise ?...

Sept écrivains et un artiste nous la font voir.

T. PIGNATTI retrace brièvement l'histoire de la Sérénissime. S. MECCOLI pose le problème de la cité. La place Saint-Marc est située à 70 cm au-dessus du niveau de la mer ; donc la ville est toujours menacée par l'eau, et la pollution de la lagune. Les difficultés ne résultent pas seulement du site naturel de la cité, mais aussi et surtout de la formation du port

de Marghera, et de l'accroissement de la navigation dans la lagune et de la création d'usines.

Tant que Venise a été maîtresse de son destin, elle a trouvé des solutions à ses problèmes. Après 1917, les solutions sont imposées par l'Autriche, la France ou l'Italie, mais en parfaite méconnaissance des problèmes et de la situation. R. FRASSETTO est d'avis qu'une rigoureuse étude scientifique s'impose ; il faut découvrir des méthodes durables de protection, efficaces sans risques immédiats ou futurs. En 1969, un Conseil national des Recherches a été créé, il recueille toutes les informations concernant les marées, les vents, donc tous les éléments « naturels » qui menacent Venise.

Fr. VALCONOVER se penche sur le problème de la restauration. La situation est assez tragique puisque plus de 30 % des palais vénitiens sont endommagés, les déprédations augmentent d'environ 6 % par an, non seulement à cause de la pollution de l'eau, de l'air, mais aussi à cause de l'absence de lois efficaces, de personnel, de moyens financiers des organismes nationaux et locaux. G. MAZZARIOL présente trois projets destinés à sauver Venise (celui du Wright, du Corbusier et de Kahn). C. SEMENZATO nous conduit dans l'arrière-pays, le long de la Brenta.

L'ouvrage est illustré des dessins de CANALETTO, mais aussi d'une centaine de photographies de F. ROITER, 154 documents renouvellent notre connaissance de la cité, nous promènent à travers des endroits connus ou méconnus, mais illustrant chaque chapitre du travail.

Un fort bel ouvrage.

P.B.

LE MOYEN AGE

VAN OVERSTRAETEN (Daniel), *Un code pénal hennuyer de la fin du moyen âge : la loi de chef-lieu de Saint-Ghislain et de Hornu (1411)*, dans les *Annales du Cercle d'histoire et d'archéologie de Saint-Ghislain et de la région*, vol. 1, 1972, pp. 21-37.

Pour ceux qui cherchent à sensibiliser leur enseignement par le recours aux textes d'histoire locale, pour nos collègues borains ou hennuyers en particulier, voici un article qui présente un document avec sa traduction en français moderne et l'introduit par une analyse précise et une étude institutionnelle accompagnée de la bibliographie voulue. Il est rare de trouver en quelques pages le document de base d'une leçon et la préparation scientifique indispensable. Il est possible d'étudier, grâce à cette publication, un échevinage, son activité, sa compétence, à la fin du moyen âge, dans une petite ville qui s'est développée tardivement sous la protection de l'abbaye qui lui donne son nom.

J. Du.

GENICOT (sous la direction de Léopold), *Histoire de la Wallonie*, Toulouse, Privat et Bruxelles, Editions Universitaires, 1973, 1 vol. in-8°, 502 p., 100 ill., graph., croq., pl. dans et h.-t. (Coll. : *Univers de la France et des pays francophones*).

Nous avons dit ici-même tout le bien que nous pensions de l'*Histoire des Pays-Bas français* parue dans la même collection. Nous en dirons tout autant de cette *Histoire de Wallonie*. Pourtant, n'était-ce pas tenir une gageure que de se lancer dans pareille entreprise ? La Wallonie en tant que telle n'a réellement pris forme que depuis la dernière guerre, elle n'a jamais eu l'existence et la cohérence de la Provence, de la Bourgogne ou de la Bretagne ; de plus, sous l'Ancien Régime, la principauté de Liège a vécu nettement distincte de ses voisins romanes, encore qu'elle était bilingue comme le Luxembourg ou le Brabant. N'était-ce pas projeter dans le passé une réalité contemporaine comme Henri Pirenne l'a fait en son temps. Le maître de l'ouvrage nous fait remarquer dans sa présentation (p. 8) que l'étude du passé de la Wallonie se fonde

sur son caractère roman, son appartenant « au monde latin et à la civilisation française » et qu'il n'est pas plus aberrant de s'y attacher que de parler d'histoire de la Grande Néerlande ou de replacer « dans les universités belges, (le) cours d'Histoire de Belgique par celui d'histoire des Pays-Bas ». N'est-ce pas contribuer à cette prise de conscience wallonne que de faire « l'inventaire des composantes héritées d'un passé proche et lointain » ?

Nous ne pouvons songer à faire ici l'analyse des richesses de cette belle synthèse. Disons qu'elle est l'œuvre d'une équipe d'enseignants et de chercheurs des universités de Bruxelles, Liège, Louvain, et de la Faculté N.-D. de la Paix à Namur, que l'ensemble de l'ouvrage et chaque chapitre sont accompagnés d'une orientation bibliographique à jour, que les exposés sont clairs et documentés, que de nombreux schémas, tableaux, graphiques, cartes et photographies les illustrent heureusement, que l'attention se porte successivement sur les événements politiques, les données économiques, sociales et culturelles, les liaisons entre ces divers aspects étant généralement bien marqués. La périodisation est classique : préhistoire, époque romaine, Moyen Age jusqu'au début des acquisitions de Philippe le Bon (1421), Ancien Régime, dans un Etat moderne de la conquête française à la première guerre mondiale, et enfin « les naissances de la Wallonie » en réaction au mouvement flamand et à ses inquiétudes économiques et culturelles.

Cet ouvrage est très maniable : une liste chronologique, un bon index, de nombreux sous-titres et titres marginaux permettent d'y retrouver très vite l'idée, le fait, la référence souhaitée. Comme pour l'ouvrage précédent, nous regrettons que les illustrations hors-texte soient très souvent fort éloignées de la page où elles seraient utiles et même que les références qu'on y trouve à leur sujet dans le texte soient trop souvent erronées. Ce n'est là qu'un inconvénient mineur qui ne nuit que peu à une belle synthèse que nous engageons nos collègues à avoir toujours à portée de la main. Nous espérons que, comme pour d'autres provinces françaises dans cette même collection, nous verrons paraître des « Documents d'histoire de la Wallonie » qui seraient le complément naturel et bienvenu de ce beau volume de synthèse et de mise à jour.

J. Du.

J. DUFOURNET, *Les écrivains de la IV^e croisade: Villehardouin et Clari*, Sédès, Paris, 1973.

L'auteur présente et analyse l'œuvre de deux auteurs caractéristiques de la 4^e croisade et tente d'expliquer les silences très nombreux de la chronique. Ni Clari, ni Villehardouin n'ont d'ailleurs expliqué la raison pour laquelle ils avaient rédigé leurs souvenirs. A travers les chroniques, l'auteur étudie les problèmes suivants : l'affaire de Zara, la déviation de la 4^e croisade vers Byzance, les causes et les raisons de ce problème, mais aussi le personnage de Villehardouin, son attitude vis-à-vis des Vénitiens et face à Boniface de Montferrat. La déviation de la 4^e croisade vers Byzance est d'ailleurs éclairée par les notes des chroniqueurs, mais aussi par la lecture et l'analyse d'ouvrages contemporains (ouvrages, grecs, latins, russes, etc.). Le seul désir d'y découvrir un homme et la vision qu'il eut de l'univers où il vécut (p. 208) domine l'étude du chroniqueur. Un excellent petit ouvrage et un bon guide pour ne pas rester indifférent aux problèmes de la 4^e croisade.

P.B.

FOLZ R., GUILLOU A., MUSSET L., SOUDEL D., *De l'Antiquité au monde médiéval*, Paris, P.U.F., coll. : « Peuples et civilisations », 1972.

La collection *Peuples et civilisations* se renouvelle peu à peu.

Ce volume est destiné à remplacer l'ouvrage bien connu de Louis HALPHEN *Les Barbares*, volume qui datait de 1926. Cet ouvrage vient donc à son heure en raison des nombreuses recherches effectuées sur la période si troublée de la deuxième moitié du premier millénaire de notre ère : recherches sur les causes de la chute de l'empire romain, sur les migrations indo-européennes, sur les mouvements des Arabes et des Normands, la persistance de l'empire byzantin et sa résistance aux poussées des peuples de la steppe et du désert, recherches qui ont pu progresser grâce à l'apport des sciences auxiliaires de l'histoire.

L'ouvrage partage la matière en trois parties : les crises du monde antique ; les mutations politiques qui en résultent ; les ensembles qui formeront le monde médiéval.

Les auteurs ont exposé sommairement les faits parfois bien nécessaires à rappeler. Mais ils ont aussi envisagé les aspects institutionnels, sociaux, économiques, culturels et religieux. Cette énorme fresque est indispensable à ceux qui souhaitent comprendre le haut moyen âge. Etant donné le peu de temps dont le professeur dispose dans le 2^e degré, cette vaste et excellente synthèse lui sera très utile.

P.B.

LOMBARD M., *Espaces et réseaux du haut moyen âge*, Paris, La Haye, Mouton, 1972.

Jacques Le Goff a eu la très heureuse initiative de réunir divers articles dispersés au gré et au hasard des revues. Spécialiste du haut moyen âge, Maurice Lombard avait publié quelques articles qui avaient renouvelé la conception de cette période trop souvent envisagée de manière partielle. Les neuf articles réunis s'échelonnent de 1947 à 1969 et témoignent de l'intérêt de l'auteur pour les problèmes économiques du monde musulman, de ses rapports avec le monde byzantin et avec le monde occidental sortant lentement de la barbarie des invasions. Parmi les questions étudiées, le problème de l'or musulman, l'évolution urbaine, les routes commerciales et les circuits de la Méditerranée et de ses annexes. Ces problèmes amènent l'auteur à étudier celui de la marine et du ravitaillement en bois des arsenaux.

Les études sont essentiellement centrées sur le monde musulman, mais aussi sur les zones marginales de l'Asie centrale, du monde slave, de l'empire byzantin, de l'Occident.

La maison éditrice a eu aussi l'excellente idée de reproduire certaines cartes illustrant les articles et notamment celles qui donnent une analyse des relations entre la vallée de la Meuse et les pays lointains (VIII^e-XI^e s.) et du commerce des fourrures de la forêt nordique vers le monde musulman. Quatre autres cartes sont centrées sur divers problèmes du bois dans le monde méditerranéen, le bois de marine et l'appel des arsenaux, le bois de construction et l'appel des chantiers urbains, le bois d'œuvre et l'appel des ateliers, le bois de chauffe et l'appel des industries du feu.

A lire, à méditer et à utiliser.

P.B.

LEGUAI André, *La Guerre de Cent Ans*, coll. « N. Université, information, formation », Paris, Nathan, 1974.

En une série dense de chapitres divisés en paragraphes bien circonscrits, l'auteur esquisse d'une manière claire les grandes étapes du conflit séculaire qui oppose couronnes de France et d'Angleterre. Des cartes, un glossaire, un index, une bibliographie générale et des bibliographies particulières pour chaque chapitre font de ce livre un bon instrument de travail à l'intention de l'Enseignement supérieur et des enseignants désireux de parfaire leur information. La victoire française a été surtout négative. L'annexion de la Guyenne fut son seul profit. Quant à l'Angleterre des Tudors, elle se porte bien. L'initiative vint principalement des insulaires, mieux organisés et dirigés, mais outrecoûdants, car ils furent incapables de contrôler un pays trop vaste. L'idée de nation, détachée de la dynastie, se développe comme notion vécue par la masse populaire française. Quoique représentés dans la guerre par des mercenaires recrutés parmi la lie, les Anglais ressentent la guerre à travers quelques inconvénients qui développent chez eux un sentiment, xénophobe très généralisé. La répudiation de l'anglo-normand en fut une expression. L'information véhiculée à l'aide de récits courts et violents vulgarise dans l'opinion populaire les problèmes militaires et dynastiques. Jeanne d'Arc pourrait y avoir puisé sa « sagesse ». Son prestige charismatique s'alimenterait donc au langage du commun. Poignées de part et d'autre par la démente de souverains aux règnes très long, les dynasties durent leur salut aux luttes entre membres de l'aristocratie qui, notamment en Angleterre, s'entreteuent féroceement.

L'armement évolue sous l'influence des armes à feu. L'organisation militaire repose de plus en plus sur les mercenaires et sur l'armée permanente, vectrice d'impôts.

En France comme en Angleterre, la démographie des XIV^e et XV^e siècles enregistre des reculs redoutables allant jusqu'à deux tiers des effectifs. Le phénomène de recul fut accentué par les ravages de la Grande Peste et les maux de la guerre. Les sociétés, de part et d'autre, restent encore féodales. Elles sont caractérisées par la fureur de vivre envers et contre tout comme fournis en fourmil-

lière. La religion, la dévotion mariale en particulier, apparaît pour les populations malheureuses comme l'espérance et le recours. Ce qui n'empêche par ailleurs le déferlement des passions les plus viles. Tout change plus d'allure que de nature. L'histoire ne cesse de courir imperturbablement !

R.V.S.

de VALOUS (Guy), *Le patriciat lyonnais aux XIII^e et XIV^e siècles*, Paris, Editions A. et J. Picard, 1973, 1 vol gr. in-8°, 490 p.

C'est le patriciat, c'est-à-dire les lignages détenant la richesse mobilière et foncière, qui est à l'origine de l'émancipation des villes médiévales. Les marchands en sont les agents traditionnels, eux qui ont organisé les marchés, les ports, construit les ponts. On ne sait, faute de textes, comment les lignages lyonnais ont eu accès à l'administration de la cité, ni s'ils sont issus d'une aristocratie locale ou de familles marchandes enrichies. Les commerçants au XII^e siècle contrôlent de fait le gouvernement urbain, mais n'exercent pas la justice, les artisans et les petites gens en sont exclus. La commune de Lyon commence à s'élaborer — tardivement — dans la seconde moitié du XIII^e siècle et ne sera reconnue par l'archevêque et le chapitre Saint-Jean, seigneurs de la ville, qu'en 1320. Les artisans restent inorganisés jusqu'à la fin du XV^e siècle et ne contestent pas aux patriciens la gestion communale. Ceux-ci mobiliseront d'ailleurs le populaire pour résister aux seigneurs, archevêque et chapitre, ou même au roi de France, lorsque des intérêts surtout économiques et fiscaux sont en jeu.

Par une étude de l'ascension économique, sociale et politique des lignages lyonnais aux XIII^e et XIV^e siècles — l'histoire individuelle de ceux-ci fondée sur des dépouillements très considérables représente une très grande partie de ce bel ouvrage — l'auteur s'attache à montrer qui étaient ces créateurs de la commune de Lyon, qu'ils administrèrent sous la protection du roi de France. Pour une ville de 15.000 habitants environ, une trentaine de familles au plus dominant la ville au XIV^e siècle, quatorze seulement au XIII^e. Cependant, ce patriciat — l'auteur n'a jamais rencontré ce terme dans les textes — lyonnais, resté ouvert vers le bas pendant la période de croissance de la ville, se

ferme au cours du XIV^e siècle. Son influence se fonde sur sa puissance économique. Les drapiers, les épiciers, les merciers, qui sont souvent en même temps changeurs et banquiers, occupent la première place. Les clercs, les notaires et surtout les juriconsultes, dont les grands se méfieront pendant longtemps, verront leur rôle s'accroître au XIV^e et surtout au XV^e siècle. Ces lignées s'éteignent assez vite. Elles sont en très grande majorité originaires de Lyon ou de la région proche, quelques-unes du Maconnais, du Dauphiné ou de la Savoie.

Leur fortune présente diverses formes. Commerce et banque en constituent le fondement, mais la terre y a sa part, biens urbains sans doute, maisons, ouvriers, rentes, mais aussi dans les campagnes voisines des fiefs quelquefois, des terres souvent plantées de vignes, des maisons, des manoirs, des fermes rachetées à la petite noblesse et aux paysans en difficulté. Il semble cependant que ces investissements fonciers ne se développeront qu'aux siècles suivants. Les testaments montrent que le vêtement est fort simple, les bijoux et l'argenterie ne sont pas rares, les meubles courants.

Cette oligarchie urbaine est assez fermée, les mariages se font généralement dans la haute bourgeoisie lyonnaise. Les remariages sont fréquents. La famille, de type conjugal, évite l'émiettement du patrimoine en orientant les cadets vers le clergé, auxquels ces lignages restent liés malgré les conflits qui les opposent au Chapitre Saint-Jean. En règle générale, le patriciat lyonnais des XIII^e et XIV^e siècles reste fidèle au commerce et à la banque, peu de lignages sont entrés dans la noblesse. Ils montrent envers l'Eglise dévotion et générosité. S'ils ont le monopole du travail et du commerce, ils ont dirigé les petits avec modération et sont généreux envers les déshérités.

Après 1420, les choses vont changer. Les deux foires accordées par le dauphin Charles vont faire de Lyon un carrefour de l'Europe occidentale bientôt animé par les marchands italiens. De nouvelles lignées patriciennes, en collaboration avec les notaires, vont prendre la direction de la ville et laisser le roi de France protéger la cité et contrôler les finances communales. Les artisans et gagne-petit vont être traités avec moins de modération et

songer aux émeutes futures. C'est une nouvelle époque qui commence pour Lyon.

Un beau livre constamment fondé sur des faits humains.

J. Du.

DUBY Georges, *Le dimanche de Bouvines*, coll. « Trente journées qui ont fait la France », Paris, N.R.F., Gallimard, 1973.

L'auteur a voulu voir la bataille de Bouvines et la mémoire qu'elle a laissée, enveloppées toutes deux dans leur ensemble culturel propre. A cet effet, il a entrepris trois démarches :

- se référer à ce qu'on sait de cette culture ;
- tenter de faire une sociologie de la guerre aux XII^e et XIII^e siècles ;
- établir comment à travers le temps se déforme la perception du fait vécu.

Le document de base qu'il utilise est la chronique en prose de Guillaume Le Breton, c'est-à-dire la relation officielle de la bataille faite par le chroniqueur attitré de la cour de Philippe Auguste. Il en donne une traduction intégrale et en confronte le contenu avec quatre textes contemporains.

La première et la deuxième démarche sont entreprises à l'occasion d'une analyse de la chronique de Guillaume Le Breton comprenant l'étude de la psychologie de l'auteur, de la personnalité des principaux acteurs et des raisons culturelles des éclairages particuliers de la « mise en scène » de la chronique.

De l'analyse de G. Duby il ressort :

1^o qu'aux environs de l'an mille une mutation se fait dans les esprits à propos de la valeur attribuée à la notion de « paix » ou de « guerre ». Jusqu'alors la guerre était considérée comme un état normal, mais l'Eglise parvient à valoriser l'idéal de paix et soutient les guerres royales destinées à maintenir l'ordre. Son action aboutit à une stratification sociale qui laisse aux féodaux le monopole des armes. Elle sanctifie leur action en créant la chevalerie.

2^o qu'un rôle de plus en plus important est joué dans la guerre par la monnaie et qu'elle provoque l'apparition des

éléments qui lui donnent son caractère particulier au XIII^e siècle :

- le *tournoi* : exutoire à la guerre privée progressivement bridée par les progrès de la « Paix de Dieu » devenue en France la « Paix du roi » ; le tournoi faisait l'objet de tractations financières considérables et provoquait une mise en valeur de la prouesse individuelle ;
- les *mercenaires* : efficaces et maudits comme facteur de désordre social dans la mesure où ils enlevaient aux féodaux le monopole des armes ;
- les *armures lourdes* : des chevaliers qui les rendaient presque invulnérables.

3^e que la bataille au XII^e siècle, c'est le contraire de la guerre, c'est un duel judiciaire avec ses conventions, ses rites : on choisit un « champ » où les champions vont s'affronter ». Chacun des deux chefs s'établit au centre de la formation centrale, entouré de ses chevaliers des plus hauts lignages. Tout se déroule comme dans un jeu d'échecs où il s'agit de mettre un des chefs « mat ». Mais les batailles sont rares où les deux chefs réussissent à se voir de près, généralement l'un se sauve quand il est devenu clair que Dieu a fait son choix.

4^e que la victoire de Bouvines a été celle du parti de l'ordre, de l'Eglise, contre Otton et Jean sans Terre qui représentaient au sein de la Chrétienté des forces contestataires.

La troisième démarche entreprise par G. Duby l'amène à analyser à travers les textes des chroniqueurs chrétiens contemporains et ultérieurs le retentissement de la bataille de Bouvines, les déformations, les amplifications, l'évolution vers le mythe et l'enrichissement progressif du mythe en France en fonction de l'évolution de l'idée de royauté dans ce pays. Le livre se termine par une analyse de la place tenue et de la manière dont la bataille de Bouvines fut relatée aux XIX^e et XX^e siècles aux écoliers français.

Outre une bibliographie sommaire, le lecteur trouvera en annexe la reproduction des principaux documents contemporains de la bataille et certaines relations ultérieures marquantes, notamment la version qu'en donna Michelet au XIX^e siècle.

R.R.

LES RELIGIONS

Problèmes d'Histoire du Christianisme, 1, 1970-1971, Bruxelles, Editions de l'U.L.B., 1973, 88 pp.

Ce petit ouvrage, présenté par M. Jean PREAUX, reproduit les textes de quatre conférences publiques données à l'Institut d'Histoire du Christianisme. M. Jean HADOT étudie *Les manuscrits de Qoumran et le christianisme* (pp. 9-23). Il rappelle la découverte des manuscrits de la mer Morte et les fouilles auxquelles cette trouvaille a donné lieu. Il compare alors les Esséniens (la secte de Qoumran) avec les premiers Chrétiens. Les points de ressemblance sont nombreux : livres sacrés, esprit apocalyptique et eschatologique, aspect messianique, mêmes institutions. Les points de divergence concernent pour les Esséniens l'esprit insurrectionnel, la vie monacale et la nature du messie. L'auteur souligne bien que s'il y a plusieurs essénismes, il a existé aussi plusieurs christianismes primitifs notamment un christianisme monacal très proche de l'essénisme qoumranien.

M. François MASAI présente la synthèse d'un cours consacré à *L'Eglise et les origines de l'Europe* (pp. 24-38). L'Europe occidentale s'est edifiée en partie sur les ruines de l'empire romain. Mais la chute de celui-ci est peut-être liée à la désagrégation de l'Eglise catholique et aux divisions de celle-ci en de nombreuses sectes qui ont disparu depuis. Ce morcellement de l'Eglise s'explique par l'organisation de l'empire en une fédération de cités et par les divergences doctrinales. Après Constantin, l'Eglise s'est libérée du césaro-papisme et a rejeté l'arianisme, tout en devenant la religion officielle de l'empire. Les barbares germaniques introduisent d'autres divisions, les plus évolués d'entre eux ayant adopté l'arianisme. La conversion au christianisme officiel assure le succès des Francs de même que par après les liens de l'évêque de Rome avec Pépin de Bref. C'est de là que naît l'Europe par opposition aux mondes musulman et byzantin. Ce sont les églises qui ont assuré le passage d'une part importante de l'apport antique aux trois héritiers de l'empire romain. Pour illustrer cette idée, l'auteur montre en terminant que le monachisme bénédictin est né en Provence dans un milieu fortement marqué par

l'influence des intellectuels et des aristocrates du monde romain finissant.

M. Roland MORTIER analyse *La remise en question du christianisme au XVIII^e siècle*. Contrairement au XVII^e siècle, où la religion n'est remise en question que par les libertins et par les Jansénistes (contestation intérieure), le XVIII^e siècle s'en prend sérieusement aux croyances catholiques, et l'athéisme gagne du terrain à côté des idées non orthodoxes (déisme, théisme, rationalisme, ...). Cette critique de la religion est liée au développement de la contestation politique de la monarchie. Elle porte tout autant sur la légitimité historique du christianisme que sur son contenu doctrinal, son rôle moral ou l'action politique et sociale de l'Eglise. L'auteur résume et présente les arguments de Jean Levesque de Burigny, du « militaire philosophe », du curé Jean Meslier et de Voltaire (dans des œuvres peu connues). Il cite de larges extraits des œuvres analysées. Il souligne en conclusion que les idées du XVIII^e siècle ont non seulement contribué au développement de l'athéisme mais qu'elles ont aussi joué un rôle dans « l'aggiornamento » du christianisme.

M. Jean STENGERS (*L'Eglise et la science : problèmes d'autrefois et problèmes d'aujourd'hui*, pp. 70-88) envisage les rapports des dogmes catholiques avec la science prise dans son sens large. Il montre que depuis le Moyen Age l'Eglise a opéré une série de « décrochages » pour faire face à l'évolution de la science. Elle devra, par exemple, accepter progressivement l'idée que le récit de la création dans la Bible est le reflet des connaissances du moment où le texte a été écrit. Elle devra reconnaître aussi avec le développement de la critique historique le caractère littéraire et épique de nombreux passages de l'Ancien Testament. Le dernier décrochage remonte au Concile de Vatican II en 1965. La résolution a proclamé la vérité des textes sacrés mais en rapport avec le salut. En terminant, l'auteur s'interroge sur l'évolution possible de l'Eglise face au développement de la recherche scientifique et dans cette perspective sur la position des chrétiens face au libre examen.

Ces études constituent d'excellentes mises au point facilement accessibles que le

professeur d'Histoire peut utiliser pour compléter son information. Il trouvera dans l'article de M. MORTIER de bons textes sur les idées des penseurs du XVIII^e siècle face à la religion.

J.-P. D.

St. RUNCIMAN, *Le manichéisme médiéval*, Payt, Paris, coll. « Le Regard de l'histoire », 1972.

Cet ouvrage, consacré à l'étude de l'hérésie dualiste dans le christianisme, est publié dans la collection « Le Regard de l'histoire »; il reproduit le texte de l'édition de 1949.

L'auteur s'est attaché à retracer l'histoire de la tradition dualiste chrétienne au moyen âge. La recherche est peu aisée, car les documents n'abondent pas et sont fort divers tant par la qualité que par la variété. Parmi les sectes envisagées, citons les Pauliciens de Macédoine et surtout de Thrace, les Bogomiles de Bulgarie, les Patarins de Bosnie-Herzégovine et du Monténégro, les Cathares du Languedoc. Ces sectes ne sont pas seulement des exemples de manifestations du dualisme chrétien, elles révèlent aussi des aspects de la révolte sociale des paysans contre le clergé ou encore se rapprochent de certains mouvements nationalistes (dans les Balkans et dans le Languedoc).

L'ouvrage peut éclairer certains aspects de la religion médiévale; il sera donc utile à ceux qu'intéressent les problèmes religieux de cette époque. Cependant la complexité de la matière en rend l'utilisation assez peu aisée au niveau de l'enseignement secondaire.

P.B.

Luther et l'autorité temporelle 1521-1525, textes allemands originaux, traduction, introduction et notes par Joël LEFEBVRE, collection bilingue des classiques étrangers, 334 pages, Paris, Aubier Montaigne, 1973.

Les textes publiés sont : 1. Sincère admonition à tous les chrétiens afin qu'ils se gardent de toute émeute et de toute révolte ; 2. De l'autorité temporelle et dans quelle mesure on lui doit obéissance ; 3. Exhortation à la paix en réponse aux 12 articles des paysans de Souabe ; 4. Contre les bandes pillardes et meurtrières des paysans ; 5. Missive sur le dur opuscule contre les paysans.

Les éditions Aubier Montaigne avaient déjà publié en 1932, dans leur collection des textes rares ou inédits, une traduction des *Tischreden* de Martin Luther due à Louis Sauzin ; et en 1944, dans la présente collection, sous le titre *Les grands Ecrits réformateurs*, les textes allemands de l'*Appel à la Noblesse chrétienne* et *De la Liberté du chrétien* avec une traduction de Maurice Gravier.

L'œuvre intégrale de Luther, en allemand et en latin, connut plusieurs éditions en Allemagne, dont la meilleure reste celle dite de Weimar, en 99 volumes en cours de parution depuis 1883. En 1955 parut en Amérique une traduction anglaise en 54 volumes. Cette œuvre monumentale est restée peu accessible au public de langue française jusqu'à une époque récente. Depuis 1957, les Eglises luthériennes de France et les éditions Labor et Fides ont fait paraître les principales *Œuvres* du réformateur en 10 volumes qui seront suivis de 10 autres volumes extraits de ses commentaires bibliques.

Il n'est pas étonnant dès lors que quatre des cinq textes qui forment ce volume se retrouvent dans le tome IV des *Œuvres*.

La présente édition reproduit le texte de la *Weimarer Ausgabe*, avec une traduction en regard, de cinq écrits politiques dont deux ont trait à l'iconoclasie et aux anabaptistes et trois à la révolte des paysans.

Une chronologie replace ces différents écrits dans l'œuvre de Luther en référence aux principaux événements de ces années capitales pour l'affirmation de sa réforme.

Une introduction développe les lignes de faite de l'attitude modérée et conservatrice du réformateur attaquée à la fois par les catholiques et les radicaux de la Réforme : Carlstadt, Müntzer et les anabaptistes.

Le fondement de la doctrine politique de Luther réside dans son anthropologie. Le chrétien est à la fois membre du royaume spirituel et du royaume temporel, et il doit répondre aux exigences de cette double appartenance. Luther repousse toute violence en ce qui concerne le domaine religieux, c'est pourquoi le pouvoir civil ne peut mettre des limites à la

liberté de conscience, et tant qu'il se maintient dans son domaine, le chrétien doit lui être soumis. Si l'Etat outrepassa ses droits, seule la résistance passive est autorisée aux fidèles persécutés.

Partisan d'un régime fort, dans une structure non capitaliste de l'Etat, Luther a affirmé avec autant de force les droits de la conscience individuelle. C'est la méconnaissance de ce double aspect de sa pensée qui a provoqué le drame de l'Allemagne moderne. C'est pourquoi la lecture des textes politiques de Luther garde toute sa valeur.

E.M.B.

ZIEGLER Gillette, *Les Templiers ou la chevalerie spirituelle*, coll. « Histoire des personnages mystérieux et des sociétés secrètes », Paris, Grasset, 1973.

Dirigée par Louis Pauwels, cette collection a pour but de rendre compte de l'évolution de la pensée ésotérique dans le monde. Dans ce livre consacré aux Templiers, à leur histoire et à leur légende, l'auteur, Gillette Ziegler s'efforce surtout de coordonner les renseignements publiés par les spécialistes de l'ésotérisme et des sociétés initiatiques. Mais comme les sources de l'histoire de ces sociétés, antérieures au XVIII^e siècle, sont pratiquement inexistantes, il ne s'agit en général que d'un recensement d'hypothèses plus ou moins plausibles.

Parmi les problèmes évoqués, une place privilégiée est réservée à la nature de la doctrine secrète des Templiers et à ses origines. Plus que d'autres ordres militaires de terre sainte, les Templiers auraient pactisé avec des groupes musulmans à tendances gnostiques tels les Soufis et les Ismaéliens et auraient été influencés par la doctrine des Esséniens. Ces contacts auraient fait prendre conscience aux plus instruits des Templiers des liens qui unissent les différentes religions et leur auraient fait adopter un symbolisme, des rites qui, mal compris par leurs contemporains et par une grande partie des Templiers eux-mêmes, auraient étayé l'accusation d'hérésie qui contribua à leur perte.

L'auteur fait état d'une théorie originale pour expliquer l'extraordinaire rapidité du développement de l'ordre aux XII^e et XIII^e siècles. Ce développement s'expliquerait par le succès de la mission qui leur aurait été confiée à l'origine : rap-

porter en France l'arche d'alliance cachée dans les écuries du Temple de Salomon. Les églises gothiques auraient été construites suite aux révélations des lois de l'univers et du « nombre d'or » des tables de l'arche d'alliance. Ce succès de la mission des Templiers aurait été en corrélation avec le développement des romans de chevalerie relatifs à la quête du Graal.

Une partie importante du livre est consacrée à l'étude de l'organisation de l'ordre des Templiers, à leur action socio-économique en Europe, au procès, à l'analyse de l'acte d'accusation et à la survivance de l'ordre des Templiers après le procès.

L'influence des Templiers est surtout évoquée à propos du fort courant ésotérique qui a suivi leur disparition et du développement de l'alchimie, mouvement à la fois technique et gnostique dont le but n'est pas tant la recherche de cet or matériel que celle d'une mutation de l'esprit. Une théorie rattache les alchimistes à un groupe de Templiers émigrés en Ecosse, instruits en alchimie qui prirent le nom de « Frères aînés de la Rose croix ». Aux alchimistes et aux Templiers semblent se relier également la « doctrine kabbalistique », commentaire ésotérique de la Bible d'origine juive, répandu en Europe au début du XIV^e siècle et la société secrète des « Rose-Croix » inspirée de la doctrine des Soufis et des Assassins et qui évolua dans un sens gnostique à partir du XII^e siècle. Aux Templiers réfugiés en Ecosse prétendent se rattacher les loges jacobites et catholiques qui se répandirent en France au XVIII^e siècle en opposition aux loges maçonniques protestantes et orangistes anglaises. Ulérieurement, la pratique de l'« écossisme » (les hauts grades) en franc-maçonnerie marque cette volonté de se raccrocher à la tradition chevaleresque templière.

En Allemagne naquit au XVIII^e siècle une société secrète d'origine maçonnique qui reprit le nom même des Templiers et prétendit en perpétuer la tradition. Le Premier Empire favorisa la renaissance en France d'un ordre des Templiers affilié aux rites maçonniques écossais peut-être pour opposer à la puissance du pape Pie VI une franc-maçonnerie active. Le développement du romantisme favorisa leur développement ultérieur.

R.R.

LES AMERIQUES

TOURAINÉ A., *Vie et mort du Chili populaire*, juillet-septembre 1973, coll. « L'histoire immédiate », Le Seuil, 1973, 283 p.

C'est à travers le journal qu'il a tenu pendant les derniers événements du Chili que A. Touraine nous livre ses impressions, ses réactions devant le coup d'Etat. Ce qui l'étonne, c'est le manque de combativité réelle des partis de l'Union Populaire. Nous assistons avec lui à la répression brutale et cruelle, à la joie de la bourgeoisie. L'auteur qui a séjourné plusieurs fois au Chili, qui a épousé une jeune femme chilienne, est professeur à Nanterre. Il explique sans indulgence les fautes de l'Union populaire : le sectarisme, le manque d'intérêt pour les problèmes économiques, l'absence de consignes strictes, etc.

Il garde cependant l'espoir de voir le socialisme s'installer dans ce pays qui devient de plus en plus le centre des luttes de tout un continent. Il faut penser, dit-il, à cette lutte qui commence.

J.D.

IANNI F.A.J., *Les affaires de familles, La mafia à New York*, Terre humaine, Paris, Plon, 1973, 291 p.

L'auteur essaye de dégager un système de l'observation des familles criminelles italo-américaines. Il tend à dire que la Mafia est moins une société secrète qu'un modèle produit par des conditions économiques, des conditions politiques et une certaine conception de la famille.

Pour lui, la Mafia ne fonctionne pas sur un réseau de complicités criminelles, mais sur un système de parenté et de réciprocité.

La Mafia apparaît comme une étape dans le processus d'américanisation des Siciliens et des Italiens.

Mais, si ce livre est passionnant, s'il nous révèle un mode de vie que l'on ne connaît que mal, et par la presse à sensation ou le grand cinéma, il nous semble que l'auteur ne répond pas à une question qu'il soulève : les activités hors-la-loi sont abandonnées peu à peu au profit de nouvelles minorités ethniques que la misère et la drogue poussent au crime : Noirs, Porto-Ricains, Cubains.

Pourquoi cela ? Peut-être cela pourrait-il constituer le thème d'une autre enquête ?

J.D.

Alexis de TOCQUEVILLE, *De la démocratie en Amérique*, texte présenté et commenté par Ch. P. Bouton, Paris, Bordas, 1973.

Alexis de Tocqueville, de vieille noblesse, se rallie à la monarchie de juillet, mais ne souhaite pas s'engager trop tôt, aussi profite-t-il des circonstances pour aller étudier le système pénitencier américain. Il en reviendra avec son œuvre majeure : *De la démocratie en Amérique*. L'ouvrage ne comprend pas le texte intégral, mais un très large choix des passages les plus représentatifs. Afin d'en rendre la compréhension plus aisée, l'auteur a élucidé certains termes et certaines notions.

Un ouvrage qui serait utile aux élèves du cycle de détermination.

P.B.

FURTADO Celso, *La formation économique du Brésil de l'époque coloniale aux temps modernes*, coll. Civilisations et sociétés, Paris, La Haye, Mouton, 1972.

Le Brésil constitue un des ensembles politiques actuels dont la croissance mérite l'attention de l'observateur contemporain. A la fin du XX^e siècle, le nombre d'habitants du pays aura dépassé 225 millions dont le revenu aura certes triplé par rapport à 1950, mais qui se situera à 680 dollars par tête alors qu'en 1970, le revenu d'un citoyen des U.S.A. oscille autour de 4.700 dollars.

Spécialiste du droit, expert en matière de sous-développement, exilé politique, l'auteur jette sur les antécédents du Brésil l'œil d'un économiste conscient de la valeur indicative de l'histoire. Cela nous vaut après une synthèse dense, déroulant les fondements économiques de l'occupation territoriale depuis le XVII^e jusqu'au XIX^e siècle, fin de la phase coloniale, des analyses, étayées de chiffres parfois discutables, sur les économies esclavagistes de l'agriculture tropicale (XVI^e-XVII^e) et de l'exploitation minière (XVIII^e), les économies de transition vers le travail salarié (XIX^e) et vers le système industriel (XX^e).

Notons au fil de la lecture l'importance de la chasse à la main-d'œuvre indigène pour la survie des premiers colons, les considérations sur la nature et les effets économiques du travail servile, les modalités de la production du sucre, les développements de l'élevage dans le sertao, les privilèges commerciaux et autres de l'Angleterre, les effets des migrations européennes, les méfaits de la culture du café.

Un livre qui témoigne que de bonnes perspectives économiques ne peuvent se fonder que sur une bonne connaissance historique.

R.V.S.

LOMNE Josette, *El problema indio*, Paris, Masson et Cie, 1973, 120 p., 15 F.F.

La population indienne du Pérou s'élevait à 10 millions d'individus quand arrivèrent les conquistadores ; après 3 siècles de domination espagnole, elle était tombée à un million d'individus. Cette seule donnée démographique suffirait à susciter la réflexion. Comment vivent aujourd'hui, au Pérou et ailleurs en Amérique latine, les descendants de ces Indiens décimés par la colonisation ? Le plus souvent, dans des conditions très pénibles : peones asservis, exploités et méprisés, ces hommes que chante Neruda dans son Canto general (dont un extrait ouvre le livre) ne se sont certes pas vu restituer la terre qui leur a été enlevée. Problème très vaste, dont il n'était évidemment pas possible d'aborder tous les aspects en 120 pages. Pour nous le présenter, J. Lomné a choisi 2 grands pôles d'observation : le Pérou et le Mexique. Elle a eu principalement recours aux témoignages indigènes. Elle puise surtout des extraits chez José Carlos Mariategui, *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*, 1927, Hector Béjar, *Perú 1965 : Apuntes sobre una experiencia guerrillera*, 1969, et Fernando Benítez, *Los Indios de Mejico*, 1971, livre concernant la première et unique grande expérience d'anthropologie appliquée tentée à ce jour en Amérique latine : celle de l'Institut Indigéniste de Mexico. Les hommes de lettres sont représentés par Gabriela Mistral, Miguel Angel Asturias et Pablo Neruda, 3 prix Nobel de ce continent.

Le recueil est divisé en trois grandes parties. On explique, dans la première,

comment, au Pérou, la « pratique coloniale », comme dit Mariategui, puis la République libérale ont détruit les structures économiques et sociales communautaires du peuple inca pour permettre la création des grandes propriétés foncières (*latifundios*), d'où découle l'asservissement des Indiens. La seconde partie est consacrée aux conditions de vie et de travail de ces Indiens au sein de ces exploitations où un propriétaire tout-puissant impose sa loi (travail des enfants dès 7 ans, répression sévère, etc.) ; aux communautés agraires subsistant en dépit d'une législation qui tend à l'appropriation privative et à l'expropriation des terres communales au bénéfice du latifundisme ; partie consacrée aussi aux petits propriétaires indépendants qui doivent se défendre contre le bas prix de leurs produits et la concurrence des *latifundios*. Il s'agit donc d'une véritable lutte pour la terre. Même les terres vierges ont leur mafia, comme dit Fernando Benítez à propos du Mexique. Quelques textes, enfin, dans cette seconde partie, sont consacrés au « monde spirituel de l'Indien » : c'est un étrange mélange de la pensée cosmogonique pré-colombienne et du catholicisme importé par les missions espagnoles. La dernière partie est intitulée « Intégration : espoirs et échecs ». Elle traite des solutions envisagées par les Indiens eux-mêmes dans le cadre de la lutte armée et des remèdes proposés par l'Instituto Nacional Indigenista de Mejico.

L'ouvrage se termine par un lexique bien utile sur le vocabulaire espagnol spécifique à l'Amérique latine. Il est enrichi d'une iconographie qui nous permet, par l'image, de reconstituer le cadre de vie de ces Indiens.

Un historien ne trouvera certes pas dans cet ouvrage un exposé complet de toutes les données du problème. Ce n'est d'ailleurs pas l'ambition de l'auteur ni de la collection « Regards sur le monde hispanique ». Celle-ci propose plutôt aux étudiants en langues un dossier utile pour aborder, dans une discussion collective, tel aspect de la vie latino-américaine.

J.J. D.

KARSTEN Rafaël, *La civilisation de l'empire Inca*, Paris, Ed. Le regard de l'histoire, Payot, 1972, 272 p.

Voici un ouvrage reposant sur une solide documentation. L'auteur a vérifié *in*

situ tous les vestiges de l'ancienne civilisation : documents archéologiques, croyances et coutumes populaires encore vivaces chez les Indiens des Andes. Il fait donc œuvre d'historien et d'ethnologue à la fois. Toutefois, cette étude axée surtout sur la culture spirituelle délaisse quelque peu la culture matérielle.

L'auteur présente et critique les sources anciennes. Il expose ses idées sans polémiquer exagérément avec les auteurs contemporains. Il témoigne de la sympathie pour cette ancienne civilisation tout en relevant certaines pratiques jugées barbares aujourd'hui.

Cet ouvrage aborde clairement le thème de l'organisation sociale des Incas, et celui de l'administration du territoire, administration beaucoup plus rationnelle que celle de l'Europe à pareille époque et permettant au pouvoir central de contrôler des territoires très vastes en assurant la subsistance de tous. La base en est constituée par les clans (*aylu*) groupés en 10, 100, 1.000 ou 10.000, chaque groupe est sous l'autorité d'un fonctionnaire chargé de répartir les terres (qui appartiennent à l'Etat), d'assurer la subsistance de chaque famille, de distribuer les travaux selon l'âge et les capacités, de collecter l'impôt (dû seulement par les hommes du peuple — clergé et nobles en sont exempts).

Il ne s'agit pourtant pas d'un système socialiste, puisque tous les hauts fonctionnaires viennent de la caste des Incas descendant du soleil ; les classes sociales doivent être sauvegardées, et, à cet effet, l'instruction est limitée par la loi. « *Les enfants du peuple ne pourront pas apprendre les sciences, la connaissance de celles-ci restant réservée aux nobles de crainte que les classes inférieures ne prennent trop d'orgueil et ne deviennent un danger pour l'Etat.* »

Les Incas constituent une société où chacun a des devoirs envers la communauté : obligation de se marier, de tenir sa maison propre, la paresse est punie de châtiments corporels ; obligation pour tous les habitants d'une région de porter le même costume.

L'ouvrage traite longuement de la religion. La thèse défendue est que les Incas partis d'un polythéisme naturel évoluaient vers le monothéisme adorant un dieu créateur de toutes choses.

Il s'agit d'un livre d'un grand intérêt.
A.V.P.

U.R.S.S.

BUBER-NEUMANN Margarete, *La révolution mondiale - L'histoire du Komintern (1910-1943) racontée par l'un de ses principaux témoins*, Tournai, Casterman.

Le sous-titre de cet ouvrage est bien ambitieux : l'auteur (qui ne nous livre pas son nom : Bubert, en effet, est le nom de son mari, d'illustre lignée, et Neumann celui... de son amant !) y est présentée comme l'un des principaux témoins de l'histoire du Komintern. En vérité, elle ne fut qu'une militante d'arrière-plan jusqu'en 1929 (N.B. : en 1928, six des sept congrès du Komintern avaient déjà eu lieu). A cette époque, elle fit la connaissance d'Heinz Neumann, mais même alors elle ne fut jamais mêlée de près aux grandes décisions politiques.

L'auteur a beaucoup souffert du stalinisme, et sa foi perdue s'est transformée en haine qu'elle reporte sur toute sa jeunesse et ses « illusions ». Tous ceux qu'elle a cotoyés (sauf peut-être Münzemberg) sortent salis de ces réévocations désabusées : Neumann est un fada, irresponsable, étroit d'esprit et tout de duplicité, Thälmann est un « prolétaire naïf », Ulbricht est répugnant tant sur le plan moral que physique, quant à Staline, elle pense qu'il a favorisé le passage de l'Allemagne au nazisme pour qu'une Allemagne communiste ne puisse pas « grâce à sa capacité industrielle, remplacer la Russie soviétique à la tête de la III^e Internationale ».

On ne peut s'empêcher de vouloir demander à l'auteur pourquoi, lui, si lucide, fréquentait un tel ramassis de cyniques, d'assassins, d'inconscients et de menteurs.

L'histoire du communisme international ne comporte pas des pages roses, loin de là, mais Margarete Buber-Neumann a fait le choix de n'en dévoiler que les pages les plus noires et les plus douloureuses.

Elle tait tout ce qui y fut idéalisme et courage, et c'est à ce titre même qu'elle peut intéresser le pédagogue, comme un bel exemple d'auteur terriblement partial, avec les évidentes circonstances atténuantes qu'on lui doit. La précision scientifique de son travail est très relative (pas de notes — « un historien a dit... » — « selon un ancien dirigeant... », etc.), et

ce sont surtout ses anecdotes personnelles, souvent « gonflées » et sa réflexion polémique qui en font l'intérêt. De plus, tout son livre est une longue question qui vaut la peine d'être posée : jusqu'à quel point la foi idéologique filtre-t-elle nos informations pour n'en garder que ce que nous voulons bien voir et entendre ?

A. M.-M.

A propos de l'U.R.S.S., photographies de Henri CARTIER-BRESSON, Chêne, Paris, 1973.

Différents aspects de l'U.R.S.S. sont présentés par Henri Cartier-Bresson. Il ne s'agit ni d'un reportage ni d'une étude, mais d'une approche photographique des aspects les plus divers du monde soviétique. Chaque photo semble être l'aboutissement du hasard et de la simplicité, mais révèle cependant un ensemble de faits des plus significatifs. Une courte légende indique lieu et sujet de chaque photo. L'ouvrage présente Léninegrad et Moscou ; le voyage se continue dans la Fédération russe, puis en Estonie, dans les républiques du Caucase, pour se terminer dans les Républiques de l'Asie centrale.

Une invitation au voyage hors de l'ordinaire.

P.B.

LA REVOLUTION CHINOISE

CHESNEAUX J. et **BASTID M.**, *Des guerres de l'opium à la guerre franco-chinoise, 1840-1885*, Hatier, Paris, 1969.

Cette période est fort importante pour la connaissance du monde chinois puisque les auteurs y abordent les trois aspects fondamentaux, à savoir : la politique impériale, l'intervention étrangère et principalement l'intervention européenne, les mouvements populaires d'opposition à la monarchie, à l'ordre établi et à la présence étrangère. L'intérêt réside dans l'exposé des faits, mais aussi dans les très nombreux documents qui contribuent à renouveler notre connaissance de ces problèmes. Quatre cartes y sont jointes. Une courte bibliographie complémentaire permet des recherches ultérieures.

P.B.

ARAY Siwitt, *Les cent fleurs*, coll. « Questions d'histoire », Flammarion, Paris, 1973.

En janvier 1956, le gouvernement chinois lance parmi l'intelligentsia, et plus particulièrement parmi les scientifiques et les cadres techniciens, une campagne de recrutement en rapport avec les exigences du plan de développement de l'économie. Le pouvoir était prêt à accorder aux cadres intellectuels des privilèges de caractère purement matériel : augmentations de traitement, possibilités de promotion, grades, réduction du temps de travail, etc.

En même temps, le Parti semble avoir décidé de tolérer la diversité de style dans les arts et les lettres et la controverse en matière de recherche scientifique.

En juin 1956, la nouvelle politique culturelle du Parti se concrétise dans l'appel de Mao : « Que Cent Fleurs s'épanouissent, que Cent Ecoles rivalisent ».

L'étatisation de l'industrie, la collectivisation de l'agriculture et l'encadrement politique de la vie quotidienne accroissaient progressivement l'intensité et la durée du travail ; cette politique se heurta à des résistances : grèves ouvrières, révoltes paysannes, contestations étudiantes.

Dès juin 1957, la répression commence : *Les Cent Fleurs* sont devenues des « herbes vénéneuses » qu'il faut « arracher ».

La victoire restait à l'ordre.

Dans les documents qui accompagnent l'exposé des faits, l'auteur utilise surtout des textes chinois auxquels il ajoute quelques extraits de la presse anglaise et américaine.

Une courte bibliographie et un index terminent le volume.

M.R.V.

ETIENNE G., *La voie chinoise*, P.U.F., Paris, 1974.

Spécialiste de l'Asie, professeur d'économie du développement à Genève, l'auteur a fait en Chine quatre voyages d'étude entre 1958 et 1972 et utilise à la fois ses observations sur le terrain et la documentation disponible qu'il a rassemblée

dans une bibliographie abondante et récente et des tableaux chiffrés extrêmement utiles.

Après une brève introduction historique, G. Etienne étudie la démographie chinoise, les principaux secteurs de l'industrie, les réformes agraires et les institutions rurales. Pour terminer, il replace l'expérience chinoise dans le contexte asiatique et, en annexe, il donne des statistiques de production, de prix et de commerce qui vont de 1952 à 1972.

A moins de bouleversements importants, l'économie chinoise est bien partie : infrastructures et industrie ont de larges perspectives ; la lutte est plus dure dans le domaine de l'agriculture. Quand le ralentissement de la démographie se fera sentir, les progrès par tête s'accroîtront, mais déjà la misère est bannie. L'ouverture du commerce sur le monde extérieur s'accélère.

Pour terminer, l'auteur lance un cri d'alarme : en Amérique et en Angleterre, il existe de solides équipes de chercheurs spécialisées dans les problèmes chinois ; les pays francophones n'ont pas développé de recherche équivalente.

Un livre à recommander pour son objectivité et la masse d'informations concrètes qu'il apporte.

M.R.V.

CHUN-TU HSUEH, *Les dirigeants de la Chine révolutionnaire (1850-1972)*, dans la coll. « Archives des sciences sociales », Paris, Calmann-Lévy, 1973.

On trouve rassemblés ici une série d'articles inédits ou déjà publiés ailleurs, concernant les figures marquantes des trois mouvements révolutionnaires de la Chine contemporaine : la Révolte Taïping, la Révolution ou Pseudo-Révolution républicaine, la Révolution communiste maoïste enfin. La formule biographique, insérée dans un contexte explicatif ajoute à la densité d'un récit dont tout historien se doit de connaître les linéaments. Les auteurs, même chinois, sont d'origine en général des sinologues attachés de plus ou moins loin aux universités américaines ou occidentales. Les avis exprimés sont parfois contradictoires. Retenons les articles consacrés à *La maladie mentale de Hong Xiu-quan, chef de la révolte taïping*,

à Sun Yat-sen, Yang Qu-yun : le début du mouvement révolutionnaire en Chine, au fondateur du communisme chinois Chen Du-Xiu : sa carrière et ses idées politiques, à Zhou En-lai et tout spécialement celui dû à la plume d'Edgard Snow, Intime de Mao Zhe-dong, Jeunesse de Mao Zhe-dong. Comment mieux comprendre l'œuvre d'un personnage de cette taille qu'en saisissant les ressorts profonds de son éducation et de ses sentiments si profondément enracinés dans le peuple chinois et dans sa culture.

R.V.S.

KAROL K.S., *La deuxième révolution chinoise*, Laffont, Paris, 1973.

K.S. Karol est un des journalistes les mieux informés sur les problèmes du communisme actuel.

En 1965, il passe cinq mois en Chine et à son retour, publie *La Chine de Mao* (Laffont, 1966).

En 1971, il effectue un nouveau long séjour en Chine qui fournit la matière de ce volume-ci.

Les partis communistes prosoviétiques ont souvent qualifié la révolution culturelle chinoise de 1966-69 de « révolution pour rien ».

Karol, au contraire, analyse les traces profondes que le mouvement a laissées et règle leur compte à quelques légendes.

Premier point acquis : l'emprise de Mao sur le régime chinois depuis 1949 était et reste suffisamment forte pour contrer l'idée que la révolution culturelle a été pour lui une façon de récupérer un pouvoir perdu.

Deuxième légende à enterrer : la révolution culturelle n'a pas été une lutte entre militaires et civils : les militaires ont participé au mouvement en tant que militants et non dans le but d'établir une quelconque dictature militaire.

Une autre certitude se dégage : la révolution culturelle n'a pas opposé les « utopistes » partisans du « grand bond » aux « réalistes » partisans du modèle de développement soviétique puisque la victoire est restée aux réalistes qui continuent d'appliquer et d'intensifier la politique du grand bond comme le démontrent les documents du X^e Congrès publiés en annexe par Karol.

La révolution culturelle de 1966 reste liée au mode différent des conceptions du P.C.C., c'est-à-dire à la primauté accordée à la lutte des classes à l'intérieur du socialisme et à la volonté de faire participer les masses à l'activité productive et politique dans le cadre d'une « démocratie extensive ».

Qu'elle n'ait pas réussi à 100 %, qu'il y ait eu des erreurs, c'est incontestable ; aussi, à la tribune du X^e Congrès, les orateurs ont évoqué toute une chaîne de révolutions à venir.

M.R.V.

DIVERS

RAIMBAULT G., *Médecins d'enfants*, Editions du Seuil, Collection « Le champ freudien » dirigée par J. Lac.

Dans un service parisien de pédiatrie, Raimbault, analyste de l'école freudienne de Paris, étudiant la relation médecin-malade fouille dans le cadre des maladies graves. Onze médecins s'y sont intéressés, et un groupe est né qui n'a cessé de travailler depuis 1967.

Ce sont ces observations qui sont relatées ici. L'important semble être de repérer les aliénations dans lesquelles les différents sujets vivent, aliénation de l'individu et du groupe social. Ce livre qui met en cause la société, l'éducation, la médecine, la psychanalyse, se termine par des questions.

Que sont les pédiatres ?

Que faudrait-il qu'ils sachent — ou ne sachent pas ? pour être :

Non psycho-filcs.

Non psychanalystes.

Non naïfs.

Pédiatres ?

Livre de réflexion sur soi-même et sur sa profession, qui nous amène à penser à un livre qui répondrait à la question :

Que sont les enseignants ?

Que faudrait-il qu'ils sachent ou ne sachent pas pour être enseignants ?

J.D.

DUPEUX G., *La société française 1789-1970*, A. Colin, Coll. « U », 1972.

Cette 6^e édition d'un ouvrage désormais classique est conçue comme « une histoire des groupes sociaux, définis par la place occupée dans le processus de production et la division du travail, comme une histoire aussi de leurs rapports et de l'évolution dans le temps, de ces rapports ».

Il s'agit donc essentiellement de la description de l'évolution sociale, mais aussi d'un essai d'étude des facteurs qui ont conditionné celle-ci (facteurs relevant de la psychologie collective, des révolutions, des guerres ainsi que des structures économiques). Chaque paragraphe est accompagné de données quantitatives, graphiques, schémas évolutifs, cartes, etc., ainsi que d'une documentation bibliographique complémentaire.

La matière se subdivise en quatre parties, suivant les données chronologiques traditionnelles : la société de l'Ancien Régime, les sociétés de transition vers la société industrielle, la société industrielle de 1870 à 1914 et pour terminer, notre société. Des annexes abondantes complètent la présentation de cette société française : chronologie, glossaire, orientation bibliographie, etc. Bien que centré uniquement sur la France, ce livre est appelé à rendre de grands services pour l'étude des matières inscrites au programme du degré de détermination.

P.B.

GOLFIN J., *Les 50 mots clé de la sociologie*, Privat, Toulouse, 1972.

Ni dictionnaire ni recueil de pensées, cet aide-mémoire s'est efforcé de circonscrire les problèmes de la sociologie à travers 50 mots que l'auteur considère comme fondamentaux. Ces mots recouvrent des notions indispensables, mais il ne serait d'aucune utilité de les citer. L'auteur a ajouté une table des correspondances donnant pour chaque mot clé, les mots clés complémentaires. Cet ouvrage aurait sa place dans les bibliothèques de classe. Il sera des plus utiles pour ceux qui sont chargés de l'enseignement des matières des sciences sociales ou des sciences humaines.

P.B.

TOYNBEE A.-J., *Afrique arabe, Afrique noire*, Paris, Sindbad, 1972, « La bibliothèque arabe », Trad. Yves Thoraval.

Dans un style empreint de poésie, A.-J. Toynbee relate son voyage à travers des pays d'Afrique blanche et d'Afrique noire.

Magistral exposé géographique qui débouche à la fois sur l'histoire du lointain passé des premières civilisations humaines connues et sur la brûlante histoire d'aujourd'hui.

Tentative d'explication scientifique, mais qui n'exclut pas cependant la croyance à l'intervention divine.

Tout cela est mis en œuvre pour démontrer les différences, les oppositions, les conflits entre les habitants blancs de l'Afrique du Nord et les habitants noirs de l'Afrique tropicale, séparés par de vastes déserts et d'épaisses forêts.

Les civilisations et les cultures différentes, les religions diverses, les politiques opposées aboutissent aujourd'hui à de sanglants conflits provoqués généralement par la domination coloniale européenne.

Ces deux mondes africains qui, à travers leurs déchirements, tentent malgré tout de s'unir, c'est le monde arabe et le monde de la négritude.

L'auteur met à part l'Éthiopie qui joue un rôle de médiateur, car il est d'origine sémite, pratique le christianisme depuis des temps lointains et se trouve proche de l'Arabe d'Asie. (Mais tout cela vient d'être bouleversé et l'Éthiopie est, elle aussi, entraînée dans le tourbillon des révolutions.)

Suivant l'itinéraire de Toynbee, nous parcourons le Maroc, le Nigeria, le Népa-ta, le Sad, le Harrar ; nous allons de Gondar à Khartoum, nous descendons vers Massaoua, nous admirons la Nubie, nous sommes témoins de la révolution industrielle d'Assouan, nous nous penchons sur les problèmes de Gaza, nous explorons la Cyrénaïque. Nous sautons à travers les territoires et les millénaires, mais en nous arrêtant longuement au Nigeria et au Soudan où les problèmes sont les plus cruciaux, semble-t-il.

L'auteur, dans ses prévisions souvent trop optimistes, n'a pas prévu la grande tragédie des Ibos, et, assez utopique, semble attendre beaucoup trop du changement des cœurs.

M.A.K.

GRELOT P., *Documents araméens d'Égypte*, dans *Littératures Anciennes du Proche-Orient*, Editions du Cerf, Paris, 1972.

Cet ouvrage est un recueil de documents datant du V^e siècle avant notre ère : textes épigraphiques, papyrus, *graffiti* rédigés en araméen, langue officielle des échanges administratifs dans l'Empire perse. Il nous livre des renseignements sur la vie des garnisons orientales installées en Haute Égypte, notamment sur la pratique du « colonat » ainsi que sur les rapports entre Orientaux et Égyptiens.

Ces documents, classés et accompagnés d'un commentaire, se révèlent parfois fort intéressants pour le non-spécialiste. Ainsi, dans la première partie, consacrée à la vie quotidienne (ventes, procès, mariages...), le document n° 1 montre un propriétaire juif exigeant de son métayer égyptien, en plus de la moitié de la récolte, une somme pour la location de la terre. Le document n° 4 nous apprend qu'un prêt à intérêt pouvait atteindre le taux annuel de 60 %. Un contrat de mariage entre un homme libre et une esclave (n° 43) nous fait voir que les droits des époux étaient égaux en matière d'héritage et de divorce. Le document 48 apporte des précisions sur les cas de divorce et fait apparaître, malgré les apparences, une certaine inégalité : il suffit à l'épouse d'avoir eu un rapport sexuel avec un autre homme, mais il faut que le mari ait introduit dans la maison une

autre épouse, le concubinage avec une esclave étant autorisé ; le devoir conjugal est une obligation mutuelle.

On perçoit, dans la deuxième partie, les préoccupations de l'administration : les problèmes d'approvisionnements des militaires et de leur famille, payés partiellement en nature (n° 54). La lettre n° 73 est une preuve parmi d'autres que la délation généralisée était un procédé couramment utilisé par le gouvernement perse.

La troisième partie est composée de documents attestant que les étrangers installés en Égypte jouissaient d'une liberté religieuse totale. Relevons les noms de divinités iraniennes (Ahura Mazda...), sémitiques (Banit, Nabû, Bêt'el...), égyptiennes (Enûm, Osiris...). La religion juive, bien que moins syncrétiste, admettait, aux côtés du Dieu national, des divinités syriennes et cananéennes. La présence à Éléphantine d'un temple de « Yahô, Dieu d'Israël » était une autre entorse à la réforme deutéronomique (622) n'admettant qu'un seul sanctuaire à Jérusalem. Les documents n°s 100, 110, 120 font allusion à l'épisode du pillage du temple par les prêtres de Hnûm. Comment l'expliquer ? Est-ce à cause du loyalisme des soldats juifs vis-à-vis des Perses, considérés par les Égyptiens comme d'insupportables envahisseurs ?

Une quatrième partie nous livre une traduction araméenne du roman d'Ahiqar. Ce texte, d'origine akadienne, connu dans l'Antiquité une vogue considérable (nombreuses traductions, refontes et imitations). Il contient une « Sagesse ».

Le livre se termine par un index des noms propres mettant en évidence le caractère international des colonies orientales d'Égypte.

J.C.

**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 interrompu**, tant pour les minuscules que pour les capitales. Les textes à imprimer en gras seront soulignés d'un **trait continu**.
3. Les textes en CAPITALES courantes seront soulignées de **deux traits continus**, les CAPITALES GRASSES seront soulignées trois fois. 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. Pour les leçons-types, le sujet de la leçon tiendra lieu de titre. Le niveau d'enseignement auquel la leçon est destinée figurera ensuite. Le nom de l'auteur sera écrit à la fin de la préparation, suivi de la mention de l'établissement auquel il est attaché. Le prénom précèdera le nom.
6. Les références bibliographiques et les notes seront rédigées selon les modèles suivants :
MORAZE, Charles, *Les bourgeois conquérants*, p. 101, coll. « Destin du Monde », Paris, A. 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 l'auteur sera écrit en petites capitales, le titre de la publication en italiques, le reste (y compris le prénom) en romain bas de casse ; tous ces éléments seront séparés par des **virgules**, en un texte suivi, sans interruption ni changement de ligne pour une même note, ils formeront un seul alinéa.
7. Toute instruction complémentaire sera prise dans l'ouvrage suivant :
HALKIN, Léon-E., *La technique de l'Édition, Conseil aux auteurs pour la préparation de leur copie et la correction des épreuves*, 6^e éd, revue et augmentée, Bruxelles, Le Livre d'enseignement, 14, rue des Comédiens, 1960.
8. Toute citation de texte sera transcrite en **italiques**. Les textes documentaires accompagnant les leçons-types seront munis d'une notice d'identification.
9. Pour les comptes rendus d'ouvrages : pas plus d'une colonne des *Cahiers de Clio*, Notes et glanures (environ 40 lignes dactylographiées). Mentionner avec grand 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, iconographie, etc.

LA REDACTION.

TABLE DES MATIERES

PROGRAMME DES TRAVAUX	5
LISTE DES PARTICIPANTS	7
COMMUNICATIONS DES INVITES	9
CONTRIBUTION DE LA DELEGATION SUISSE :	
CHRISTE, R., <i>Enseignement de l'histoire et linguistique. Perspectives méthodologiques et pédagogiques</i>	9
CONTRIBUTIONS DE LA DELEGATION DU QUEBEC :	
DUSSAULT-DUMAS, H. et LAVILLE, Ch., <i>Recherche fondamentale et renouvellement de l'enseignement historique</i>	27
DAL MAGRO, R., <i>L'enseignement de l'histoire au niveau collégial au Québec : un aperçu</i>	35
CONTRIBUTIONS DE LA DELEGATION FRANÇAISE :	
MARBEAU, L., <i>Structures générales de l'école en France programme officiel - Contenus expérimentaux</i>	39
GOGUEL, C., <i>Les origines de l'expérience d'histoire au Lycée de Sèvres</i>	53
DECOUDRAY, E., <i>L'étude thématique et diachronique de l'histoire, son organisation pratique et ses modalités d'application</i>	58
BLAS, J.-C., <i>L'histoire thématique diachronique en 6^e et 5^e et son enseignement dans les classe « Fables » des C.E.S. expérimentaux</i>	72
MARBEAU, L., <i>Histoire et recherche pédagogiques dans le second cycle</i>	77
RAPPORTS ELABORES PAR LES DIFFERENTS GROUPES DE TRAVAIL	83
<i>Mutations nécessaires et souhaitables</i>	83
<i>Interprétation des programmes</i>	87
<i>Coordination interdisciplinaire</i>	89
<i>Méthodes et matériel</i>	91
<i>Formation des maîtres</i>	93
RAPPORT GENERAL	95
INFORMATION BIBLIOGRAPHIQUE	97

ULg - C.I.C.B.



709212251

LIBER