

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE

DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT DU SECOND DEGRÉ

**Instructions générales pour
l'enseignement de l'histoire
et de la géographie**

Georg-Eckert-Institut BS78



1 170 615 5

PUBLICATIONS DE L'INSTITUT PÉDAGOGIQUE NATIONAL
29, Rue d'Ulm (V^e)

Brochure N° 138-EP/Sd — Janvier 1958

Bureau de Vente : S. E. V. P. E. N., 13, Rue du Four - PARIS-VI^e

4638

Instructions générales pour
l'enseignement de l'histoire
et de la géographie

F
2-99
(1,58)

CETTE BROCHURE CONTIENT QUATRE DOCUMENTS OFFICIELS

1^s Les Instructions générales de décembre 1954 pour l'enseignement de l'Histoire dans le Second Degré ;

2^o Les Instructions de janvier 1957 destinées à compléter les précédentes et à les harmoniser avec les programmes d'Histoire remaniés en novembre 1956 ;

3^o Les Instructions générales de mai 1955 pour l'enseignement de la Géographie ;

4^o Les Instructions complémentaires de janvier 1957, relatives au même enseignement.

En outre, on y a intercalé, entre le document n° 2 et le document n° 3 :

1^o Un commentaire du Doyen de l'Inspection générale d'Histoire et Géographie sur les **nouveaux programmes d'Histoire**, promulgués en juillet 1957 et applicables progressivement à partir du 1^{er} octobre suivant ;

2^o Deux articles du même traitant de la place que doit occuper et du rôle que doit jouer désormais le **document** dans l'enseignement de l'Histoire.

INSTRUCTIONS GÉNÉRALES POUR L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE

(Décembre 1954)

LE champ de l'enseignement de l'Histoire dans nos classes du second degré ne cesse de s'élargir.

Elargissement dans le temps : il ne suffit plus d'arrêter l'étude du passé à 1914, voire à 1919 ; la connaissance de l'Histoire immédiatement contemporaine, au moins jusqu'à 1939 — et pour combien d'années cette date de 1939 restera-t-elle encore l'étape suprême ? — devient une des conditions essentielles de la formation de l'homme et du citoyen de demain.

Elargissement dans la conception même de l'Histoire, qui n'est au premier chef sur la France, et accessoirement sur l'Europe, embrassent aujourd'hui, dans une certaine mesure du moins, l'Histoire de tous les peuples ; en particulier, la création de l'Union Française nous assigne comme un devoir de plus en plus inéluctable de projeter sur le passé de ceux qui se sont associés à nous une lumière jusque-là distribuée avec trop de parcimonie.

Elargissement dans la conception même de l'Histoire, qui n'est plus seulement, pour les programmes officiels comme pour les historiens, politique, diplomatique, militaire, mais qui englobe désormais l'analyse des faits économiques et sociaux, la description des civilisations et des cultures, l'examen de l'évolution des techniques.

Cette extension de la matière même de notre enseignement a pris pied et s'installera de plus en plus dans nos habitudes scolaires. C'est dire combien la tâche de nos professeurs d'Histoire s'est accrue en complexité et en difficulté. Elle s'avère même d'autant plus ardue et plus complexe qu'à un tel élargissement leur façon d'enseigner doit à son tour s'adapter.

C'est pour les y aider que, le 9 octobre 1938, avaient été publiées au *Journal Officiel des Instructions officielles*, où s'affirmait avec insistance la nécessité d'un rajeunissement de nos méthodes, fondé sur une pédagogie active et sur une activité collective : tout en proclamant la légitime liberté des maîtres et en se gardant bien, selon

la tradition chère à notre enseignement du second degré, d'édicter une doctrine autoritaire hors de laquelle il n'y aurait point de salut, elles s'efforçaient de poser quelques principes directeurs, susceptibles d'épargner à plus d'un tâtonnements, faux-pas et malfaçons.

Mais ces instructions, reproduites en brochures par divers éditeurs, sont aujourd'hui presque introuvables et beaucoup de jeunes maîtres — de ceux à qui elles sont spécialement destinées — nous ont avoué n'avoir pu en prendre connaissance. D'ailleurs, elles ne concernaient que le premier cycle de nos études et l'Inspection Générale a pu constater que plusieurs de leurs recommandations prétaient parfois à des interprétations divergentes. D'autre part, les discussions fécondes qui se sont développées, ces dernières années, dans nos groupements de spécialités, au sujet de la pédagogie de l'Histoire et de la Géographie, ont mis l'accent sur certains problèmes ou certains aspects des problèmes sur lesquels il convient de revenir plus en détail. Enfin, les circulaires où M. le Directeur Général de l'Enseignement du second degré a défini les caractères et analysé les méthodes de cet enseignement (29 septembre et 6 octobre 1952) incitent à préciser le rôle qui doit revenir à l'Histoire dans l'acquisition d'une culture humaniste, adaptée aux préoccupations et aux besoins de notre époque sans méconnaître pour autant et, à plus forte raison, sans répudier l'héritage du passé ; elles conduisent du même coup à rechercher, puis à fixer les moyens grâce auxquels il lui sera possible de jouer ce rôle avec le maximum d'efficacité.

Il n'a donc pas semblé superflu de rédiger et de diffuser les présentes instructions : puissent-elles apporter à nos débutants et à nos futurs maîtres, sur l'essentiel de leur tâche, des précisions pratiques et, dans le vaste domaine où la personnalité de chacun garde le droit de s'affirmer, les aider à réfléchir et à s'orienter en connaissance de cause !

Nous examinerons successivement ce qui regarde :

- a) l'organisation du travail ;
- b) la conduite de la classe ;
- c) l'exposé ;
- d) l'utilisation des documents ;
- e) les interrogations ;
- f) les différents travaux écrits auxquels la classe d'Histoire peut donner lieu.

A. — L'ORGANISATION DU TRAVAIL

Les programmes segmentent en tranches chronologiques la matière à enseigner. L'existence officielle des cycles, qu'on peut déplorer, mais à laquelle il faut bien consentir, dote certaines de ces tranches d'une épaisseur et, partant, d'une densité redoutables, notamment dans le premier cycle où l'on est contraint de faire en quatre années — et pour les deux premières sans espoir de recommencement — le tour de l'Histoire du monde. Aussi est-ce un problème difficile que de mener jusqu'à son terme, dans le laps de temps réduit qu'est une année scolaire, l'étude de chaque tranche du programme. Il le faut pourtant. D'abord pour la raison qui vint d'être signalée : l'impossibilité de revenir dans le second cycle, sur certaines périodes, et

non des moindres — l'Antiquité, le Moyen Age — attribuées aux classes de 6^e et de 5^e. Ensuite, parce que l'essence même de notre enseignement historique, qui est de faire mesurer et comprendre le « développement évolutif » de l'humanité, exige de nous un récit aussi continu que possible. Quelle responsabilité n'encourrait pas le professeur qui, pour s'être attardé trop complaisamment aux peuples de l'Orient, ne trouverait plus le temps de donner à ses élèves de 6^e quelques notions générales d'Histoire romaine, les seules qu'ils recevront jamais de manière systématique ! Et comment admettre qu'on puisse tenter d'expliquer à des élèves de 3^e ou de 1^{re} les origines et la marche de la Révolution française si la précédente année scolaire s'est terminée sans que ces élèves aient entendu parler des idées nouvelles, des essais de réformes, des objections soulevées par les uns et des résistances rencontrées par les autres dans la seconde moitié du XVIII^e siècle ? Encore ces exemples ne concernent-ils que des classes sans examen : mais dans les classes où se préparent B.E.P.C. et baccalauréat, si le programme d'Histoire reste inachevé, un risque d'échec s'ajoute pour les candidats — c'est trop évident — à cette lacune irréparable dans leur bagage historique.

La première tâche du professeur d'Histoire, et non la moins essentielle, doit donc consister à *distribuer, dès la rentrée, entre la trentaine de semaines ouvrables dont il disposera, les chapitres du programme*. Pour peu qu'il ait su donner à cette répartition une certaine souplesse, il ne lui sera pas malaisé d'en respecter toute l'année les dispositions essentielles, dùt-il y apporter dans le détail, sous l'empire de circonstances imprévues, certaines modifications. Et rien ne lui interdira, cela va de soi, d'user d'une faculté qui lui est depuis longtemps reconnue : celle de traiter avec une ampleur inégale les divers éléments du programme, de ralentir ou de précipiter le mouvement de sa narration selon l'importance du sujet traité, sous réserve toutefois que les variations de ce rythme ne soient point l'effet d'un caprice ou d'un hasard, mais d'une décision réfléchie.

B. — LA CONDUITE DE LA CLASSE

Préparer avec le plus grand soin chacune des heures de classe qu'on fera n'est pas moins indispensable qu'élaborer le plan de travail destiné à être suivi pendant l'année scolaire.

En Histoire comme en Géographie, cette *préparation* est particulièrement astreignante. Elle concerne en effet, d'une part, la nature, la forme, la durée des différents exercices qui se dérouleront en soixante minutes, d'autre part, la substance de la leçon nouvelle.

Il ne saurait être question de tracer, une fois pour toutes, le schéma-type d'une classe d'Histoire. Il est trop évident qu'aucun enseignement — et celui de l'Histoire pas plus que les autres — ne se laisse couler dans un moule rigide, qui lui interdirait de s'adapter à la force de ses bénéficiaires — force variable non seulement d'un cycle à l'autre, mais entre deux sections parallèles —, à l'importance ou à la nature du sujet traité, aux incidences de circonstances particulières, souvent inattendues.

Toutefois, il paraît nécessaire de préciser que si chaque heure de classe doit amener les élèves à faire un pas en avant dans la connaissance, elle doit aussi permettre de *contrôler* de manière sérieuse les notions antérieurement acquises. Il existe plusieurs formes de ce contrôle, dont la plus banale, mais la plus efficace, est

L'interrogation orale, comme il existe plusieurs formes de transmission du savoir, dont la plus courante, mais la plus délicate, est l'exposé oral du maître. Nous reviendrons plus loin sur les unes et les autres. Ce qu'il importe d'affirmer ici, c'est d'abord qu'aucune d'elles ne doit être laissée à l'improvisation, qu'il s'agisse de sa conception, de sa conduite ou de sa longueur : une interrogation orale elle-même, compte tenu des réactions imprévues qu'elle peut engendrer et des « questions de secours » qu'elle peut être amenée à s'annexer, doit avant tout porter sur des faits ou sur des problèmes choisis après sérieuse réflexion. C'est aussi que la vérification du savoir acquis — et assimilé — ne doit jamais suivre la leçon ; il est presque toujours illogique et il est souvent imprudent de rejeter cette besogne aux dernières minutes de l'heure ; le moindre risque qu'on court alors, c'est d'être devancé ou brutalement interrompu par la sonnerie finale. Reste naturellement — mais cela encore s'inscrit dans le travail de préalable mise au point — à proportionner la longueur du contrôle à la durée présumée de la leçon.

La tâche de préparation concerne aussi — et sans doute surtout — le contenu des leçons. Que chacune de celles-ci soit bien construite et bien conduite (nous y reviendrons), qu'elle mette l'accent sur l'essentiel, qu'elle ne contienne ni lacune grave ni erreur grossière, c'est déjà beaucoup. Mais ce n'est pas assez : le professeur d'Histoire se doit, chaque fois qu'il traite une question, de montrer qu'il est « au courant » des derniers travaux importants parus sur elle et qui modifient parfois de façon sensible jusqu'aux conclusions des manuels les plus récents. L'Histoire enseignée doit être dans les deux cycles, et notamment dans le second, le reflet de l'Histoire érudite, sans cesse remise sur le chantier et plus ou moins renouvelée : exigence d'autant plus lourde, certes, qu'elle vaut aussi pour la Géographie, mais exigence légitime et que les moyens ne manquent pas, à l'heure actuelle, pour satisfaire. Notre enseignement du second degré se flatte à bon droit d'être de formation plus encore que d'information : mais que vaudrait une formation étayée sur une information inexacte ou périmée ?

La qualité d'une classe dépend, dans une très large mesure, de tout l'effort de méditation, de documentation et d'organisation dont elle est précédée. Cela est vrai sans doute pour toutes les disciplines : ce ne l'est, pour aucune d'elle, plus que pour l'Histoire. Mais cette qualité tient encore aux procédés pédagogiques auxquels le professeur recourra devant ses auditeurs et dont nous allons maintenant nous occuper.

C. — L'EXPOSÉ

Pour l'exposé, les présentes instructions n'ont, pas plus que celles de 1938, le dessin d'apporter une formule officielle. Ici comme ailleurs la liberté du professeur reste entière. A une condition, toutefois, que de lui-même il répudie la pratique du cours dicté. Fastidieuse, abêtissante, elle ne saurait être tolérée ni dans un cycle ni dans l'autre, d'autant qu'a disparu l'excuse alléguée au lendemain de la Libération par ses rarissimes adeptes : à savoir la pénurie des manuels.

La leçon que l'on souhaite, celle d'ailleurs qui est adoptée par le plus grand nombre de maîtres, ce n'est pas un monologue, serait-il ingénieusement agencé, équilibré de façon harmonieuse, agréable

à entendre. Qui dit professeur de lycée ou de collège n'entend pas conférencier. Certes, l'enseignement de l'Histoire requiert une parole aisée, alerte, chaude et colorée, experte à narrer, à peindre, à conduire un raisonnement clair et ordonné. « La classe d'histoire est, avec la philosophie, celle où le professeur parle le plus. » Ernest Lavisse le constatait en 1890, mais c'était pour avertir qu'on y courrait par cela même le « plus grand risque » : celui de « trop parler ». Le maître parle trop, s'il submerge d'un flot continu d'éloquence intarissable le jeune public qui lui est confié pour la durée d'une heure. Suffisamment entraînés et résignés à ce travail — ingrat lorsqu'il n'admet pas de trêve —, les élèves du second cycle se tiendront éveillés à prendre des notes, mais, de leurs cadets encore mal dégagés de l'enfance, comment espérer une attention qui se concentre et se maintienne jusqu'au bout sans fléchir, sans céder à la fatigue, à la torpeur, à l'assoupissement ?

Le cours ne peut avoir d'efficacité que s'il met en œuvre le plus possible l'activité propre d'adolescents enchantés et flattés qu'on les tire du banc des auditeurs muets, pour les camper sur la scène où les répliques s'échangent et où, s'il en est digne, à la requête du maître de jeu, tel d'entre eux lui fera face, sinon comme protagoniste de même essence, du moins comme interprète d'un chœur attentif et vibrant, prompt, au besoin, à dénoncer et à redresser les maladresses ou les bévues de celui qui s'exprime en son nom.

Pédagogie active, à caractère collectif ! Elle est particulièrement désirable dans les classes du premier cycle, et c'est ici sûrement qu'on la pratique avec le plus de commodité. Depuis 1938, date de la publication des instructions spéciales rédigées pour elle, ces classes sont restées les mêmes, « riches de bonne volonté et de spontanéité », d'un zèle si largement offert qu'il est souvent « plus nécessaire de le contenir que de le stimuler ». Avec le second cycle, l'âge comprime les élans instinctifs et pousse à la réserve. Le professeur, dans ces classes, s'emploiera à « stimuler » plutôt qu'à contenir. Qu'il ne craigne pas de combattre au premier signe, chez ses disciples, la timidité qui prend le masque de l'indifférence lorsqu'elle trahit en réalité la crainte d'un sourire railleur, parfois même la pudeur de ne pas offusquer les camarades en étalant une science qu'ils n'ont pas ! Mis en confiance par un maître souriant, à la bonhomie contagieuse, les grands garçons se livreront les uns après les autres, ils s'enhardiront mutuellement à parler, ils n'auront plus qu'un désir : briller sans forfanterie, le plus naturellement du monde, en répondant avec sûreté aux questions qui les sollicitent.

Face à un public de ce genre, le professeur, désormais, aura pour souci primordial, non plus de tout dire, mais d'amener ses élèves à découvrir et à redécouvrir, par eux-mêmes, tout ce qu'il les aura mis en état de trouver raisonnablement. Pourquoi formuler doctoralement, en personne, ce que les autres établiraient ? Pourquoi leur proposer ce qu'ils possèdent déjà ? Qu'il fasse appel à leur mémoire, qu'il fasse appel à leur réflexion ? Qu'au début d'une heure nouvelle, pour poser le problème du jour, il réclame, recueille, débroussaille et coordonne avec eux les éléments hérités des efforts antérieurs ! Qu'au passage soient reconnus les personnages déjà présentés, les lieux familiers ! D'un pays à l'autre, comme entre deux époques différentes, qu'il provoque les comparaisons souhaitables ! Que les explications utiles affluent vers son arbitrage ! Qu'il accueille toute suggestion opportune, toute critique dûment fondée ; bref, que, tout au long de la séance, il entretienne autour de lui l'activité brûlante d'esprits

curieux et réfléchis, empressés à lui offrir une contribution effective !

Que nous voilà loi ndu monologue de jadis ! Le maître d'aujourd'hui, c'est « en véritable chef d'orchestre » qu'on l'invitait à se comporter, dès 1938, debout, regardant son monde bien en face, vif et habile à faire courir à bon escient la mélodie d'un pupitre à l'autre. La comparaison n'est pas rigoureusement exacte. De sa baguette invisible, le maître ne vise pas des exécutants désignés d'avance, entraînés, informés de la partition qui se joue. C'est au hasard qu'il cède, tout au plus à une intuition douteuse, lorsqu'au milieu des doigts levés, il déclenche l'intervention qui l'épouvantera peut-être. Que de tâtonnements à vaincre, que de redressements à ménager, quelles fausses notes à écarter ! Heureux s'il reste celui qui dirige ou s'il ne se laisse pas engluier dans le ton sinueux d'une controverse sans issue !

Pour demeurer le maître d'un colloque qui aboutisse à sa fin normale, pour guider à bon escient la recherche engagée, pas de moyen plus sûr, répétons-le, que d'avoir soi-même reconnu à l'avance, délimité, précisé, médité, agencé son sujet. Il faut avoir en tête, ne serait-ce que pour se libérer de ses notes, un plan précis, de charpente solide, aux divisions logiques, dénué d'artifice ou de complications sophistiquées. A cette condition, on sait de quel point partir, à quel terme aboutir, comment passer d'une étape à l'autre et, tout au long de la route, on peut garder son monde dans la bonne direction. Encore convient-il de se plier irrésistiblement à cette règle préalable que *chaque leçon forme un tout*, qu'il faut l'adapter à l'horaire des classes, éviter à tout prix de rejeter à la rencontre suivante la fin d'un développement rompu par la sonnerie. Le maître doit aux élèves l'exemple d'une volonté qui se dérobe aux caprices de l'improvisation.

Il veille enfin à leur dispenser un *enseignement systématique orienté vers le concret*. C'est ainsi que pour rendre sensibles aux plus jeunes l'éloignement dans le temps, la succession ou la simultanéité des événements, la durée respective des périodes ou des civilisations, il adopte le procédé graphique des « échelles du temps ». Mais l'étude de l'Histoire, si elle semble avant tout liée à la notion de temps, n'est pas moins associée au concept d'espace, et c'est cela qui confère sa merveilleuse efficacité à l'observation historique du milieu. Le maître utilise donc les cartes murales, toute carte physique étant acceptable, à défaut de cartes spécialement conçues pour sa discipline. Il dessine au tableau les croquis et les schémas qui s'imposent. Il arrête au passage les noms de personnes, les termes techniques, les mots rébarbatifs, ou d'emploi peu courant — tous susceptibles de déconcerter et de paralyser l'enfant. Il les écrit, il leur procure une définition et il les envoie rejoindre, dans un catalogue qu'il a fait constituer et qu'il conseille d'illustrer dans toute la mesure du possible, les éléments du vocabulaire particulier à l'Histoire. Pour peu que l'exposé s'y prête, il l'exploite, à défaut du milieu, les ressources du manuel : gravures ou textes d'époque à commenter. Il y ajoute celles dont il a su se munir, surtout s'il dispose d'un appareil à projections fixes ou animées, facilitant le travail en commun. Par la variété des exercices, qui suffit à créer une détente et à bannir l'ennui, il assouplit sa technique, il renouvelle les sources d'intérêt, il multiplie les occasions de faire jouer chez ses élèves l'aptitude à observer, à raisonner, à juger ; il les habitue à un langage correct, clair et précis ; bref, il accroît ses chances de refouler ces deux ennemis, spécialement odieux, de la discipline historique, que sont le verbalisme et l'a-peu-près.

D. — L'UTILISATION DES DOCUMENTS

Le schéma que nous esquissons doit-il être dépassé ? Pour certains des nôtres — théoriciens ou expérimentateurs —, il sacrifierait encore trop au dogmatisme, il ne ferait pas encore assez grande la part de l'initiative personnelle chez les élèves et son principal défaut serait de ne point leur donner même un aperçu de ce qu'est le métier d'historien. Neuve et féconde, cette autre méthode qui, non seulement leur permet de se faire une idée moins confuse de l'éloignement dans le temps, mais encore, mais surtout les achemine sur la voie de la « redécouverte » ; *Elle les met en face du « document »*, des matériaux variés avec lesquels s'édifie l'Histoire. Par leur examen, leur analyse, leur critique, leur confrontation, voilà nos élèves en état de recevoir une perception fraîche et directe des siècles écoulés, d'en obtenir une compréhension plus vive et plus intime, de se hausser à une interprétation originale. Introduits hardiment sur les chantiers où s'élaborent les chefs-d'œuvre de notre discipline, nos jeunes apprentis s'en retourneraient l'esprit plus délié, possesseurs d'un savoir mieux assimilé et d'autant plus durable qu'ils ne le tiendraient pas d'autrui, mais qu'ils l'auraient forgé eux-mêmes de toute première main.

Le bénéfice serait même plus substantiel et plus solide si les documents pouvaient être tirés — et souvent rien ne s'y oppose — de l'Histoire locale au régionale ou encore s'ils avaient été exhumés à la suite d'enquêtes, soit individuelles, soit collectives, menées par les usagers eux-mêmes.

L'Inspection Générale a suivi avec sympathie les tentatives — assez rares d'ailleurs — par lesquelles des maîtres ingénieux, au cours d'une année pédagogiquement vouée au « document », se sont efforcés, en classe d'Histoire, d'adapter au principe de la « redécouverte » leurs procédés d'enseignement. Ils y étaient encouragés, en dehors des journées d'information qui ont pu, sur ce thème, s'organiser ici ou là, par certaines publications récentes de la « Documentation française » ou du Musée des Archives Nationales et surtout par les beaux recueils des *Documents d'Histoire de France*, patiemment triés parmi les innombrables joyaux que recèlent notamment les Archives de France, la Bibliothèque Nationale et maintes collections publiques ou privées. Ces essais, conduits avec prudence, nous incitent à formuler quelques observations.

Il paraît douteux que la méthode puisse être, dans toutes les classes, généralisée de façon à permettre une étude suffisamment poussée des programmes actuels. On ne saurait, à la dose d'une heure et demie, de la 6^e à la 4^e, ou de deux heures pour les classes suivantes, reconstituer à base de documents, l'équivalent d'une Histoire générale. Tous les sujets à traiter ne s'y prêtent pas, et — s'il faut, d'après un maître incontesté, des années d'analyse pour une heure de synthèse, — à quelles données fragmentaires et isolées aboutirait en définitive chez nous une méthode empruntée à ceux qui dressent des hommes faits pour une vie de chercheur !

Rares sont heureusement ceux d'entre nous qui se satisferaient d'un enseignement historique conçu comme un « échantillonnage discontinu en profondeur » au mépris d'un des principes de cet enseignement que nous tenons, on le sait, pour fondamental : le respect de la continuité historique.

Mais il n'est pas impossible, loin de là, de concilier les exigences des horaires et des programmes avec les lenteurs inséparables de la

méthode de « redécouverte ». Dans le cadre des leçons courantes — leçons-causeries des petites classes, exposés des grandes classes coupés de fréquents appels à la mémoire et à la réflexion — nous pouvons et devons introduire le commentaire de texte ou de gravure, en nous efforçant de faire de chaque document l'objet d'une enquête que le replonge en son temps, le réinstalle à sa date et lui restitue, avec son sens intégral, sa vigueur première, en nous ingéniant aussi à rapprocher les témoignages écrits des reproductions imagées (sans compter les représentations graphiques ou cartographiques) qui leur correspondent. N'évoquons jamais la civilisation égyptienne sans nous appuyer non seulement sur des photographies de paysages nilotiques, de ruines, d'inscriptions, de peintures tombales, mais encore sur des fragments du « Livre des Morts », sur des hymnes et des cantiques contemporains des Pharaons. Ne parlons jamais des Hébreux sans lire et expliquer quelques passages de l'Ancien Testament ; de Charlemagne sans prendre appui sur quelque fragment d'Eginhard, sur le capitulaire « de villis » ou sur la « Chanson de Roland » ; de la Guerre de Cent Ans sans appeler en témoignage Froissart, Jean Le Bel, Jean de Venette, Christine de Pisan, Juvénal des Ursins ; de Jeanne d'Arc, sans commenter et faire commenter quelques extraits du « Journal du Siège d'Orléans » ou du « Procès de condamnation » ; de l'absolutisme Louis-quatorzième, sans nous référer au « Testament politique » ou, mieux, à la Correspondance de Richelieu, aux « Mémoires » du Grand Roi, à Bossuet, à Saint-Simon ; du mouvement des idées au xviii^e siècle, sans citer et exploiter quelques « Morceaux choisis » des grandes œuvres philosophiques ; des élections à la Convention, sans enchâsser au moins dans nos propos le procès-verbal de l'Assemblée électorale tenue dans notre département. Et ce serait un jeu de multiplier les exemples...

Mais, voici mieux encore. Quand le sujet s'en accommode et que nous avons pu réunir sur lui et rapprocher quelques documents typiques — textes ou images — substituons à un exposé didactique une étude méthodique et précise de ces documents, conduite certes de manière à en faire jaillir les faits essentiels, mais aussi à obtenir de notre auditoire qu'il découvre le sens et l'enchaînement de ceux-ci. Préférons, par exemple, à des cours magistraux sur la Renaissance, même illustrés de belles photographies destinées à justifier nos développements, des examens en commun de gravures où nos élèves réussiront à discerner, avec notre secours, les caractères de l'art italien et de l'art français du xvi^e siècle ; ou bien encore, à la leçon « ex cathedra » sur la Constitution de 1875, même truffée de citations suggestives, une analyse collective des lois constitutionnelles qui, jointe à la lecture de quelques interventions au Parlement et peut-être de quelques extraits de presse, nous permettra d'en faire dégager le contenu, l'esprit et la portée. Essayons même quelquefois, dans le second cycle, lors des compositions, de renoncer à la traditionnelle « question de cours », parfois aménagée avec ingéniosité en « question à propos du cours », pour un exercice où le commentaire d'un texte isolé, voire la comparaison entre plusieurs textes relatifs, à un seul objet, mais différents, contradictoires, opposés même, joueront le principal rôle : pareille expérience n'éliminera pas pour autant — qu'on se rassure — les révisions nécessaires.

Ce n'est pas encore tout : au moins dans les grandes classes, et pour certains sujets qui s'y prêtent plus que d'autres, ne pourrait-il y avoir place pour des leçons présentées suivant la « méthode historique », de manière à révéler à l'auditoire comment l'inter-

prétation de certains faits ou l'étude de certains personnages a évolué au fur et à mesure que l'apport de nouveaux documents venait préciser, compléter ou infirmer ce qu'on savait auparavant ? Y a-t-il occasion meilleure d'initier — par l'exemple — les plus âgés de nos élèves à cette méthode historique dont à l'ordinaire le professeur de philosophie est seul à les entretenir (et encore d'une manière forcément toute théorique) ou, si l'on préfère, de leur apprendre qu'il y a une histoire de l'Histoire ?

On ne conclura pas toutefois de ce qui précède que notre mission est de préparer de jeunes érudits : dans l'emploi des procédés de la « redécouverte », il y a, pour l'Histoire — comme sans doute pour d'autres matières — une borne qu'il serait imprudent de franchir. N'oublions jamais le niveau des esprits que nous avons à former : sinon, nous irions rapidement à des pénibles déconvenues. Notre récompense ne sera déjà pas mince si, grâce aux documents, nous sommes parvenus à développer chez tous nos disciples le goût de la lecture, le désir de fréquenter les musées, le respect des vieux papiers et des vieilles pierres, la curiosité pour le passé dans la mesure même où elle facilite l'intelligence du présent. Elle sera plus enviable encore si nous avons réussi, par le même moyen (et pourquoi en serait-il autrement ?) à aiguïser leur esprit critique, à les mettre en garde contre les effets des propagandes et des slogans, à leur inculquer, avec le sens du relatif, le triple culte de la vérité, de l'impartialité et de l'effort qui haussent l'homme au-dessus de lui-même, mais aussi à leur montrer le caractère inachevé et provisoire de toute interprétation, donc à leur faire acquérir le sens des questions ouvertes.

E. — LES INTERROGATIONS

L'interrogation orale est une des parties essentielles de l'enseignement ; elle ne doit jamais être négligée, même au profit d'exercices d'une incontestable valeur comme les interrogations écrites fréquentes. Sans doute, l'interrogation écrite — simple revue de connaissances ou « test » de compréhension — est un exercice utile, qui offre le grand avantage de permettre la vérification simultanée du travail de tous les élèves et de les noter tous à la fois, mais elle ne saurait être substituée systématiquement à l'interrogation orale qui, seule, permet au professeur de se rendre compte si la leçon a été comprise et d'apprécier dans quelle mesure des explications complémentaires sont nécessaires. Il est donc indispensable que chaque heure de classe comporte une interrogation orale, de préférence, nous avons dit pourquoi, pendant les quinze ou vingt premières minutes.

Mais il est bien évident que cette interrogation ne saurait rester individuelle et se réduire à un dialogue entre le professeur et l'élève désigné, ou devenir un monologue du professeur qui reprend l'exposé déjà fait, l'ensemble de la classe demeurant passif, dans les deux cas. L'interrogation doit être collective, c'est-à-dire que, cahiers et livres fermés, toute la classe doit réfléchir à la question posée et se tenir prête à fournir la réponse sur désignation du professeur, les élèves désireux de répondre attirant son attention en levant discrètement la main. Le professeur doit diriger cet exercice de manière à éviter, d'une part, qu'il dégénère en une conversation générale ou en une sorte de brouhaha confus et à empêcher d'autre part que quelqu'un ose prendre la parole sans y avoir été nommément invité. Il va de soi qu'il s'ingénie également à dépister les élèves que leur

timidité, ou leur paresse conduirait à ne jamais se manifester ou qui ne le feraient qu'exceptionnellement ; dans le même ordre d'idées, il évite de s'adresser uniquement à ceux qui sont les plus proches de lui.

Il ne devra naturellement pas se contenter d'entendre la récitation de notes ou de résumés appris par cœur : c'est au moyen de questions appropriées, faisant appel au jugement et à la curiosité comme à la mémoire, qu'il s'assurera que l'élève interrogé, non seulement possède une connaissance suffisante des faits, mais encore les a bien assimilés dans leur nature, leur importance, leur succession. Il veillera enfin avec le plus grand soin à la correction et à la netteté des réponses qui lui sont faites ; il exigera toujours l'emploi de termes propres et précis, et ne tolérera ni phrase incorrecte ou incomplète, ni affirmation ou négation monosyllabique, ni formule familière ou vulgaire.

F. — LES RESUMES ET LES TRAVAUX ECRITS

Doit-on dicter un *sommaire* ? C'est une question que se posent — et que posent — beaucoup de professeurs. En général, il n'est pas bon qu'aucun témoignage écrit ne subsiste du travail fait en classe. Sans doute, beaucoup de manuels en usage dans nos établissements contiennent des résumés, mais quels qu'en soient les mérites, ils ne sauraient, la plupart du temps — et en raison même de leur caractère impersonnel — tenir lieu du *sommaire* spécialement élaboré pour un auditoire déterminé et autant que possible en collaboration avec celui-ci.

Le *sommaire* peut être envisagé sous la forme d'un plan méthodique, précédant la leçon pour en éclairer préalablement les contours et faciliter, le cas échéant, la *prise de notes* : c'est au second cycle qu'une telle conception semble le mieux convenir. Dans le premier cycle, le *sommaire* destiné à retenir de la leçon les éléments essentiels en amenant, répétons-le, les élèves à les dégager eux-mêmes, gagne à être dicté après les explications magistrales, non toutefois d'une seule traite, mais paragraphe par paragraphe : chaque paragraphe condensera en quelques lignes, dont il est préférable que la rédaction ne s'inspire pas du style télégraphique, un fragment complet et bien délimité de l'exposé. Il importe que le *sommaire* — court, s'il veut rester fidèle à sa définition — soit pris correctement par les élèves et que, par la suite, le maître, s'il ne le fait pas écrire au tableau ou s'il ne l'y écrit pas lui-même, s'habitue à quitter sa chaire pendant la transcription et parcoure les rangs en se penchant sur les cahiers pour déceler les erreurs d'audition, les étourderies et les incorrections orthographiques. (Au reste, il saisira toutes les occasions — les faisant naître au besoin — de s'assurer de très près que les cahiers sont l'objet de soins attentifs et que leur contenu ne pèche ni contre le goût, ni contre la correction grammaticale, ni contre l'exactitude.)

Un dernier problème reste à examiner : celui des *travaux écrits* susceptibles d'être, en histoire, demandés aux élèves. Le nombre en sera très limité, pour diverses raisons qu'il est superflu d'énumérer. Un compte rendu de lecture, une carte historique, la mise au net de croquis hâtivement ébauchés en classe, l'agencement et le groupement, sur un sujet donné, d'illustrations choisies et toujours accompagnées de légendes : autant d'exercices qui pourront fournir, de temps à autre, la matière d'un travail personnel à la maison ou à

l'étude. On se gardera de multiplier, surtout dans le premier cycle, les *exposés* préparés par les élèves : leurs inconvénients l'emportent sur leurs avantages. En tout cas, leur intérêt tient surtout à leur brièveté et à la critique en commun dont ils sont l'objet après coup (critique d'autant plus féconde que plusieurs élèves se seront vu attribuer le même sujet). Quant aux *compositions*, elles peuvent, selon les classes, revêtir des formes variées depuis la traditionnelle question de cours jusqu'à l'explication de textes en passant par les questions « à propos du cours », les commentaires de cartes et de gravures, etc. La combinaison, pour une même épreuve, de plusieurs de ces exercices n'est pas moins recommandable que l'alternance pendant l'année, en vue du classement final, de compositions écrites préparées et d'interrogations écrites impromptues. L'important est que l'intelligence et la mémoire concourent de pair à prouver que l'habileté dans la mise en œuvre du savoir répond à la solidité de son acquisition.

Ainsi conduit, l'enseignement de l'histoire dans nos lycées et collèges ne se borne pas à évoquer, dans leurs grandes lignes certes, mais aussi dans leur réalité concrète, le passé plusieurs fois millénaire de l'humanité et l'apport des divers pays à la civilisation : en contribuant à former — comme l'écrivait un historien contemporain — « des hommes capables de se situer, en toute connaissance de cause, à leur juste place dans le double réseau des générations qui les ont faits tels qu'ils sont, et des contrées du globe qui les entourent, qui pressent, qui concurrencent ou qui secondent celle dans laquelle ils vivent », il convie et apprend à examiner tous les problèmes nationaux et tous les problèmes humains. Par lui, et de cette manière, l'histoire, loin de se borner à être — comme le croient d'aucuns — un recueil de dates, une liste de personnages, un catalogue de faits et un répertoire d'anecdotes, peut devenir une lumière, un guide, une école de prudence et de sagesse et, aussi, un réconfort.

INSTRUCTIONS COMPLÉMENTAIRES POUR L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE

(Janvier 1957)

A si peu de distance des *Instructions Générales pour l'enseignement de l'Histoire*, qui ont été publiées par le Ministère de l'Education Nationale le 10 décembre 1954, il peut sembler singulier de présenter de nouvelles prescriptions et recommandations. Aussi bien n'est-il nullement question de contredire sur quelque point que ce soit la lettre ou l'esprit de ce texte récent, dont l'Inspection Générale constate avec plaisir l'influence sur le comportement de la grande majorité des professeurs d'Histoire et qui est, d'ailleurs, issu de l'expérience de beaucoup d'entre eux. Les présentes *Instructions*, qui se veulent simplement *complémentaires*, répondent à un double but.

*
**

I. — Il convient sans doute tout d'abord, au moment où s'élabore une vaste réforme de l'enseignement du Second Degré, à des fins que précisent assez les mots d'orientation et de démocratisation, *d'affirmer les titres de l'enseignement de l'Histoire à y conserver toute sa place*. Si l'attention de notre époque est comme fascinée par l'étonnant développement des techniques qui révolutionnent, pour une partie du moins de l'Univers, les conditions matérielles de la vie et si l'enseignement ne peut pas ne pas tenir compte de ce phénomène, un véritable déséquilibre ne résulterait-il pas d'une stagnation des *sciences humaines* et d'une désaffection relative à leur égard ? Or, quelle discipline pourrait, mieux que l'Histoire, procurer ce que les *Instructions* du 10 décembre 1954 appellent, si justement, « l'organisation d'une culture humaniste » ? N'est-elle pas seule en mesure d'opérer la synthèse de tous les apports fournis par l'ensemble de ces sciences humaines ? L'impossibilité de son remplacement apparaît vraiment indiscutable s'il s'agit d'étudier, avec les garanties que donne seule l'observation des phénomènes révolus et des séries terminées, *l'homme en société*, tel que s'efforce de l'appréhender une histoire devenue « totale » : étant entendu, selon la réflexion de Marc Bloch (et c'est bien pourquoi le mot humanisme continue entièrement ici de convenir), que « l'histoire de la société ne saurait être

autre chose qu'un produit des consciences individuelles ». Craint-on que le souvenir précis des faits appris s'évapore de mémoires débiles ? Il reste encore que la réflexion se sera exercée à l'aide d'exemples précis et scientifiquement étudiés, sur les mille aspects, notamment politiques, économiques ou proprement sociaux, des relations humaines ; que l'esprit sera muni, toujours en opérant sur des exemples concrets, de tout un arsenal de définitions indispensables à qui veut penser clairement (à quel point cela est nécessaire, il suffit, pour le constater, d'essayer de faire expliquer dans une classe des mots tels que libéralisme, démocratie, état fédéral et fédération d'Etats — encore nous en tenons-nous, ici, au domaine politique et aux choses les plus simples —) ; il reste enfin que l'esprit se sera pénétré de ce sens du relatif, autrement dit de ce sens critique, grâce auquel les problèmes posés dans le présent par les relations humaines apparaissent — et en grande partie par la vertu même du recul — dans toute leur complexité, et peuvent être exactement *situés* : quelle illusion que celle qui consisterait, amputant les problèmes d'une grande partie d'eux-mêmes, à les couper de leurs racines dans le passé ! Dans cette perspective, seul le professeur d'Histoire paraît capable — et d'autant mieux qu'il est aussi le professeur de Géographie — de donner à ces problèmes leur sens total ; et c'est, bien entendu, spécialement dans nos classes terminales que ces remarques trouvent toute leur application.

Si l'action ne peut être immédiatement commandée par les conclusions de la réflexion historique ainsi comprise ; si, en ce sens, il est bien vrai qu'il n'y a pas de « leçons » de l'histoire, du moins l'action sera-t-elle éclairée ; du moins, ainsi, sera-t-elle préservée des entraînements obscurs par où individus et collectivités ne font que s'affirmer, sans avoir appris à projeter aucune lumière sur leurs mobiles profonds, et livrent ainsi le monde au choc des rapports de force.

Et, enfin, quelle autre étude que celle de l'Histoire procurera jamais ce sentiment de la *continuité du devenir humain*, de la *solidarité des générations*, grâce auquel, pour peu que l'homme — et singulièrement le jeune homme — ait au cœur quelque générosité, son désir d'être quelqu'un sera orienté de la manière la plus forte vers le service de l'utilité commune ?

Aussi bien constatons-nous aujourd'hui un mouvement affirmé, conforme à l'esprit humaniste, pour considérer que, dans tous les compartiments de la science, un intérêt majeur s'attache à la *position historique des problèmes* : est-ce le moment de délaisser l'étude de l'Histoire ? Au surplus, en liaison sans doute avec un certain sentiment des services à attendre de la culture historique, le *goût de la lecture d'histoire* s'est visiblement répandu dans le public adulte. Faut-il priver cette tendance de ses supports dans l'enseignement, si indispensables pour former le lecteur à la réflexion critique ? Par qui, de quelle manière, ce lecteur aura-t-il été mis en garde contre tout ce qui — livres ou films — constitue à proprement parler des contrefaçons de l'Histoire ?

**

II. — En se plaçant dans la perspective que nous venons d'essayer de définir, et précisément pour donner à l'enseignement de l'Histoire son maximum de chaleur humaine et d'efficacité formatrice, on peut penser que le moment est venu de mettre l'accent, avec plus de vigueur que précédemment, sur un point essentiel des *méthodes péda-*

gogiques qui lui conviennent. Rien n'est à modifier, répétons-le, des Instructions de 1954. Simplement, on insiste ici sur le caractère indispensable des méthodes « actives » qu'elles préconisaient déjà : que s'institue délibérément une vivante collaboration entre le professeur et les élèves, et que ceux-ci se voient invités, dans toute la mesure possible, à la redécouverte de ce qu'ils doivent apprendre et retenir, redécouverte qui s'accompagnera chez eux d'une véritable joie, apparentée à la joie créatrice. Mais, pour cela, il est nécessaire que toutes les ressources de la documentation entrent en jeu.

Et, sans aucun doute, le rassemblement, sans cesse poursuivi, de ces ressources, exige des maîtres un effort auquel nombre d'entre eux — on se hâte de le dire — n'ont pas attendu même les Instructions de 1954 pour se consacrer très efficacement. Des textes, nombreux, de dimensions et d'utilisation variables, sont d'ailleurs donnés par tous les manuels récents. Des recueils existent, à l'usage exprès des classes, quelques-uns déjà bien anciens, il est vrai, et qui seront inégalement faciles à trouver. Certains mêlent, en proportions très variables, aux documents d'époque des morceaux choisis d'historiens modernes, rarement utilisables pour notre dessein. D'autres sont entièrement consacrés aux textes d'époque. Nous espérons bien que la série n'est pas close ! A chacun de compléter ce qu'il aura pu se procurer de ce fonds par ses lectures et ses recherches, dans l'inédit et dans l'imprimé, car innombrables sont, bien entendu, les publications de textes qui n'ont pas eu en vue l'usage scolaire.

Les documents figurés, parmi lesquels se trouveront des reproductions de textes importants, ne sont pas chose inaccessible. Afin de compléter le fonds offert par les gravures de nos manuels, que si souvent les élèves n'ont pas appris à regarder, rappelons, en tout premier lieu — pour ne parler que des publications officielles — trois inestimables collections :

1° « Les Cent Chefs-d'œuvre de l'art français », qui décorent déjà maintes classes et maints couloirs de nos établissements ;

2° Les deux beaux recueils qui ont pour titre : « Cent Documents d'Histoire de France », publiés en 1952 et 1953, d'après le choix d'une commission présidée par M. l'Inspecteur général A. Troux, extrêmement variés l'un et l'autre dans leur contenu (des documents figurant « l'évolution du couteau, des temps préhistoriques à l'époque franque », y voisinent avec une « vue du boulevard Montmartre en 1830 »), et qui, tous deux, font une part importante au développement des techniques.

3° Le fonds que publie la Documentation française, sous la rubrique « Documentation française illustrée » et — surtout — sous la rubrique « Documentation photographique » ; n'y trouve-t-on pas (nous citons au hasard et à titre d'exemples pour ceux qui ignoraient encore les ressources de cette collection) des séries consacrées à « l'art du moyen âge » à côté d'autres concernant « la navigation commerciale et maritime aux XVII^e et XVIII^e siècles » ou « la Société française à diverses époques » ? Rappelons encore que certains tris effectués dans ces séries elles-mêmes ont donné naissance à quelques « Recueils de planches extraites de la Documentation photographique », sous des titres tels que « La Civilisation antique », « La Société française du Moyen Âge à nos jours » ou « La naissance de l'économie moderne ». Enfin, la même Direction de la Documentation a commencé la publication de pochettes documentaires au rythme

prévu d'une dizaine environ par an, intitulées les « Dossiers du mois », la plupart consacrées à la discipline historique, et, de leur côté, par une initiative toute semblable et également excellente, les Archives Nationales ont, elles aussi, commencé de faire sortir, sous le titre de « Musée de l'Histoire de France », et pour un prix modique, des pochettes où les documents s'accompagnent de transcriptions et de commentaires (déjà parues : Moyen Âge — 1789 — Convention — Premier Empire). Il n'est, croyons-nous, pas besoin d'ajouter — sinon peut-être en pensant aux professeurs débutants — que, pour se tenir au courant des développements de toutes ces collections et d'autres similaires de caractère privé, déjà existantes ou à venir, nos professeurs d'Histoire ont à leur disposition la revue « L'Éducation Nationale », « Le Bulletin de la Société des Professeurs d'Histoire », « L'Information Historique » (enrichie déjà de plus d'un texte commenté) et enfin (l'un des meilleurs moyens de présenter les documents figurés étant la projection) la nouvelle revue bi-mensuelle publiée par l'Institut Pédagogique National de la rue d'Ulm, sous le titre « Documents pour la classe ; moyens audiovisuels ».

Ce n'est pas tout, et l'on s'en doute d'autant plus aisément que les lignes qui précèdent n'ont fait aucune allusion à l'infinie diversité des ressources locales : que leur apport ait surtout pour intérêt de faire connaître les aspects vraiment locaux d'un phénomène au bénéfice des élèves de la région ou de l'endroit, à qui le cadre est familier — ou, au contraire, qu'il se substitue valablement, et même heureusement, à une présentation de caractère général, forcément abstraite : quel meilleur moyen de présenter la « cathédrale gothique » à des élèves de Chartres, d'Amiens et même de maints autres lieux moins favorisés, que de leur faire visiter le monument représentatif, quitte à signaler, chemin faisant, les variantes possibles ? Il s'agit là de la catégorie qu'on a appelée « les documents inamovibles » : églises, monastères, châteaux forts, hôtels de ville, sculptures et peintures recueillies dans les musées, etc..., intéressant à la fois l'histoire de l'art et l'histoire tout court. Pour exploiter le fonds des « documents amovibles » (textes et documents figurés), le contact s'impose évidemment avec les dépôts publics d'Archives. Comment ne pas signaler ici — comme l'a fait récemment « L'Éducation Nationale » (n° du 25 octobre 1956, p. 1 à 4) — l'effort entrepris, sur l'initiative de M. le Directeur des Archives de France, par certains dépôts départementaux pour se mettre à notre service, en étroite liaison avec l'Enseignement du Second Degré et avec la collaboration de plusieurs de nos professeurs ? Dès maintenant quinze de ces dépôts ont, nous apprend-on, leur « service éducatif d'archives » ; d'autres organisent le leur ; certains ont commencé d'éditer des textes commentés ou des reproductions de documents. Enfin, le « Guide des ressources pédagogiques de la région parisienne » (fascicule 3 — Lettres et Histoire), publié en 1954 par l'Institut Pédagogique National pour répondre au vœu de la Direction de l'Enseignement du Second Degré, et qui énumère et présente au lecteur tant de documents inamovibles ou amovibles, est déjà d'une inestimable utilité pour les professeurs enseignant dans cette région. Il offre aux initiatives du même ordre, prenant pour cadre des régions différentes, un modèle excellent ; il existe déjà de ces initiatives, et certaines mêmes ne l'ont pas attendu.

Les principes de la mise en œuvre de tous ces moyens ont été définis par les Instructions du 10 décembre 1954, en leur paragraphe D, et nous n'y reviendrons que par souci de précision. Assez souvent, comme elles le spécifient, le document illustrera, sans plus, un fragment de l'exposé magistral du jour ; il n'aura guère d'autre objet

que d'en relever la saveur, de le rendre un peu plus vivant. Parfois, il pourra servir de matière à réflexion, à propos de tout un ensemble de faits : c'est de cette façon, pour prendre un exemple concret, qu'on pourra utiliser la célèbre circulaire de Lamartine du 4 mars 1848, à nos agents diplomatiques à l'étranger, bon texte pour provoquer une comparaison entre les poussées de nationalisme exacerbé de l'époque et les buts affirmés par la politique de la Seconde République : « briller de sa place sur l'horizon des peuples ». Mais il arrivera aussi — et il faut même, dirons-nous, que ce soit assez fréquemment — que document ou groupe de documents, par une utilisation plus poussée, se substituent à un fragment important, voire à la totalité, de l'exposé du jour, en fournissant, par leur lecture et leur commentaire, au maître et aux élèves en collaboration, les éléments d'une enquête en quelque sorte inductive, enquête dont les cahiers des élèves n'auront à consigner, avec la désignation du ou des documents, que les résultats rapidement résumés. Il est bien certain que ce mode de recours aux textes — convenablement coupés et abrégés s'il y a lieu, et, s'il y a lieu aussi, mis au clair — doit être la façon normale de présenter un édit essentiel, une grande loi, une constitution, un traité... ; le récit d'un événement à un contemporain (nos manuels ne manquent pas de textes de cette espèce, facilement exploitables). Mieux encore, le même procédé permettra de traiter, par la même franche substitution, une partie importante du cours : tel texte tiré du « Projet d'une Dixième royale de Vauban » (Ed. Coornaert, p. 27 à 30) pourra ainsi fournir la matière même d'une étude sur l'impôt de la taille au temps de Louis XIV, et l'on se contentera ensuite de résumer les conclusions ainsi acquises. Le cas échéant — cas limite en quelque sorte, mais ne l'écartons pas, loin de là ! — on tentera de présenter la suite des événements d'une période plus ou moins longue à partir des textes et des images, sous la condition expresse que le commentaire fasse ressortir en pleine clarté leur signification essentielle et fournisse l'enchaînement. Les « Dossiers du mois », ci-dessus mentionnés, peuvent offrir à la pratique de cette méthode de grandes facilités. D'une manière générale, cela va de soi, ne retenir que des documents probants, significatifs, susceptibles d'être intégrés dans la démonstration du jour et n'en retenir qu'un nombre assez restreint pour que chacun d'eux offre la matière d'un commentaire suffisamment consistant !

Aussi bien nous semble-t-il que quelques remarques de bon sens ont ici leur place nécessaire :

1° l'exposé magistral réduit, coupé, parfois remplacé, ne doit pas cependant disparaître ; bien conçu, il a ses vertus propres, depuis longtemps reconnues ; il apporte sa contribution à la variété et, par elle, à l'intérêt des modes de présentation des sujets ;

2° comme a pu le dire une voix autorisée, « n'oublions jamais le niveau des esprits que nous sommes appelés à former, sinon nous irions rapidement à de sérieuses déconvenues » ; notre but n'a rien de commun avec l'érudition, et nous ne préparons pas de futurs professeurs d'Histoire ;

3° — et cette remarque prolonge la précédente — il ne s'agit, en aucun cas, par l'utilisation accrue et plus systématique des documents, de grossir la masse des faits dont doit se charger la mémoire de nos élèves, mais bien de restituer l'atmosphère, de faire saisir les nuances, de rendre la compréhension plus intime et plus complète. Il n'est pas question, en vérité, de savoir *plus*, mais de savoir

mieux, parce qu'on aura, une bonne fois, et réellement, compris avec toutes les ressources de l'intelligence, et d'une sensibilité historique éveillée.

**

Ces considérations commandaient même — et ce n'est pas la part la moins importante des présentes *Instructions complémentaires* : — de faire, des programmes proposés à nos classes (la sixième exclue, pour laquelle un nouvel équilibre sera obtenu d'une manière un peu différente), deux parts affectées de développements inégaux, car il nous faut bien, pour compenser le surcroît d'effort et de temps résultant des dispositions ci-dessus, consentir d'importants sacrifices. La pratique accrue des méthodes actives ne les eût-elle pas imposés par manière d'équilibre qu'ils l'eussent été du fait d'une surcharge ancienne, souvent dénoncée — et c'est moins peut-être au témoignage des familles qu'il faut s'en référer sur ce point (tant de choses excessives ont été dites !) qu'à celui des professeurs eux-mêmes, essoufflés et qui parviennent péniblement, dans certaines classes, à venir à bout du programme annuel, malgré une nécessité certaine et souvent rappelée par la voie officielle.

Les précédentes Instructions qui reconnaissent déjà ces difficultés en concluaient aussi (en leur paragraphe D : « l'utilisation des documents ») qu'en l'état des choses, faute de temps, l'appel systématique au document pourrait être difficilement « généralisé dans toutes les classes » — et déjà aussi, elles mettaient sur la voie du remède en laissant très expressément au professeur la faculté « de traiter avec une ampleur inégale le divers éléments des programmes ». C'est à généraliser, à développer et à réglementer l'usage de cette faculté qu'a été consacrée la refonte proposée du libellé de ces mêmes programmes. Proclamons-le aussitôt : *il ne s'agit pas d'y ouvrir des lacunes* ; la trame des événements, comme celle du développement des civilisations, est continue ; le respect de cette continuité n'a pas cessé d'être pour nous un principe fondamental. Mais il apparaît comme désormais plus nécessaire que jamais qu'un certain nombre de questions, jugées relativement secondaires, soient l'objet d'une étude plus rapide que celles auxquelles on réservera, selon les méthodes préconisées ci-dessus, le *maximum d'attention*. Ainsi, une série de médaillons seront-ils reliés entre eux — mais bien réellement reliés — par un fil relativement ténu. Sur les questions mises au second plan, le professeur pourra parfois — c'est selon les classes et selon les cas — s'en tenir à la forme de simples tableaux expliqués ; plus souvent, sans doute, l'exposé traditionnel — toujours sous la condition expresse de ne pas être un pur monologue — retrouvera ici tous ses droits. En tous les cas, on devra se borner à faire comprendre les enchaînements fondamentaux et, entre le point de départ et le point d'arrivée, toujours nettement marqués, ne faire apparaître que d'une manière franchement sommaire (mais sans sécheresse) les étapes du chemin parcouru, les artisans de l'évolution. Pour prendre un exemple, un sujet comme l'Angleterre de 1603 à 1660, si important et volumineux qu'il paraisse, semble pouvoir être suffisamment compris et peut être resserré en une heure de classe, si le professeur veut bien se borner, au fond, à expliquer par quelle logique — de la politique et de la guerre — l'Angleterre a été conduite jusqu'à une dictature militaire dont, dans sa masse, elle ne voulait pas et qui appelait, son robuste artisan disparu, une réaction rapide et brutale... Les grandes articulations dégagées (au prix, c'est bien évident, d'un certain schématisme, mais

qui est, à quelque degré, la loi générale de notre enseignement), la question se trouvera du moins représentée — et rien n'empêchera la curiosité des meilleurs élèves — au besoin dûment guidée — de chercher facultativement des compléments d'information. Au maître, il sera toujours recommandé de s'assurer, par de fréquents retours en arrière, que la trame générale du programme est connue, assimilée. Et il n'est pas nécessaire que les compositions trimestrielles ignorent, de façon systématique et totale, les questions mises au second plan.

Le principe de la différenciation admis, il fallait faire le départ. Il a été établi en fonction de deux préoccupations : ne pas concentrer l'attention de manière exagérée sur l'histoire de France, tout en lui maintenant sa juste place ; accorder une part aussi large que possible aux faits de civilisation. C'est le résultat de ce travail qu'appportent les programmes du 27 novembre 1956.

* *

Le succès attendu de leur publication dépend avant tout de trois facteurs, dont aucun ne devra jamais être perdu de vue : le respect de leur lettre et de leur esprit, l'échelonnement régulier en cours d'année de leurs chapitres, la substitution à un dogmatisme périmé et stérile des méthodes qu'ils préconisent. Que ce succès intéresse au premier chef notre Enseignement du Second Degré, animé par un souci constant de renouvellement, de sage modernisation, d'adaptation aux exigences légitimes de la vie nationale, rien de plus évident. Mais il n'est pas d'une importance moindre pour l'enrichissement positif et durable de la culture historique indispensable à ces futures élites, littéraires ou scientifiques, que nous nous flattons à bon droit de former, ni pour les progrès de cette science historique dont nous savons d'autant mieux les limites que nous avons sans cesse à cœur de suivre ses efforts et d'utiliser ses conclusions. Et surtout, au-delà de toute préoccupation pédagogique ou utilitaire, ce succès commande, pour une large part, l'accomplissement de la plus haute ambition que puissent nourrir des professeurs d'histoire, à savoir — pourquoi hésiterions-nous à le rappeler une fois de plus ? — contribuer à former des *hommes*, au sens plein du terme, en munissant chaque élève — non seulement pour aujourd'hui, mais pour plus tard — du moyen « d'observer dans le passé », comme l'a écrit l'un d'eux récemment, « les actions des hommes », d'adjoindre « à sa propre expérience la leur », en somme de « vivre plusieurs vies » et « d'ajouter à la sienne propre celle des hommes d'autrefois ».

III

LES NOUVEAUX PROGRAMMES D'HISTOIRE DANS L'ENSEIGNEMENT DU SECOND DEGRÉ

Extrait de l'Information Historique (n° 4 : juillet-octobre 1957).

La rentrée scolaire d'octobre 1957 a vu mettre en application dans les classes de sixième et de cinquième les nouveaux programmes d'histoire prescrits par l'arrêté ministériel du 19 juillet dernier. Ceux des classes suivantes entreront en vigueur, progressivement, de 1958 à 1962. A cette dernière date et quel que soit le destin de la réforme de l'enseignement en cours de discussion, les programmes de 1945-48, remaniés l'an dernier, auront — sauf imprévu — terminé leur carrière.

En préparant, selon le désir de M. le directeur général BRUNOLD, ces nouveaux programmes, l'Inspection générale, fidèle à une tradition déjà ancienne, s'est préoccupée d'obtenir la collaboration de la Société des professeurs d'histoire et géographie, représentée à la fois par son président, M. E. BRULEY, et par son *Bulletin* trimestriel, porte-parole tous deux des doléances émises tant par les « Régionales » que par les professeurs isolés. Elle a aussi, bien entendu, tenu le plus grand compte des suggestions de M. le ministre de l'Education nationale, qui s'est personnellement penché sur deux des problèmes à résoudre : le découpage de l'ensemble et le lot des classes terminales.

Comment redistribuer la matière à enseigner ? Sur le principe — retour au cycle unique — l'accord a été rapide. Les deux cycles, institués en 1902, supprimés en 1923, rétablis en 1937-38, abolis de nouveau en 1941, ressuscités en 1945, ne conservent guère de partisans parmi les spécialistes, et il ne s'est élevé, au Conseil de l'Enseignement du second degré, qu'une voix pour les défendre. Subordonnant pour l'histoire l'enseignement long aux exigences de l'enseignement court, ils sont largement responsables de la lourdeur de certains programmes, des solutions de continuité qui jalonnent souvent, de la sixième à la troisième, leur parcours effectif, malgré la galopade imposée toute l'année aux maîtres, de la réputation péjorative — et d'ailleurs imméritée — dont pâtit la discipline historique.

Le principe admis, restait à procéder à l'étalement sur toute la scolarité de la matière à enseigner. Un premier projet de découpage en sept tranches annuelles, allant de la préhistoire à notre

époque, et réservant pendant deux ans une fraction de l'horaire à l'étude complémentaire des grandes civilisations antiques et médievales, ne reçut pas l'approbation de M. BILLÈRES ; le ministre estimait, en effet, qu'il convenait de laisser aux professeurs de lettres la charge de revoir, à l'occasion des textes grecs et latins, l'histoire de l'Antiquité ; il souhaitait d'autre part que, pour accuser l'ouverture de l'histoire sur la vie mondiale sous toutes ses formes, les classes terminales se consacrent à une étude, menée dans un esprit historique, des civilisations contemporaines.

Il n'était possible de réaliser ce dernier vœu qu'en accélérant le déroulement de la fresque historique ; d'où le découpage de celle-ci en six morceaux — découpage que rend officiel l'arrêté du 19 juillet :

- Classe de 6^e : *L'Orient et la Grèce* ;
- Classe de 5^e : *Rome et les débuts du Moyen âge (jusqu'en 987)* ;
- Classe de 4^e : *Le Moyen âge (jusqu'en 1492)* ;
- Classe de 3^e : *Les XVI^e, XVII^e et XVIII^e siècles* ;
- Classe de 2^e : *De 1789 à 1871* ;
- Classe de 1^{re} : *De 1871 à 1945*.

On s'est efforcé de choisir des coupures qui n'aient rien d'arbitraire et soulignent des faits véritablement importants, sans toutefois bouleverser de solides habitudes ni manquer au respect de l'indispensable continuité historique. La rédaction de détail, à l'intérieur de chaque tranche, était peut-être plus difficile : la forme sobre et souple qu'on lui a donnée laisse aux professeurs une relative liberté d'interprétation et de développement ; elle pourra du reste être complétée par des recommandations écrites ou verbales. La distribution, tantôt trimestrielle, tantôt semestrielle, des divers chapitres énumérés, ne présente nullement un caractère impératif : elle ne doit que faciliter l'établissement préalable — et nécessaire — d'un calendrier du travail, épousant la structure de l'année scolaire.

Aussi séduisante que délicate à réaliser apparaissait, de prime abord, l'idée d'entretenir des civilisations contemporaines les élèves munis de la première partie du baccalauréat. Idée séduisante : le programme d'histoire et le programme de géographie se compléteraient admirablement, même si les interférences de l'une et l'autre disciplines n'étaient pas toujours aisées à dégager ; l'évocation des civilisations d'autrefois dans leur influence sur celles d'à présent permettrait tout de même ces retours en arrière, cette revivification de souvenirs — mais sans double emploi — dont les « modernes » n'ont pas un besoin moindre que les « classiques » ; enfin, le contenu même du programme ferait éclater avec bonheur, comme le réclament tant de bons esprits, qui, au demeurant, ne mesurent pas toujours bien les difficultés de la tâche, les cadres traditionnels de l'histoire. Mais idée de réalisation délicate : quelles civilisations retenir ? Comment les distinguer parmi leurs interprétations et leurs contaminations ? Comment délimiter l'aire géographique de chacune ? Où trouver, sur certaines d'entre elles, l'information indispensable ? Il a fallu se contenter ici d'une ébauche, en attendant — mais le temps ne presse pas ! — la définitive mise au point. Toutefois, il est d'ores et déjà admis que, pour chacun des ensembles provisoirement retenus (le monde occidental, le monde soviétique, le monde musulman, le monde extrême-oriental, le monde asiatique du Sud-Est, le monde africain noir), la forme à donner à l'étude envisagée comportera trois

éléments : fondements, facteurs essentiels de l'évolution, aspects particuliers actuels de sa civilisation : c'est dire que tout esprit de dénigrement ou de prosélytisme devra en être rigoureusement banni.

**

De quels mérites semble-t-il équitable de créditer ces nouveaux programmes ?

Sans aucun doute ils représentent, par rapport à leurs prédécesseurs, un sérieux allègement. Inutile d'insister là-dessus : il suffit de penser à ce qu'on exigeait encore l'an dernier des élèves de sixième (si l'on ne sacrifiait pas l'histoire romaine : remède pire que le mal !) pour constater l'amélioration. Ceux qui, dans leur ardeur à combattre le « surmenage scolaire », crient haro, si fort et si volontiers, sur l'histoire, seront bien avisés de dénoncer dorénavant d'autres causes du mal, et d'abord, peut-être, l'étrange organisation de notre année scolaire...

Mais cet allègement ne serait que d'un mince bénéfice s'il ne s'accompagnait d'un nouveau pas en avant dans le domaine de la pédagogie. L'emploi des méthodes actives et le recours aux documents, si répandus qu'ils soient déjà, étaient souvent freinés jusqu'ici par l'ampleur ou la lourdeur des programmes. Grâce au temps gagné, grâce au rythme plus lent du parcours, il sera possible désormais de réduire encore le dogmatisme, d'analyser fréquemment textes, gravures et cartes, de faire le plus large appel aux techniques et aux procédés de la « découverte », de multiplier les travaux pratiques, d'initier peu à peu les adolescents à la méthode historique. C'est à l'intelligence de nos élèves — grands ou petits — à leur réflexion, à leur sens critique, que s'adressera de plus en plus notre enseignement historique, sans toutefois laisser chômer cette faculté si précieuse qu'est la mémoire (pas plus sollicitée par l'histoire, soit dit en passant, que par la plupart des autres disciplines).

Dernier bienfait de ces programmes : mieux qu'auparavant, ils offrent l'occasion, ils imposent même le devoir de mentionner, à chaque étape, ce que le monde où nous sommes doit, dans tous les domaines et sans toujours bien s'en rendre compte, aux hommes, aux événements, aux choses du passé. Et le tableau final ne peut manquer de faire surgir en pleine lumière les aspects et les origines de « cette extraordinaire inégalité qui marque la façon dont, sur la surface du globe, la condition humaine est vécue » (Georges HOURDIN).

**

Les divers Conseils d'enseignement et le Conseil supérieur de l'Instruction publique — ce dernier par un vote unanime — ont adopté, dans leurs séances du mois de juin, ces nouveaux programmes. Quelques réserves ont été formulées, au Conseil du premier degré, sur la forme proposée pour celui des classes terminales ; au Conseil du second degré, un plaidoyer, vibrant et nuancé, de mon collègue littéraire Jean GUÉHENNO en faveur des deux cycles a rencontré peu d'écho. On a tenu compte, en revanche, dans le texte définitif ou l'on introduira dans les recommandations à venir quelques adjonctions de détail suggérées par deux « hommes du métier » : M. le doyen Pierre RENOUVIN et M. le recteur Paul HENRY.

Il a paru possible et souhaitable de faire bénéficier de ces nouveaux programmes non seulement toutes les classes de sixième dans le second degré, mais toutes les classes de cinquième. En effet, les élèves sortant de la sixième n'ont généralement reçu qu'un enseignement d'histoire romaine très rapide, très sommaire et presque toujours tronqué : il n'y avait donc que des avantages à le reprendre avec eux, complètement et dans de bien meilleures conditions — en y ajoutant l'étude, nouvelle pour eux, du pré-Moyen âge.

En attendant la mise en train, année par année, du reliquat de ces programmes, ce sont évidemment ceux du 23 novembre 1956 qu'on utilisera. Peut-être n'est-il pas superflu de rappeler ici que c'est déjà dans le dessein de diminuer la tâche des élèves qu'ils répartissent les questions proposées à chaque classe en deux séries :

1° Celles qui devront faire l'objet d'une étude moins précipitée, plus approfondie et, surtout, plus préoccupée de recourir à la pédagogie de la découverte par l'utilisation méthodique, constante, intelligente de toutes les ressources documentaires actuellement disponibles ou en préparation : figurent notamment dans cette catégorie les chapitres relatifs aux grandes civilisations, comme à l'évolution politique et sociale de la France et de quelques grands pays ;

2° Celles qui, moins importantes pour la constitution du bagage historique de nos élèves ou plus délicates à traiter, mais néanmoins indispensables pour maintenir entre les autres le lien sans lequel ces dernières risqueraient d'être mal comprises ou mal situées dans le temps, devront être exposées de façon nettement plus sommaire, partant plus systématique, plus « magistrale ».

Dans chacune de ces deux séries, la part laissée à l'initiative des maîtres, en ce qui concerne l'ampleur des développements à donner, transparait en fait jusque dans la rédaction adoptée. L'absence de telle ou telle mention ne signifie pas forcément la disparition d'un problème, voire d'un sujet dont le rappel semble indispensable à l'intelligence d'une question maintenue de façon formelle. A plus forte raison, aucun fragment essentiel d'une telle question ne doit être laissé de côté. Il va de soi, par exemple, qu'on ne saurait, en seconde, parler des *questions coloniales au XVIII^e siècle* sans évoquer la révolte des colonies anglaises d'Amérique contre leur métropole et sa conséquence immédiate : la formation des Etats-Unis d'Amérique, dont on retracera plus tard, en première et dans les classes terminales, l'évolution territoriale, politique et économique.

En vérité, le libellé des programmes importe moins encore que la manière de les appliquer. Ceux qui viennent de voir le jour répondent, somme toute, à une triple préoccupation : rendre notre enseignement historique plus aéré, sans pour autant lui enlever de sa substance ; le rendre plus concret, afin qu'il perde en dogmatisme ce qu'il gagnera comme éveilléur d'intelligence et stimulant de réflexion ; le rendre plus efficace dans sa contribution — irremplaçable — pour la formation des hommes de demain, appelés quel que soit leur métier, à enrichir leur propre expérience de l'expérience des hommes d'autrefois et de celle des hommes d'aujourd'hui. Quel professeur d'histoire, à la réflexion, trouverait ces caractères ou ces buts trop ambitieux ? Et, conscient de la difficulté de la tâche qui l'attend, n'en mesurerait pas aussi toute la fécondité, mieux : toute la noblesse ?

Albert TROUX,

Inspecteur général de l'Instruction publique.

LE DOCUMENT DANS L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE

Extrait de « L'Education Nationale » du 12 mars 1953.

L'HISTOIRE ne peut s'écrire sans documents. Vérité aussi banale que celle autre : indispensable, le document n'est jamais suffisant ; la réflexion, l'esprit critique et — dans une certaine mesure — l'imagination ne doivent pas faire défaut à quiconque, nanti ou non d'une riche moisson de matériaux, s'essaimant au métier d'historien.

Sans documents l'histoire ne peut pas non plus s'enseigner, du moins d'une manière féconde. La plupart de ceux qui l'enseignent en sont convaincus ; on souhaiterait que tous le fussent ; on aimerait surtout voir leurs cadets, stagiaires d'aujourd'hui, professeurs de demain, inscrire cette affirmation au rang des axiomes pédagogiques.

Faut-il rappeler que tous les matériaux avec lesquels l'histoire s'élabore constituent des documents ? Qu'ils soient de papier (manuscrits et imprimés, tirés des archives publiques ou privées), de pierre ou de bois (monuments, sculptures, meubles), de verre ou de cire (vitraux et sceaux), de terre (poteries), de métal (monnaies, médailles, armes, ustensiles), de fil (tapisseries, étoffes), qu'ils soient même fournis par la nature sans intervention de l'homme (que de paysages ont valeur de document historique !) : tous sont des témoins du passé — des témoins incomplets souvent, quelquefois partiels ou altérés, mais irremplaçables.

Introduire dans nos classes, pour que tous puissent les voir de leurs yeux et les palper de leurs doigts, ceux de ces documents réels qui sont transportables ou conduire nos élèves jusqu'à ceux qui ne le sont point est un idéal bien difficile à atteindre ; il existe par bonheur des collections de documents figurés, dont les reproductions photographiques, aussi fidèles, aussi variées qu'on peut le désirer — voici, parmi elles, l'œuvre d'art peinte, dessinée ou sculptée, le monument, la charte, l'acte notarié, l'édit royal, l'arrêt de Parlement, le blason, le vitrail, la monnaie, la machine, l'affiche, la lettre, le fragment de « mémoires », le plan, le dessin, la caricature, le numéro de journal, le champ de bataille, la scène, la rue... — tiennent lieu d'une réalité pratiquement inaccessible. Le nombre de ces collections (auxquelles s'ajoutent même depuis peu des moulages de

sceaux) s'accroît chaque année et, pour certaines d'entre elles, la diffusion est largement assurée dans nos lycées et collèges. D'autre part, tous les manuels récents — ceux d'histoire locale aussi bien que ceux d'histoire générale, ceux de latin et de français presque autant que ceux d'histoire — fournissent un apport, qui n'est pas négligeable, en images et en textes documentaires. Il y a là, au service de la discipline historique, des instruments de travail jadis ignorés ou méconnus et dont les heureux possesseurs ne sauraient trop tirer parti.

Point n'est besoin, en effet, de longues méditations pour convenir sans réserves que l'observation attentive d'un document, son examen critique et sa confrontation avec d'autres sources peuvent, en premier lieu, donner aux élèves une idée moins confuse de l'éloignement dans le temps. Mais il y a plus. Et je ne saurais mieux l'exprimer que ne l'a fait, dans un projet d'Instructions resté manuscrit, mon regretté collègue et ami Arthur Huby, lorsqu'il attribue à une telle méthode d'initiation personnelle le mérite de mettre garçons et filles « en état de recevoir une perception fraîche et directe des siècles écoulés, d'en obtenir une compréhension plus vive et plus intime, de se hausser à une interprétation originale. Introduits hardiment sur les chantiers où s'élaborent les chefs-d'œuvre de notre discipline, nos jeunes apprentis s'en retourneraient, l'esprit plus délié, possesseurs d'un savoir mieux assimilé et d'autant plus durable qu'ils ne l'auraient pas reçu d'autrui, mais forgé eux-mêmes de toute première main ».

Le bénéfice serait même plus substantiel et plus solide si les documents pouvaient être empruntés — et souvent, rien ne s'y oppose — à l'histoire locale ou régionale, ou encore — mais l'origine et le mode de prospection ne s'excluent pas, au contraire — s'ils avaient été exhumés à la suite d'enquêtes, soit individuelles, soit collectives, menées par les usagers eux-mêmes.

Incontestablement, l'utilisation en classe d'histoire du document d'histoire appartient à cette pédagogie de la « redécouverte », dont M. le Directeur général Brunold proclamait, dans l'*Education Nationale* du 9 octobre 1952, tout ce qu'elle pouvait apporter de neuf, d'original, de concret, de vivant à notre enseignement du Second Degré. Il ne suffit pas cependant d'en discerner et d'en admettre le *pourquoi* ; le *comment* n'est pas d'une importance moindre.

L'emploi d'une méthode pédagogique, quelle qu'elle soit, ne peut pas ne pas tenir compte de l'âge des élèves, du contenu des programmes, de la durée des horaires.

En l'occurrence, l'âge des élèves ne constitue pas un obstacle, ni même une gêne. Dans nombre d'écoles primaires, au Cours moyen et au Cours supérieur, on éclaire la leçon d'histoire par la lecture commentée de textes brefs ou par l'examen réfléchi de deux ou trois gravures, quand on ne cherche pas déjà — exercice plus périlleux ! — à étayer toute une leçon sur quelques documents, triés avec un soin exceptionnel. Maîtres et enfants s'en trouvent bien, m'assure-t-on : pourquoi ce qui est possible — et fructueux — pour les grands élèves du Premier Degré ne le serait-il pas, avec nos débutants, qui ont à peu près le même âge ? Les programmes sont différents, objectera-t-on peut-être : là, des épisodes ou des tranches de notre histoire nationale ; ici, l'histoire « générale » de l'antiquité, puis celle du moyen âge et des temps modernes. Et qu'importe ? Tout est affaire de sélection, d'adaptation, de mesure. Il est indispensable, naturelle-

ment, de rechercher les textes ou les gravures les plus significatifs, de guider minutieusement l'examen de celles-ci pour que l'attention ne se dilue pas et que l'intérêt ne s'égaré pas sur des détails accessoires, d'introduire l'étude de ceux-là par une lecture attentive, qui éclaircira au passage les termes désuets, les allusions hermétiques. D'autre part, il convient de ne jamais oublier que si certains sujets se prêtent admirablement à ces procédés, d'autres ne peuvent guère s'en accommoder.

Pour la troisième et les classes suivantes, les objections possibles tombent d'elles-mêmes : il s'agit de jeunes gens et de jeunes filles à l'esprit plus mûr, au jugement plus développé, au savoir déjà plus riche (d'autant que l'existence des cycles impose à la majorité d'entre eux d'approfondir l'étude de périodes antérieurement parcourues).

La durée des horaires, confrontée à l'ampleur des programmes, pose des problèmes plus délicats. On ne saurait, à la dose d'une heure et demie ou de deux heures par semaine, reconstituer à base de documents l'équivalence d'un histoire générale, compte tenu même des chapitres où pareille tentative semble d'emblée vouée à l'échec. « S'il faut, d'après un maître incontesté » — et là encore, je cite Arthur Huby — « des années d'analyse pour une heure de synthèse, à quelles données fragmentaires et isolées aboutirait en définitive chez nous une méthode empruntée à ceux qui dressent des hommes faits pour une vie de chercheurs ? ». Certains peut-être se satisferaient d'un enseignement historique conçu — selon une expression forgée naguère par l'un d'eux — comme « un échantillonnage discontinu en profondeur » ; mais on ne saurait les suivre qu'en renonçant à l'un des principes fondamentaux de cet enseignement : le respect, de la continuité historique.

Que pouvons-nous faire alors, que devons-nous faire pour concilier les exigences des horaires et des programmes avec les lenteurs inséparables de la méthode de « redécouverte » ?

Dans le cadre des leçons courantes — leçons-causeries des petites classes, exposés des grandes classes coupés de fréquents appels à la mémoire et à la réflexion — nous pouvons et devons introduire le commentaire de texte ou de gravure, en nous efforçant de faire de chaque document « l'objet d'une enquête qui le replonge en son temps, le réinstalle à sa date et lui restitue, avec son sens intégral, sa vigueur première » (A. Huby), en nous ingéniant aussi à rapprocher les témoignages écrits des reproductions imagées (sans compter les représentations graphiques ou cartographiques) qui leur correspondent. N'évoquons jamais la civilisation égyptienne sans nous appuyer non seulement sur des photographies de paysages nilotiques, de ruines, d'inscriptions, de peintures tombales, mais encore sur des fragments du « Livre des Morts », sur des hymnes et des cantiques contemporains des Pharaons. Ne parlons jamais des Hébreux sans lire et expliquer quelques passages de l'Ancien Testament ; de la Guerre de Cent Ans sans appeler en témoignage Froissart, Jean le Bel, Jean de Venette, Christine de Pisan, Juvénal des Ursins ; de Jeanne d'Arc sans commenter et faire commenter quelques extraits du « Journal du siège d'Orléans » ou du « Procès de condamnation » ; de l'absolutisme louis-quatorzième sans nous référer au « Testament politique » ou mieux à la correspondance de Richelieu, aux « Mémoires » du Grand Roi, à Bossuet, à Saint-Simon ; du mouvement des idées au XVIII^e siècle sans citer et exploiter quelques « morceaux choisis » des grandes œuvres philosophiques ;

des élections à la Convention sans enchaîner au moins dans nos propos, le procès-verbal de l'assemblée électorale tenue dans notre département. Et ce serait un jeu de multiplier les exemples.

Mais voici mieux encore. Quand le sujet s'en accommode et que nous avons pu réunir sur lui et rapprocher quelques documents typiques — textes ou images — substituons à un exposé didactique une étude méthodique et précise de ces documents, conduite certes de manière à en faire jaillir les faits essentiels, mais aussi à obtenir de notre auditoire qu'il découvre le sens et l'enchaînement de ceux-ci. Préférons, par exemple, à des cours magistraux sur la Renaissance, même illustrés de belles photographies destinées à justifier nos développements, des études en commun de gravures où nos élèves réussiront à discerner, avec notre secours, les caractères de l'art italien et de l'art français du xvr^e siècle ; ou bien encore, à la leçon « ex cathedra » sur la Constitution de 1875, même truffée de citations suggestives, une analyse collective des lois constitutionnelles qui, jointe à la lecture de quelques interventions au Parlement et peut-être de quelques extraits de presse, nous permettra d'en faire dégager le contenu, l'esprit et la portée. Essayons même quelquefois, dans le second cycle, lors des compositions, de renoncer à la traditionnelle « question de cours », parfois aménagée avec ingéniosité en « question à propos du cours », pour un exercice où le commentaire d'un texte isolé, voire la comparaison entre plusieurs textes relatifs à un seul objet, mais différents, contradictoires, opposés même, joueront le principal rôle : pareille expérience n'éliminera pas pour autant — qu'on se rassure — les révisions nécessaires.

Sur le plan pratique, le recours aux documents présuppose d'ordinaire la solution d'un certain nombre de difficultés (multiplication, distribution, projection), qui ne sont pas, à la vérité, insurmontables. Les envisager ici, pour tenter de les résoudre, sortirait des limites d'un article destiné avant tout à définir et à recommander une des méthodes les plus « actives » et les plus formatrices qui soient, puisqu'elle donne à ceux qui nous écoutent l'idée même du métier d'historien, qu'elle leur apprend par quelles voies l'Histoire arrive — fût-ce provisoirement — à ses conclusions, qu'elle consolide leur confiance dans la valeur intrinsèque de notre enseignement, qu'elle contribue à les débarrasser du préjugé tenace selon lequel nous ne nous adressons qu'à la mémoire.

On n'en déduira pas toutefois que notre tâche est de préparer de jeunes érudits : dans l'emploi des procédés de la « redécouverte », il y a pour l'Histoire — comme sans doute pour d'autres matières — une borne qu'il serait imprudent de franchir. N'oublions jamais le niveau des esprits que nous avons à former : sinon, nous irions rapidement à de sérieuses déconvenues. Notre récompense sera déjà enviable si, grâce aux documents, nous sommes parvenus à développer chez tous nos disciples — en même temps qu'un certain esprit critique et le sens du relatif — le goût de la lecture, le désir de fréquenter les musées (et d'abord aux Archives Nationales, le *Musée de l'Histoire de France*), le respect des vieux papiers et des vieilles pierres, la curiosité pour le passé dans la mesure même où elle facilite l'intelligence des temps présents. Et si nous avons tout de même la joie de voir s'éveiller dans les rangs de nos auditeurs quelque vocation précoce pour la recherche érudite — les précédents ne manquent pas —, acceptons que cette joie nous soit donnée par surcroît.

Albert TROUX,

Inspecteur général de l'Instruction Publique.

LA DOCUMENTATION DANS L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE

Extrait de « L'Education Nationale » du 12 décembre 1957.

CE n'est pas la première fois que j'entretiens d'un tel sujet les lecteurs de *L'Education Nationale* : quelques-uns d'entre eux ont peut-être gardé le souvenir d'un article, paru dans le numéro du 12 mars 1953, où j'essayais de délimiter la place que le document devrait tenir dans l'enseignement de l'Histoire aux élèves du second degré, de définir les procédés les plus aptes à rendre son emploi commode et fécond, de signaler tous les effets heureux qu'on peut escompter de cet emploi.

Le problème ne date pas d'hier. Mais, pendant longtemps, il n'a guère été abordé que d'une manière accidentelle ou fragmentaire. Les Instructions officielles promulguées entre les deux guerres mondiales ne l'ignoraient certes pas, mais ce sont véritablement celles de 1954 et de 1957 qui, dans leur sollicitude bien naturelle pour les innovations récentes et les progrès futurs de la pédagogie historique, l'ont envisagé, les premières, comme digne d'une attention toute spéciale, lui réservant en quelque sorte un traitement de faveur. Et voici que les circonstances se montrent plus favorables que jamais à une étude systématique et en profondeur : d'une part, les « méthodes actives », fondées sur l'appel à l'observation, à la réflexion, à l'intelligence, gagnent chaque jour du terrain dans toutes les disciplines, et notamment dans celles qui, telle l'Histoire, se voyaient vite reléguées — non sans abus, d'ailleurs — au rang de « matières de mémoire » ; d'autre part et surtout, l'allègement des programmes d'Histoire, qui résultera sans conteste de la suppression des deux cycles prescrite par l'arrêté ministériel du 19 juillet dernier, fournit l'occasion de repenser entièrement notre façon d'enseigner, afin de réduire au minimum, en le transformant, l'exposé dogmatique (surtout dans les petites classes) et de faire intervenir, en toute occurrence favorable, les documents — ces matériaux à peine moins indispensables à ceux qui enseignent l'Histoire qu'à ceux qui l'écrivent.

*

**

Ces documents, où les trouver ? Leur diversité est si grande qu'il n'est guère en France de localités incapables de procurer quelques-uns des *documents réels* dont le témoignage concret — même s'il demeure partiel — est souvent d'une éloquence, ou d'une saveur, ou d'une richesse insurpassables.

En général, monuments et œuvres d'art proches sont déjà connus des élèves, mais d'une connaissance grossière, approximative, fré-

quement entachée d'erreur : une mise au point indispensable précèdera l'examen détaillé et réfléchi d'où sortiront les conclusions, plus ou moins complètes, sans lesquelles le travail d'exploitation resterait soit inachevé, soit stérile.

Moins familières, sinon tout à fait ignorées, sont d'ordinaire les collections d'outils préhistoriques, de monnaies, de médailles, d'armes, de poteries, d'objets mobiliers que garde, ici dans des vitrines modernes, là dans quelque armoire poussiéreuse, le musée local : il conviendra, au besoin, après en avoir fait rajeunir le classement ou la présentation, d'en organiser la visite — une visite d'autant plus fructueuse qu'elle sera méthodique, limitée, insistante.

Quant aux documents de parchemin et de papier — manuscrits ou imprimés — en général plus abondants et plus faciles à manipuler, mais peut-être moins « spectaculaires » ou plus hermétiques, on en demandera la communication et, si possible, le prêt aux gardiens des dépôts municipaux et départementaux, aux bibliothécaires ou aux secrétaires des sociétés savantes régionales, en attendant que se généralisent ces « services éducatifs » institués avec un plein succès dans quelques villes, grâce à la collaboration d'archivistes officiels et de professeurs d'Histoire ; mais en outre, on ne renoncera jamais à en dépister d'autres pour les extraire de leurs cachettes, depuis le placard aux archives de l'établissement jusqu'aux tiroirs du meuble ancien et à la malle du grenier où se terrent tant de papiers de famille, de registres de comptes, de livres de raison, d'assigments, de vieilles affiches, de journaux, d'illustrés, de catalogues cinquantennaires... Et quelle belle occasion d'inviter les élèves à une chasse dont bien peu, l'émulation aidant, reviendront bredouilles ! Leurs découvertes s'ajouteraient plus d'une fois à celles que les prospections inséparables de l'élaboration d'un diplôme, d'une thèse, de quelque travail scientifique livreront à la curiosité érudite de leur professeur.

Sans doute, lorsque sera venu le moment d'utiliser cet ensemble disparate de matériaux, faudra-t-il se résigner à un important déchet. Un tri préalable, une sélection rigoureuse s'imposeront donc. Avec ce qui restera, on pourra néanmoins faire de la bonne besogne. Dans le domaine de l'Histoire locale ou régionale, au premier chef. Mais aussi, très souvent, sur le plan de l'Histoire nationale, voire parfois sur celui de l'Histoire générale, sous réserve toutefois que les documents dont on aura eu la primeur soient confrontés avec d'autres, de même type, issus d'autres terroirs.

Mais ceux-ci, il ne sera possible de les connaître — en dehors d'échanges ou de prêts entre établissements voisins — que sous l'aspect de ces reproductions multipliées presque à l'infini par l'imprimerie et par la photographie. C'est dire que l'utilisation des documents réels ne se conçoit guère sans un recours simultané et complémentaire aux documents figurés.

**

Un document figuré, c'est toujours la représentation d'un document réel existant, ou ayant existé, mais inaccessible, parce que lointain, rare ou disparu. Cette représentation peut être parfaite ou médiocre : toutefois, les moyens techniques actuellement employés permettent en général de la réaliser d'une manière au moins satisfaisante — sans défigurer ou trahir les caractères originaux du sujet —, de la vendre à bas prix, de lui assurer une très large diffusion.

S'agissant des textes, aucun obstacle insurmontable, notamment d'ordre financier, ne s'oppose à leur reproduction et à leur multi-

plication, ne serait-ce que sous la forme peu onéreuse d'exemplaires photocopiés. Quant aux gravures, il suffit de parcourir les collections actuellement sur le marché — collections officielles, comme celles que patronnent depuis quelques années la Documentation française et la direction de l'Enseignement du second degré ; collections privées, comme celles que publient libraires, journaux et coopératives pédagogiques — pour se convaincre qu'à l'ampleur des efforts accomplis répond la qualité des résultats déjà obtenus — au prix, il est vrai, d'importantes mises de fonds. Plus simplement, presque toutes les séries récentes de manuels d'Histoire attestent un souci réel, quoique inégalement hardi, de placer sous les yeux de leurs usagers un florilège de documents, où le texte et l'image se partagent équitablement la place disponible ; et tandis que leurs auteurs s'efforcent, par d'habiles questionnaires, de faciliter la compréhension, l'analyse et l'interprétation du texte, leurs éditeurs s'ingénient à présenter l'image, non seulement de la manière la plus fidèle, mais sous un aspect attrayant ou expressif : ceux d'entre nous qui ont appris l'Histoire, autrefois, dans Ammann et Coutant, Blanchet et Toutain, ou Jallifier et Vast, s'émerveillent, à chaque rentrée scolaire, des véritables trésors documentaires, en matière d'images surtout, mis aujourd'hui, par les livres courants, au service de nos petits-neveux et de leurs maîtres.

**

Mais leur émerveillement, teinté d'un soupçon d'envie, ne les conduit-il pas, par une démarche logique de la pensée, à se poser les questions suivantes : cette richesse de documents, accumulés dans les manuels, dans les collections scolaires, dans nombre d'ouvrages de sérieuse vulgarisation, quel parti effectif en tire-t-on dès à présent ? Quel parti en tirera-t-on lorsque leur nombre et leur variété se seront encore accrus, comme il est souhaitable, de trouvailles nouvelles, lorsque d'autres recueils de gravures et de textes seront venus s'ajouter, comme il est prévu, à ceux d'aujourd'hui !

Ainsi posé, le problème de l'utilisation du document en Histoire ne semble comporter, du point de vue pédagogique, que deux solutions : ou bien le document, soit isolé, soit associé à d'autres témoignages confirmatifs ou contradictoires, doit servir de point de départ à l'étude collective d'une question donnée ; ou bien il peut venir à l'appui d'une affirmation, d'une explication magistrales. Pédagogie de la découverte, dans le premier cas, et nombre de sujets relatifs à la civilisation, à l'art, aux institutions, s'y prêtent admirablement avec n'importe quelle classe ; dans le second, manifestation toujours possible, toujours efficace, de cette honnêteté scrupuleuse qui doit imprégner tout notre enseignement historique ; mais, ici comme là, moyen infaillible d'attiser la soif d'apprendre dans un auditoire d'adolescents, d'exciter sa faculté de réflexion, d'éveiller ou d'affiner son sens critique, de l'initier enfin, plus ou moins timidement, aux principaux secrets, partant aux faiblesses et aux grandeurs de la méthode historique.

Les difficultés de détail — choix, longueur, densité, caractère concret ou abstrait des textes ; nombre des gravures ou des objets — ne sont point négligeables : on ne les surmontera pas, de toute évidence, sans tenir compte à la fois de la maturité des élèves, de leur niveau et de la nature du sujet traité. Mais l'étude critique des documents ne requiert pas seulement une adaptation attentive aux conditions particulières de chaque classe ; elle exige aussi, et toujours, beaucoup de temps. Nos horaires actuels ne seront suffisants, même avec le récent et profond remaniement des programmes, que

si, pour chaque heure de classe on minute à l'avance, avec rigueur, le temps imparti au commentaire envisagé.

Rien ne s'oppose, ou, en termes plus exacts, tout concourt à ce que, dès cette année, en 6^e et en 5^e, le document joue un rôle essentiel dans la rénovation de notre enseignement historique. Il en sera de même dans les autres classes, au fur et à mesure que les programmes transitoires de novembre 1956 céderont la place à ceux de juillet 1957 ; il n'est pas nécessaire, cependant, de patienter jusque-là pour y augmenter la part du commentaire de textes et de gravures dans les leçons normales, dans les exercices de préparation, dans les interrogations de contrôle, dans les compositions trimestrielles, dans les révisions de fin d'année, en attendant de pouvoir réserver à cette part, encore fort mesurée, toute l'étendue désirable.

Pour justifier leurs réticences ou leurs hésitations dans l'emploi du document, certains, peut-être, exciperont de l'aménagement rudimentaire, voire inexistant, de leurs salles de classe, de la rareté ou de l'épuisement des recueils de textes, de trop nombreuses lacunes dans les collections de gravures. On aimerait, certes, que pour le travail en commun la totalité de nos lycées et collèges possédât des locaux spécialisés, bien équipés, dotés d'appareils à projection d'un modèle récent, ainsi que plusieurs jeux de collections variées, couvrant l'ensemble des temps préhistoriques et historiques. C'est là un idéal qu'un avenir peut-être moins éloigné qu'on ne le suppose transformera en réalité. Pour le moment, il est sage — et relativement facile — d'utiliser au mieux, avec tous les auditoires, les « moyens du bord » et en premier lieu — s'en avise-t-on toujours assez ? — ceux que dispensent sans intermédiaire, sans débours supplémentaire, sans manipulation délicate, les manuels en usage. Leurs textes d'époque, leurs lectures, leurs cartes, leurs croquis, leurs illustrations constituent un capital moins modeste qu'on ne le prétend parfois : ces ressources, les met-on suffisamment en valeur ? Songe-t-on toujours à les compléter par des textes photocopiés, par des expositions temporaires d'images empruntées au fonds de l'établissement ou à la récolte des élèves, par des classes-promenades, par des visites guidées de monuments et de musées locaux ? La projection directe d'objets, de dessins, de caricatures, d'images, de schémas ; celle de diapositives, de films fixes, de films mobiles ; l'audition de disques — tout cela entouré de quelques précautions — ont d'incontestables mérites, dont les moindres ne sont ni la facilité qu'en tire le travail collectif ni le supplément de connaissances que l'œil ou l'oreille véhiculent à l'esprit ; mais est-il bien sûr qu'elles stimulent mieux ou davantage, chez nos élèves, les facultés d'observation, de réflexion et de jugement que ne le fait, dès la première rencontre, cette moisson de précieux matériaux rassemblés dans nos manuels ? Répétons-le : nous n'aurons jamais à notre disposition trop de documents et nous ne nous lasserons pas d'applaudir à toutes les initiatives, à toutes les innovations dont l'édition, officielle ou privée, ne manquera pas de nous doter encore en ce domaine : mais ce serait une erreur de croire qu'une documentation abondante est indispensable : dans le dessein projeté, c'est, à chaque séance, de l'examen et, le cas échéant, de la confrontation de deux ou trois documents-clés, distingués avec soin des autres, qu'il est raisonnable d'attendre le meilleur profit — étant bien spécifié que les autres pourront, s'il y a lieu, servir d'appoint ou de vérification.

Albert TROUX,

Inspecteur général de l'Instruction Publique.

INSTRUCTIONS GÉNÉRALES POUR L'ENSEIGNEMENT DE LA GÉOGRAPHIE

(MAI 1955)

SCIENCE GEOGRAPHIQUE ET ENSEIGNEMENT DE LA GEOGRAPHIE

Localiser, décrire, expliquer, comparer les paysages et les genres de vie humains, à la surface de la Terre, tel est le rôle de la géographie. Le premier problème qui se pose est de savoir si l'enseignement de la géographie dans les établissements scolaires du Second Degré doit avoir le même rôle et donc suivre les mêmes démarches que la science géographique.

Une montagne, un fleuve, une ville doivent être très exactement situés sur une carte. Que le professeur ne l'oublie jamais. Qu'il n'admette pas qu'un élève réponde à ses questions de façon évasive : « Cela se trouve par là », en promenant le doigt ou la règle, sans conviction, sur un trop vaste secteur de la carte, encore moins que l'élève parle sans se précipiter de celle-ci.

Une montagne, un fleuve, une ville doivent être aussi décrits en leurs aspects principaux. Que les élèves aient l'impression de contempler ou de gravir la montagne, de suivre le fleuve, de participer à la vie des hommes de la ville.

Expliquer, c'est établir les rapports entre les divers facteurs physiques, entre les facteurs physiques et humains, entre les divers facteurs humains, qui ont abouti à créer ces aspects et cette vie de la montagne, du fleuve, de la ville. Comparer enfin cette montagne, ce fleuve, cette ville à d'autres montagnes, à d'autres fleuves, à d'autres villes, c'est permettre de mieux comprendre cette montagne, ce fleuve, cette ville, en faisant saisir ce qu'ils ont de commun et aussi d'original, par rapport à leurs sœurs ou à leurs frères dans le reste du monde.

Il n'est nullement besoin de solliciter, d'incliner la géographie dans un certain sens, de la déformer ou de l'amputer pour qu'elle devienne discipline d'enseignement du Second Degré. Il suffit que la géographie soit enseignée de façon complète, intelligente et honnête.

La géographie est enseignée de façon complète si le professeur

expose les aspects et les caractères d'une région ou d'un fait géographique avec la préoccupation constante de localiser, de décrire, d'expliquer, de comparer.

Une géographie intelligente utilise les faits si divers pour les disposer en un ensemble cohérent, solidement et rigoureusement construit. Elle montre et elle démontre. Si elle part de faits scientifiques, c'est pour aboutir à une œuvre d'art. Le passage de la science à l'art exige une extrême habileté dans la composition du plan, une forme agréable et colorée. Que l'on accorde une grande importance à l'ordonnance de la leçon, cela ne veut pas dire que l'enseignement de la géographie doive se scléroser en plans stéréotypés. Pour chaque sujet il faut repenser le plan, varier les procédés et les touches.

Enfin, l'enseignement de la géographie est honnête, dans la mesure où il est complet, où il établit des rapports véridiques entre les faits, où il s'efforce d'être objectif et soucieux de vérité, où il se méfie du sensationnel et répudie toutes les formes de propagande.

ADAPTATION DE LA GEOGRAPHIE AUX DIFFERENTS AGES

Le terme « complet » peut prêter à équivoque. Par enseignement complet, nous entendons que le professeur doit dire à ses élèves non point tout ce qu'il sait, mais tout ce que ses élèves sont capables de comprendre et d'assimiler. En classe de sixième la géographie générale doit être plus descriptive qu'explicative, plus concrète et plus simple qu'en classe de seconde. Quand on parle à des élèves de onze ans de la répartition des températures à la surface du globe, il suffit de montrer, en utilisant une carte des isothermes annuelles :

1° Les trois zones chaude, tempérée et froide, dues à l'inclinaison de plus en plus grande du soleil sur l'horizon ;

2° Dans la zone tempérée, l'opposition entre les régions océaniques et les régions continentales ;

3° La diminution de la température en altitude.

Avec des élèves de quinze à seize ans, le professeur pourra pousser plus loin l'étude, en se servant de cartes isothermes pour les mois de janvier et de juillet ; montrer qu'aux tropiques, en été, il fait plus chaud qu'à l'équateur et essayer d'expliquer le balancement du soleil au zénith, d'un tropique à l'autre ; faire apparaître l'opposition des températures entre les côtes occidentales et les côtes orientales des continents et l'expliquer par la nature des courants et le régime des vents ; faire comprendre le rôle respectif, dans les faits de température, des facteurs cosmiques et des facteurs géographiques.

De même, décrivons les principaux aspects des divers pays du monde, insistons sur la connaissance et la localisation précises d'une nomenclature très simple en classes de cinquième et de quatrième. Mais réservons pour les classes terminales l'étude des régions géographiques et l'examen des problèmes humains et économiques. N'accablons pas des enfants de treize et quatorze ans avec des cours plus nourris et plus compliqués que ceux que nous ferons à des jeunes gens de dix-sept à dix-neuf ans.

La première tâche du professeur est donc d'adapter son enseigne-

ment à l'âge mental de ses élèves. Dans le premier cycle, les élèves de onze à quinze ans n'assimilent que des connaissances présentées de façon simple, concrète, vivante. Tandis que dans le second cycle, les élèves de seize à dix-neuf ans sont déjà capables de s'attaquer à la compréhension de notions plus abstraites et plus ardues, de s'intéresser utilement aux problèmes du monde contemporain.

SIMPLIFICATION DE LA GEOGRAPHIE

La deuxième tâche découle de la première. Elle consiste à simplifier considérablement la géographie. Que le professeur ne s'imagine pas qu'il doive, ou même qu'il puisse, transmuter la géographie en la catalysant par la pédagogie. Nous avons déjà montré que l'enseignement et la science géographique présentent une identité de nature. Le professeur s'efforce de décanter au maximum la science pour la rendre assimilable dans l'enseignement. Qu'il se pose sans cesse les trois questions suivantes :

1° Quels éléments essentiels et compréhensibles pour mes élèves dois-je retenir pour bâtir mon cours ?

2° Comment les présenter de façon aussi rigoureuse et démonstrative que possible ?

3° Comment les rendre aussi vivants, aussi intéressants que possible pour un jeune auditoire ?

SCIENCE ET PEDAGOGIE

Pour apporter une réponse satisfaisante à ces trois questions, nous pensons que le professeur doit tout d'abord savoir de la géographie. Il faut beaucoup connaître pour être capable de distinguer l'accessoire et l'essentiel, de trouver les rapports les plus exacts et les plus rigoureux entre les faits, de découvrir les aspects les plus attirants des questions. C'est pourquoi une formation scientifique poussée est la première condition d'un bon enseignement. Nos professeurs ont tout intérêt à faire de solides études universitaires et à ne jamais, ensuite, cesser d'enrichir leur culture géographique.

Nous pensons aussi qu'une formation pédagogique est indispensable. Il ne suffit pas de connaître le monde terrestre, mais aussi celui de l'enfant et de l'adolescent, si différent de celui de l'adulte. Il ne suffit pas d'être initié aux règles de la recherche, mais aussi à celles qui permettent de pénétrer et de régner avec autorité dans le monde de la jeunesse.

Pour ce qui est de l'interrogation et de la conduite de la classe, nous demandons aux professeurs de se reporter aux instructions sur l'enseignement de l'histoire, car nous ne pourrions ici que répéter les mêmes conseils.

COORDINATION DES ENSEIGNEMENTS

La géographie est un carrefour où se rejoignent les disciplines les plus diverses. Elle utilise les données des différentes sciences naturelles et humaines pour expliquer les paysages et les genres de

vie. Il faut que les élèves n'aient jamais, à propos de la géographie, l'impression d'une discipline isolée, et même superfétatoire.

Au professeur de géographie se présentent de multiples occasions de bien marquer les liens de famille avec les autres disciplines intellectuelles du second degré, et de pratiquer la coordination des divers enseignements. L'étude des pays étrangers lui permet de mobiliser des connaissances de langues vivantes et d'éclairer celles-ci d'un jour nouveau par la géographie. Des incursions fréquentes peuvent être menées dans les domaines de la biologie et de la géologie et même, en seconde particulièrement, dans ceux de la chimie et de la physique.

Mais la coordination primordiale doit s'établir avec l'histoire. Tout d'abord, le professeur de géographie est aussi professeur d'histoire. Il assure les deux enseignements dans une même classe. Comment arriverait-il autrement à connaître ses élèves, à consolider son autorité et à mener un travail profitable avec eux ? En classe de seconde, à l'extrême rigueur, on pourrait admettre l'attribution particulière de la géographie générale à l'agrégé de géographie. Dans les classes terminales, le professeur aura intérêt à faire coïncider, autant que possible, l'étude géographique et l'étude historique des grandes puissances. Alors, il se rendra compte combien l'histoire est une forme de culture générale nécessaire au géographe, de même que la géographie à l'historien.

UTILISATION DES DOCUMENTS

Aussi bien comme science de la nature que comme science de l'homme, la géographie est une science d'observation. L'étude des documents y est donc fondamentale.

Et, tout d'abord, celle de la *carte*. Le géographe part de la carte pour y revenir sans cesse. Son mode d'expression le plus normal est la carte. On peut même dire qu'un fait est géographique dans la mesure où il peut se cartographier. Les élèves apprendront à lire la carte d'état-major. Aucun cours de géographie n'aura lieu sans que la carte murale ne soit présente, sans que le professeur ne dessine croquis et schémas au tableau.

A cela, pas de difficulté. Mais reste le problème irritant de la carte faite à la maison. Normalement, on l'exige des élèves du premier cycle, alors qu'elle représente un travail vain, qu'il soit bâclé au dernier moment ou impeccablement et trop longuement exécuté d'après un atlas recopié avec soin. Mais on renonce trop souvent à la demander aux élèves du deuxième cycle quand elle devient un travail intelligent qui accompagne l'étude de la leçon.

C'est l'inverse que nous préconisons. Dans le premier cycle, la carte se fait en classe, sous la direction du professeur. Le cours de géographie consiste à construire une ou plusieurs cartes, simples et schématiques. Le professeur la dessine au tableau et les élèves la reproduisent sur leur cahier. Mais il s'agit d'obtenir des cartes exactes et naturellement les élèves dessinent avec maladresse. Ils dessinent trop gras ou trop maigre. Pour les uns la botte italienne se réduira à une allumette, pour les autres elle sera atteinte de phlébite. Les élèves arriveront donc en classe avec le nombre de fonds de carte nécessaire, indiqué à l'avance, comportant les frontières maritimes et terrestres et les principaux fleuves, lignes directrices du relief et de la vie économique et humaine. Ces fonds de

carte auront été dessinés, ou au besoin décalqués par les élèves eux-mêmes : il importe que leurs doigts aient suivi les contours d'un pays pour en bien connaître la configuration. Car la main, autant que l'œil, est instrument de la mémoire. Ainsi, en cinquième, au moins cinq fonds de carte sont nécessaires pour l'Inde : sur le premier on figurera le relief ; sur le second l'Inde sèche et l'Inde humide ; sur le troisième la densité de population et les grandes villes ; sur le quatrième les principales productions ; sur le cinquième le partage politique actuel. Des schémas montreront la part de l'Inde dans la production mondiale du riz, du blé, du sucre, du thé, du coton.

On fera écrire la superficie, la population, la densité de l'Inde et des trois pays qui la composent. De même en quatrième, l'étude de la Suède aboutira à deux cartes, l'une physique, l'autre économique, à des schémas représentant la production du fer et de la pâte à papier, à des indications de superficie, de population, de densité. Le premier avantage du système est de supprimer le résumé traditionnel, dont la dictée fait perdre beaucoup de temps, alors que les horaires sont limités et les programmes chargés, résumé qui fait double emploi avec celui du manuel et qui exprime des faits géographiques sous forme abstraite, comme toute aussi peu géographique que possible. Le résumé ne s'impose qu'exceptionnellement quand le professeur veut préciser des notions difficiles à cartographier ou à schématiser. De toute façon, il faut que les termes géographiques soient inscrits dans le cahier, expliqués par un texte et si possible par une figure. Le deuxième avantage est que seul l'établissement de croquis bien faits, utilisant les couleurs et les signes conventionnels, accompagnés d'une légende soigneusement établie, peut apprendre aux élèves à composer des cartes intelligentes et expressives. Alors, troisième avantage, il deviendra plus aisé d'exiger, et d'obtenir, des cartes convenables dans les classes de première et dans les classes terminales puisque les élèves auront été dressés à les dessiner durant les années précédentes. Enfin, le quatrième avantage du système est qu'il mobilise au profit de l'enseignement géographique ces tendances enfantines contre lesquelles on s'acharne, hélas ! trop souvent en vain : l'activité motrice, encore intense à cet âge, est canalisée vers le travail quand les élèves ouvrent leur boîte, prennent leurs crayons de couleur, dessinent, gommant, colorient, écrivent ; le goût pour le coloriage et le dessin, dont les tristes résultats sont inscrits si souvent sur les tables ou sur les manuels, trouve alors un utile emploi.

Si on invite les élèves à compléter ce petit atlas en collant des photographies, des photographies adaptées au sujet bien entendu, le cahier devient ainsi l'œuvre personnelle de l'enfant, œuvre poursuivie avec amour et fierté. Un beau cahier de géographie, bien illustré (tout professeur doit y veiller, et l'exiger) est le témoignage de l'intérêt porté par l'élève à la géographie et la preuve d'un enseignement efficace.

Bien entendu, la *photographie* doit être largement utilisée dans un cours de géographie. Les professeurs n'ont que l'embaras du choix : images du manuel, collections de documents qui peuvent être affichés au tableau mural ou projetés à l'épidiascope, films de vues fixes, photographies personnelles. Plus encore que la photographie, notre siècle est celui du *cinéma*. Celui-ci apporte à l'enseignement de la géographie des possibilités nouvelles, dans bien des domaines, il est irremplaçable. Il compense l'étroitesse du milieu local, et fait comprendre aux jeunes Français le monde tropical ou

le monde polaire. Il permet l'observation des phénomènes dynamiques normaux : la force du vent, l'intensité de la pluie, la vitesse d'un fleuve ; ou catastrophiques : éruptions, inondations, cyclones, avalanches. Il fournit la troisième dimension si nécessaire pour expliquer les mouvements de la terre, la longitude et la latitude. Il replace l'homme dans son milieu ordinaire. Enfin, il recompose l'unité des faits de géographie physique, humaine, économique, arbitrairement séparés. Il rend à la géographie son caractère synthétique qui trouve son expression véritable dans la géographie régionale. Cependant, malgré ses multiples qualités, le cinéma est d'un maniement difficile en classe. Il est plus utilisable en des séances spéciales, qu'on rendra aussi fréquentes que possible. Les films de court métrage, de cinq à dix minutes de projection, sont préférables. Exceptionnellement, on projettera un film de long métrage consacré à l'étude complète de toute une région.

A cette utilisation de la photographie et du cinéma, on pourra objecter que l'enseignement de la géographie risque de contribuer à ce gavage visuel auquel la vie actuelle soumet nos élèves, à cet encyclopédisme superficiel qui empêche toute connaissance solide. Il s'agit pour l'enseignement de la géographie non pas de sacrifier à une mode, de céder à un entraînement plus ou moins irrésistible, mais d'utiliser à bon escient les moyens techniques modernes dans la mesure où ils sont susceptibles de lui apporter une aide précieuse. De toute façon, la présentation des documents visuels doit être suivie d'un travail de mise au point. Qu'est-ce que ce film, ou ces vues, nous ont appris ? Sous la direction du professeur, les élèves écriront la réponse sur leur cahier. Il faut toujours passer du concret à l'abstrait, de l'image à la connaissance. L'enseignement de la géographie devrait mettre un peu d'ordre dans ce monde visuel qui, par la presse, le cinéma, les voyages, assaille la jeunesse à tout instant, entraîner nos élèves à regarder une image de façon intelligente et profitable.

On objectera aussi que l'utilisation des moyens visuels exige des moyens matériels dont la plupart des établissements sont actuellement ou trop pauvrement pourvus ou même totalement démunis : salles équipées pour la projection, appareils de projection, documents photographiques, cabinets avec armoires pour entreposer le matériel, etc. Pour obtenir ces moyens, il faut d'abord en démontrer la nécessité. A tous les échelons, attelons-nous à cette tâche.

Enfin, la *nature* est là, les *œuvres* des hommes sont là qui adressent une invitation permanente aux professeurs de géographie. Grâce aux heures consacrées à l'étude du milieu, grâce aux crédits affectés aux activités dirigées, ils ont les moyens de faire sortir les élèves de la classe, de les mettre en contact direct avec les paysages et la vie, avec la réalité géographique. Si un élève de cinquième doit connaître les divisions naturelles de l'Amérique du Nord et un élève de quatrième celles de la Suisse, ils devraient aussi connaître celles de la région où ils vivent, parce que celles-ci leur sont accessibles et vivantes. Combien d'élèves s'intéressent géographiquement à la ville qu'ils habitent ? Bien peu car le décor est pour eux trop habituel, et donc négligeable. Tous, cependant, seraient capables de se passionner pour leur ville si le professeur de géographie leur faisait découvrir tout ce qu'elle a d'exceptionnel et de magnifique (parce qu'elle est œuvre humaine et collective), tout ce qu'elle recèle de notions géographiques diverses et vivantes apprises tout bonnement en classe.

Procurer aux enfants l'immense joie de la découverte, telle est la définition que nous proposons des méthodes actives. Elle est valable pour l'enseignement tout entier, mais elle convient à la géographie plus qu'à toute autre discipline. Il s'agit d'utiliser la curiosité si vive chez les jeunes et l'heureuse excitation que la recherche provoque en eux ; de profiter de la vivacité d'esprit et de la puissance d'imagination propres à cet âge. Les méthodes actives offrent de multiples possibilités à l'enseignement de la géographie.

Au début de ces instructions, nous avons employé l'expression : le professeur de géographie montre. Il est temps de la rectifier en disant : il fait voir, il fait découvrir. Habitons les élèves à regarder, à localiser, à expliquer, à comparer et à décrire les paysages et les activités des hommes. Faisons-leur analyser les traits physiques et humains de la région qui les entoure ou les images des pays les plus lointains. Exerçons leur besoin de comprendre sur des documents plus abstraits comme les cartes et les schémas. Essayons de les amener à trouver par eux-mêmes les notions essentielles, à mettre de l'ordre dans la réalité toujours complexe de leur région, de leur pays et du monde. Le professeur de géographie a de multiples occasions de transformer en explorateurs ses élèves qui ne demandent pas mieux.

Notre définition des méthodes actives en marque aussi les limites. Ces jeunes explorateurs sont remplis de bonne volonté, mais inexpérimentés. Ils sont ardents, mais vite lassés. Ils ont besoin de l'aide et du soutien constants du professeur pour que leur recherche aboutisse à des résultats appréciables. Il convient de graduer l'importance et l'extension des recherches selon l'âge des élèves. A des enfants de cinquième, on ne demandera pas un exposé sur les fleuves en Afrique, car on risque fort que les parents le fassent à la place de leur enfant, si celui-ci ne copie pas purement et simplement un manuel. Au professeur revient le cours général sur les fleuves en Afrique ; il peut ensuite organiser sa classe en équipes qui partiront chacune à la recherche d'un fleuve : Nil, Congo, Niger, Zambèze. Et encore faudrait-il spécifier que l'étude d'un fleuve comporte un certain nombre de notions rituelles : bassin, longueur, cours, pente, débit, régime, utilisation. A partir de la seconde, les recherches proposées aux élèves peuvent se compliquer ; le travail individuel, où à deux ou trois, remplace le travail d'équipe.

De plus, les méthodes actives réclament du temps ; et les heures d'enseignement sont limitées. Le professeur n'a pas le loisir de tout faire découvrir. Certaines notions sont parfois trop compliquées et exigent des démarches trop longues. Enfin, la sanction des examens, comme l'acquisition des connaissances indispensables, contraignent souvent à un enseignement didactique. Il faut certes, en géographie, observer et comparer, réfléchir et juger, mais aussi classer et retenir.

La *méthode dogmatique* ne peut donc être exclue de l'enseignement géographique.

Quant à la *méthode historique* c'est dans les classes du second cycle qu'elle trouve le mieux son champ d'application. Que les élèves de cinquième connaissent les caractéristiques essentielles des grandes zones de relief canadien, c'est bien suffisant. Mais il est souhaitable que les élèves des classes terminales n'ignorent pas l'histoire géologique du Canada, car celle-ci représente une des explications fondamentales de ces zones de relief.

Que les élèves de cinquième apprennent quelles sont les principales productions du Canada et où elles se trouvent, c'est bien suffisant. Mais les élèves des classes terminales doivent savoir en plus quelle fut, depuis un siècle, l'évolution économique du Canada, qui passe du stade de pays neuf à celui de grande puissance industrielle au fur et à mesure que les voies ferrées et le peuplement s'avancent vers l'Ouest, et à la suite des deux grandes guerres mondiales durant lesquelles il fut, avec les Etats-Unis, « l'arsenal des démocraties ».

Les élèves de première doivent être capables de mettre les transformations agricoles et industrielles des Alpes en rapport avec le développement du réseau routier à partir du début du XIX^e siècle, puis des voies ferrées dans la deuxième moitié du XIX^e siècle, puis de la houille blanche au XX^e siècle.

Ainsi, l'enseignement de la géographie combine tout naturellement les trois méthodes d'enseignement, dogmatique, active, historique, décrites dans la circulaire de la Direction générale en date du 6 octobre 1952 comme étant celles qui caractérisent l'Enseignement du second degré.

Un bon enseignement, un enseignement efficace est affaire de mesure. Un bon professeur varie les méthodes selon les sujets traités, l'âge des élèves, l'atmosphère générale de la classe. Il fait preuve sans cesse d'imagination et de bon sens, et ses élèves auront l'esprit meublé de connaissances précises, bien fixées, immédiatement utilisables.

ENSEIGNEMENT GEOGRAPHIQUE ET PHENOMENES D'ACTUALITE

Notre enseignement de la géographie peut-il rester indifférent aux grands phénomènes géographiques qui ne sont pas nommément désignés dans les programmes ou les manuels parce qu'ils sont actuels ? Des crues ravagent la France, les journaux étalent des manchettes et des photographies sensationnelles, les actualités cinématographiques passent des bandes émouvantes, le professeur de géographie, dans les classes de troisième et de première, où la France est au programme, gardera-t-il le silence sur ces événements ? Nous lui conseillons, au contraire d'en parler avec ses élèves, de trouver avec eux les causes de la montée catastrophique des eaux puis de leur descente ; de mobiliser les connaissances théoriques au service de la compréhension de phénomènes qui, pour être actuels, n'en sont pas moins géographiques. Car l'enseignement de la géographie est valable dans la mesure où il permet de comprendre le monde dans lequel nous vivons. Un raz de marée se produit au Japon : les élèves de sixième, de cinquième et des classes terminales devraient le connaître et pouvoir l'expliquer. Des froids exceptionnels et continus causent gel et verglas dans toute la France, en hiver : les élèves de troisième et de première devraient s'y intéresser et en trouver l'origine.

ENSEIGNEMENT GEOGRAPHIQUE ET EDUCATION CIVIQUE

Un enseignement simple, précis, bien conduit, utilisant largement le document et les méthodes actives, soucieux d'interpréter l'actualité géographique, contribue naturellement à l'éducation civique de la jeunesse française. Il crée, stimule une sympathie active et pénétrante,

non seulement pour la France, mais aussi pour l'Union française et tous les peuples du monde. Le rôle de la géographie apparaît comme essentiel pour la formation de l'homme moderne qui, pour être un bon citoyen de son pays, doit être aussi un citoyen du monde. L'éducation du civisme national comporte celle de la compréhension et de la coopération internationales.

Le professeur de géographie a pour rôle de faire comprendre aux jeunes comment les peuples de la terre ont vécu et vivent aujourd'hui, quels sont leurs caractères et leur civilisation, leurs problèmes et les solutions qu'ils y ont apportées ; de leur révéler la contribution de chaque peuple au patrimoine commun de l'humanité que sont les sciences, les techniques, les arts ; de leur démontrer que, si les peuples restent divisés, ils deviennent cependant plus solitaires les uns des autres dans tous les domaines de la vie économique.

Le professeur de géographie devrait se porter volontaire pour assurer les heures d'instruction civique. L'étude de la commune en sixième, du département en cinquième, consiste dans l'exploration d'un certain territoire et la connaissance d'un certain groupe d'hommes, reliés par des intérêts communs. En classe de quatrième, des enquêtes sur les services des ponts et chaussées, des postes, du télégraphe, du téléphone, sur les chemins de fer, sur le ravitaillement de la ville en lait, en viande, en légumes, font pénétrer dans les domaines de la géographie économique, humaine et sociale. Dans les classes du second cycle, la géographie aussi bien que l'histoire, apporte les éléments qui permettent de comprendre les problèmes actuels, nationaux ou internationaux.

L'instruction civique a besoin de la géographie pour retrouver les aspects permanents du monde actuel. La géographie a besoin de l'instruction civique pour pénétrer dans les milieux vivants, devenir plus concrète, plus attachante et aussi plus culturelle.

ENSEIGNEMENT GEOGRAPHIQUE ET CULTURE GENERALE

Car la culture générale demeure la fin suprême de l'enseignement du second degré. La culture générale, c'est-à-dire tout ce que l'instruction et l'étude personnelle nous apportent et surtout nous laissent, pour nous permettre de comprendre l'homme ; non pas seulement l'homme individuel mais les hommes en général, les sociétés humaines. Il s'agit pour l'homme de pouvoir se situer dans le monde, afin d'y agir de façon plus intelligente et plus efficace. On conçoit quelle contribution un enseignement de la géographie, tel que nous l'avons défini dans ces instructions, concret, vivant, actif apporte à la culture générale.

Située au carrefour des sciences naturelles et des sciences humaines, associée à l'histoire, quelle discipline exceptionnelle pour analyser les sociétés humaines et comprendre les civilisations ! Elle intègre les découvertes des sciences naturelles et humaines pour jeter un éclairage nouveau ou plus vif sur les paysages terrestres et les genres de vie humains. Le professeur de géographie devrait, autant que possible, dans les classes du second cycle, montrer par exemple comment les conceptions morphologiques ont évoqué et demeurent sujettes à révision, selon les apports de la géologie et de la géophysique ; comment les climats perdent de leurs mystères grâce aux progrès de la météorologie, dus eux-mêmes à la fréquentation humaine du ciel et

aux sondages lancés jusqu'au plus haut de l'atmosphère ; comment l'ethnologie et l'agronomie ont progressivement transformé la « sauvagerie » des peuples noirs de l'Afrique en civilisation originales. A l'instar des autres disciplines, la géographie est ouverte aux recherches et aux découvertes de la science et de la technique. Et les transformations de plus en plus rapides que celles-ci imposent au monde actuel, elle les suit pas à pas, elle en prend sans cesse la mesure, elle peut en montrer les bienfaits, parfois en dénoncer les dangers.

Que le professeur de géographie conçoive son métier non comme une morne routine mais comme une mission exaltante. Car il a son rôle à jouer dans la formation de jeunes Français, curieux, soucieux de connaissances précises et d'informations contrôlées, conscients de tout ce que le monde actuel comporte de dangers et de difficultés mais aussi de possibilités magnifiques et de développements passionnants ; de jeunes Français capables d'action audacieuse et réfléchie, désireux de maintenir notre pays au rang des grandes nations du monde.

INSTRUCTIONS COMPLÉMENTAIRES POUR L'ENSEIGNEMENT DE LA GÉOGRAPHIE

(Janvier 1957)

AU moins autant que l'Histoire, l'étude de la Géographie offre à nos élèves l'occasion de se familiariser de plus en plus avec les grands problèmes humains qu'ils retrouveront tout au long de leur existence, même dans les carrières les plus techniques : comment un homme d'aujourd'hui, quelle que soit son activité professionnelle, comment un homme de demain, quels que soient ses goûts ou ses aptitudes intellectuelles, pourraient-ils ignorer sans remords et sans danger tout ce qui constitue l'essence de la Géographie : les facteurs physiques, biologiques et humains dont la conjonction explique soit les aspects multiples de la surface du globe, soit l'originalité de telle ou telle région ; les caractères respectifs et la répartition des groupements humains ; les progrès de l'aménagement de la planète par le labeur de ses habitants ; la place qu'occupe dans tous les domaines chacune des nations, le rôle qu'elle joue, les rapports qu'elle noue avec les nations voisines ou lointaines, etc ? Jamais comme à notre époque, où la rapidité des moyens de transport a singulièrement rapetissé notre terre, où, d'autre part, nul pays, si vaste soit-il, ne peut se réfugier longtemps dans un splendide isolement, la connaissance concrète, raisonnée, comparative des constructions politiques, même fragiles, celle des mouvantes structures économiques, celle enfin des conditions physiques plus stables qui expliquent en partie les unes et les autres, n'ont paru aussi nécessaires à l'homme de la rue, à plus forte raison à quiconque se pique de posséder une solide culture générale.

Comme l'Histoire, mais à un degré beaucoup plus élevé, la Géographie — la Géographie scientifique comme la Géographie enseignée — s'attache aux faits et aux problèmes que multiplie l'actualité pour les enregistrer et les décrire certes, mais aussi pour les confronter, en rechercher l'origine et le sens, en mesurer la portée, en reconnaître l'extension, selon des méthodes qui, sans la soustraire à la catégorie des sciences humaines, lui confèrent une réelle parenté avec les sciences de la nature — sciences physiques et sciences biologiques. — D'où son exceptionnel intérêt. D'où aussi, les exigences particulières et les difficultés de sa pédagogie dans nos classes du Second Degré.

C'est sur quelques-unes de ces exigences et de ces difficultés que nous nous proposons d'insister ici, sans modifier en quoi que ce soit les Instructions générales de mai 1955, dont les intéressés auraient tort de renoncer à s'inspirer.

∴

Premier point : enseignant une discipline qui requiert la plus ample documentation, en même temps qu'elle est pour les élèves la source d'information la plus riche, le professeur doit se tenir de façon permanente au courant de la connaissance géographique du monde — non pas d'une connaissance statique et figée au moment présent, mais, dans toute la mesure du possible, de l'évolution et de l'avancement de cette connaissance.

Par exemple, en Géographie générale (classe de seconde) — pivot de cet enseignement — la préparation des cours doit considérer la mise au point réalisée comme une étape dépassant l'étape antérieure, mais destinée à être elle-même dépassée. Il convient aussi bien d'apporter à l'examen des faits étudiés le « style historique » préconisé par les *Méthodes de l'Enseignement du Second Degré* (circulaire du 2 octobre 1952), c'est-à-dire d'envisager les faits dans leur comportement global actuel et passé.

Ainsi, en *climatologie*, la circulation atmosphérique fut d'abord attribuée à des mouvements d'origine thermique (théorie d'Hadley, 1735), et du XVIII^e au XX^e siècle le mécanisme général était conçu suivant le schéma : ascendance de l'air à l'Equateur, convergence à la base avec déviation vers l'Ouest (alizés), divergence en altitude vers l'Est (contre-alizés). Au début du XX^e siècle, découverte capitale : la stratosphère (Teisserenc de Bord), puis, avec le développement de l'aviation pendant la première guerre mondiale, Bjerknès propose la théorie, devenue classique, des cyclones, faisant appel à l'existence des *masses d'air* et des *fronts* ; actuellement la théorie de Rossby ne postule plus pour les *fronts* un contact de masses d'air, mais fait appel à des mouvements d'ascendance et de subsistance en liaison avec les perturbations de la haute atmosphère.

Pour la *géomorphologie*, même obligation de rattachement au passé : au XVIII^e siècle, le Français Coulavie et l'Anglais Hutton formulent les premiers le rôle des eaux courantes et des glaciers dans le façonnement du relief ; mais, comme il arrive souvent pour les précurseurs, ce progrès scientifique n'eut aucune incidence sur les idéologies de l'époque. Il faut attendre le dernier quart du XIX^e siècle pour que, grâce au développement de la géologie et de la cartographie, les lois de l'érosion donnent lieu à un système constructif : *cycle d'érosion et pénéplaine* de W. M. Davis. Ce système reposait presque uniquement sur l'examen des formes tempérées humides. Par la suite, les recherches réalisées dans les zones froides ou intertropicale ont conduit à l'examen de processus nouveaux : *périglaciaire*, *périplaines*, etc. et à la conception de *systèmes de modelé* ajustés aux différentes zones climatiques terrestres.

En *géographie humaine*, l'habitat rural a donné lieu également à des interprétations successives : déterminisme simpliste des premières théories (concentration de l'habitat en pays secs ; dispersion dans les régions de sols imperméables), puis théories de Meitzen mettant en jeu les influences ethniques ; enfin, comme ces théories sont infirmées par le contrôle des faits, les chercheurs font intervenir d'autres explications : civilisations agraires (Marc Bloch), structure

agraire (A. Demangeon), mise en valeur variable suivant les époques (Gradmann, R. Dion), aptitudes mentales et techniques (D. Faucher), etc.

Ces exemples peuvent être multiples ; ils montrent combien le professeur, dans son long travail de documentation, se trouve en présence d'interprétations successives pour une même réalité concrète. Va-t-il transposer directement en classe la masse documentaire qu'il a mise en œuvre ?

∴

Evidemment non. Même s'il conserve pour son exposé le « style historique », il doit élaguer, aérer, éliminer l'accessoire et *s'en tenir à l'ossature des faits essentiels*. Il peut aussi et surtout, pour alléger son cours, procéder à l'aide de *documents* : par exemple, pour la circulation atmosphérique, il place sous les yeux des élèves un planisphère, soit des isobares et des vents, soit de la répartition des pluies dans le monde ; il analyse ou fait analyser le document, relève les relations générales ou les anomalies et amène son auditoire à les interpréter en faisant appel aux théories et en soulignant la relativité de celles-ci.

La méthode de travail retenue pour la géographie générale est applicable en *géographie régionale* ; celle-ci est un cadre de coordination des faits physiques et humains ; elle ne doit pas être une impasse, un cloisonnement qui empêche de voir les fonctions générales de l'ensemble terrestre ; elle permet de restituer la variété des aspects de la surface du globe dans leur mobilité, dans leur évolution et dans leur cohésion. Autant et plus que la géographie générale, elle fait appel au *document, instrument d'enquête et instrument d'expression* : cartes, graphiques, schémas, photographies, blocs-diagrammes, etc. Une recommandation toutefois : s'il faut user du document, il serait dangereux d'en abuser. Un tri rigoureux s'impose au préalable parmi ceux qu'on a pu rassembler, de manière à écarter tout ce qui ne présenterait pas d'intérêt géographique véritable, tout ce qui ne pourrait fournir la matière d'un commentaire substantiel, tout ce qui réussirait au mieux à occuper le regard sans meubler l'esprit.

Où trouver les documents ?

De nombreuses publications en offrent actuellement tout un ensemble (ce sont surtout des photographies). Voici quelques références :

1° *Guide des ressources pédagogiques de la région parisienne*, 4^e fascicule : *Géographie*. Ce guide fournit un répertoire des bibliothèques et centres de documentation, ainsi qu'un fichier comportant des canevas-guides d'excursions et de visites d'établissements ou d'organismes économiques.

2° Grands albums :

— *Atlas des formes du relief* : 100 planches de représentations figurées des principaux types de relief au moyen de cartes topographiques, de photos aériennes et, dans certains cas, d'anaglyphes, de coupes et de blocs-diagrammes (édité par l'Institut Géographique National).

1° *L'Équipement technique de la France* : 120 planches concernant la sidérurgie, les industries, l'agriculture, les transports (édité par la Documentation française).

— *Documents d'Outre-Mer* : 100 planches relatives à la géographie physique, économique et humaine des pays et territoires d'Outre-Mer (même éditeur que le précédent album).

— *La Documentation Photographique*, éditée également par la Documentation française, comporte soit des albums, soit des pochettes : parmi les albums, citons : Le Vocabulaire géographique : les formations végétales (40 planches) ; le Vocabulaire géographique : le relief et les paysages morphologiques (60 planches). (En préparation : L'habitat et les paysages humanisés). Terres et villages de France : Montagnes de France ; Régions françaises (3 albums), etc.

Les pochettes constituent des séries bimensuelles de 13 planches livrées sous couverture-portefeuille et accompagnées d'une notice documentaire, telles : La lecture de la carte (N^{os} 122-123) ; Habitations rurales de la F.C.M. (N^{os} 24 à 26) ; L'Inde (N^o 60) ; Le Pakistan (N^o 76) ; L'Europe, l'Asie, l'Amérique du Nord, l'Amérique du Sud, l'Afrique, l'Océanie, etc., et, hors série : la Chine, la Grande-Bretagne, les Etats-Unis, l'U.R.S.S.

Enfin, la Documentation française entreprend la publication d'une nouvelle série qui, sous la rubrique « Dossiers du mois » présentera des planches géographiques avec texte-commentaire (le premier à paraître concerne les régions polaires). (Format 24 cm × 32 cm).

D'autres répertoires de photographies seraient à signaler tel *L'Atlas Aérien*, par Pierre Delfontaines et Mariel Jean-Brunhes-Delamarre, dont le tome 1^{er} vient de sortir chez Galimard.

..

Sur les programmes eux-mêmes, maintenus ou modifiés par l'arrêté ministériel du 27 novembre 1956, quelques observations s'imposent, destinées à fixer l'esprit et la manière dans lesquels doivent en être développés, dorénavant, les divers éléments.

1° *En Sixième*, la géographie générale doit être une simple *présentation descriptive*. A partir d'exemples concrets, le professeur fait connaître et comprendre, à l'aide de documents commentés et d'exercices raisonnés, des notions simples et claires : montagnes, plateaux, plaines, villages, villes, etc. Il doit surtout chercher à enrichir le *vocabulaire* de l'enfant par des définitions précises. Il lui faut éviter d'énoncer les théories relatives au climat, à la genèse des montagnes ; une explication prématurée est plus nuisible qu'utile ; elle conduit au verbiage ; elle tue la curiosité. Il convient d'initier les élèves à l'établissement de croquis et de graphiques ; il est utile de multiplier ces exercices, mais ils doivent être faits en classe sous le contrôle du maître.

2° *En cinquième, Quatrième et Troisième*, le programme doit être vu *par grands ensembles*, en fonction des données de la géographie générale qui emprunteront ainsi à des exemples localisés et délimités toute une valeur concrète. Par exemple, en Troisième, le Massif Central sera traité comme une unité morphologique, dont on précisera les types de relief : plateaux et massifs cristallins, montagnes volcaniques, plateaux calcaires, plaines et bassins, mais sans essayer de les regrouper en régions. Dans le premier cycle, toute

étude régionale doit être exclue. En Cinquième et en Quatrième, les études d'ensemble des continents se borneront à une présentation rapide de la géographie physique et humaine : les caractéristiques essentielles seront seules retenues. Par contre, on dégagera les grands ensembles : Asie du Sud-Est, Amérique centrale, Europe méditerranéenne, Afrique australe, etc., qui donneront lieu à une étude des traits généraux de la géographie physique ; puis, pour chaque Etat, une fois rappelé sommairement le cadre physique, on n'insistera que sur la géographie humaine et économique. Les documents photographiques, analysés et commentés, devront être utilisés à chaque séance.

3° *En Seconde*, on fera alterner toute l'année leçons normales et travaux pratiques, en moyenne une heure de travaux pratiques pour trois heures de cours.

a) *L'introduction* (Le globe terrestre, forme, situation, structure) donnera lieu, tout au plus, à trois leçons. L'étude des cartes fera, en outre, l'objet d'une heure de travaux pratiques.

b) *Les éléments de géographie physique et de géographie humaine* générale seront équilibrés de telle sorte que le cours de géographie physique soit terminé entre le 15 février et le 1^{er} mars, et que le second semestre soit entièrement consacré à la géographie humaine.

L'étude des faits de géographie générale doit partir d'exemples concrets et être fondée sur l'interprétation de documents. Elle donne lieu à des *travaux pratiques* dont l'utilisation judicieuse permet d'alléger le cours proprement dit. Ces travaux pratiques sont laissés à l'initiative du maître en fonction du matériel dont il dispose. Voici quelques suggestions :

a) Travaux pratiques de climatologie : construction de graphiques, de cartes d'isobares ou d'isothermes, étude du Bulletin Météorologique National ;

b) Travaux pratiques de géomorphologie : étude de cartes à grande échelle (type de relief), coupes et blocs-diagrammes (utilisation de cartes en relief), interprétation de photographies aériennes, séances de projection avec exercices d'application ;

c) Travaux pratiques de géographie humaine : statistiques et courbes, étude de l'habitat rural et urbain à l'aide de cartes, enquêtes locales.

4° *En Première*, le rappel des notions générales de morphologie, de climatologie, d'hydrographie sera réduit à trois causeries conduites avec la collaboration active des élèves (révision du cours de Troisième). La plus grande partie du cours sera consacrée à *l'étude de la France métropolitaine par grandes régions géographiques*. Pour le bilan de la population et de l'économie française, le professeur aura recours surtout à des travaux pratiques regroupant les données fournies par l'étude régionale. Pour la partie du programme qui figurait naguère sous la rubrique : France d'Outre-Mer, on étudiera avec l'ampleur normale les pays qui font partie de l'Union Française ; les autres (Maroc, Tunisie, Vietnam, Cambodge) seront plus sommairement traités, avec rappel de la mise en valeur par la France ; l'ensemble ne devra pas dépasser douze leçons.

5° *Le programme des classes terminales* mérite une mention spéciale ; il s'applique essentiellement aux questions d'ordre économique ; les informations recueillies à la radio ou dans la presse, la

place de plus en plus grande donnée à la géographie dans l'enseignement postsecondaire contraignent à considérer que ce programme doit être étudié avec toutes les ressources que la géographie apporte à la culture de l'homme moderne, à la science du monde d'aujourd'hui. Néanmoins, la surcharge des cours peut être évitée de la façon suivante :

a) L'étude de la *première partie du programme* recevra un développement normal en ce qui concerne les problèmes économiques; en revanche, l'étude physique et régionale des Etats ne sera abordée que dans la mesure où elle fournit les éléments de base à la compréhension de la vie économique. En outre, comme pour les classes de Cinquième et de Quatrième, le professeur peut traiter la géographie physique par groupement de grands ensembles, Canada et Etats-Unis, par exemple; il va de soi enfin que, sans attendre la nouvelle rédaction des programmes consécutive à la future réforme de l'enseignement, il doit procéder de lui-même à quelques aménagements de leur forme et de leur contenu actuels, pour tenir compte des derniers bouleversements subis par la carte politique du monde (notamment à propos du Commonwealth et de l'Indonésie).

b) La *seconde partie du programme* (matières premières, sources d'énergie — parmi lesquelles il conviendra de réserver une place à l'énergie nucléaire —, transports) sera plus sommairement traitée et, comme en classe de Première, principalement à l'aide de travaux pratiques opérant sur les données fournies par l'étude économique des grandes puissances.

..

Il en sera de cet aménagement des programmes de géographie comme de celui des programmes d'histoire : mêmes conditions générales de succès dans leur application; même efficacité dans leur action. Est-il nécessaire d'insister? Nous ne pourrions que répéter ce qu'exprimaient déjà les récentes Instructions Générales. On nous permettra néanmoins de souligner, une fois encore, que pour la formation des hommes de demain que sont les adolescents d'aujourd'hui — et cela est valable, bien entendu, pour les deux sexes — rien ne saurait remplacer la Géographie. Devenue la sœur et l'égale de l'Histoire, après en avoir été la servante; comme elle, école de raisonnement et de réflexion et non plus seulement — ainsi que le croient encore trop d'esprits superficiels ou attardés — matière de mémoire, elle concourt avec elle, et peut-être plus qu'elle, à aider les hommes à mieux connaître et leur pays et l'ensemble de leur planète — ce qui a bien son prix certes —, mais aussi à mieux se connaître entre eux, donc, peut-être, à mieux se comprendre : n'est-ce pas là, à qui a bien son prix certes —, mais aussi à mieux se connaître entre notre époque tourmentée, une tâche — nous sommes tentés d'écrire :