Zeitschrift: Études pédagogiques : annuaire de l'instruction publique en Suisse
Band: 67/1976 (1976)

Artikel: Connaissance de l'environnement? Activités d'éveil? Branches d'éveil? : au-delà d'un problème de terminologie

Autor: Morel, Jean

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-116546

Nutzungsbedingungen
Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation
L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use
The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 14.12.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Connaissance de l'environnement? Activités d'éveil? Branches d'éveil?

Au-delà d'un problème de terminologie

Le 28 février 1976, le groupe 230 (méthodes) du CREPS[1] a adressé au Département de l'instruction publique du canton de Vaud son cinquième rapport, intitulé «Les branches d'éveil». Mon propos n'est pas de résumer ici ce texte de 64 pages, mais de faire, à titre personnel, quelques remarques permettant d'en éclairer certains aspects. Comme la rédaction de ce rapport a coïncidé avec la publication des trois projets de programmes romands pour les degrés 5 et 6 des sous-commissions de CIRCE[2] II (géographie, histoire et sciences), je me référerai parfois à ces documents, dont le groupe 230 n'a pu tenir compte. On constatera, quant à l'essentiel, une convergence réjouissante.

L'évolution des méthodes pédagogiques a suscité et suscite encore des malentendus aussi bien dans le grand public que chez les enseignants eux-mêmes.

Le plus grave, le plus tenace aussi, est l'idée, exprimée déjà en 1954 par Georges Duhamel[3], que cette évolution aurait pour effet, sinon pour but, d'abolir l'effort:

> «L'apparition de nouvelles techniques et la vulgarisation de leurs instruments ont notablement contribué à créer cette légende que le temps de l'effort était révolu, dans l'ordre d'une certaine culture intellectuelle (...) Je le répète avec obstination, tout système pédagogique tendant à réduire ou à supprimer l'effort intellectuel est une erreur et une sottise.»

Si nous nous référons aux exemples donnés par le rapport du groupe 230, nous pouvons nous poser les questions suivantes:

[1] Le groupe 230 du CREPS (Conseil de la réforme et de la planification scolaires) a été chargé, par le Département de l'instruction publique du canton de Vaud, de définir ce que devraient être, pendant les années de scolarité obligatoire, les méthodes d'enseignement conformes aux objectifs généraux de la réforme de l'école vaudoise. Toutes les citations suivies d'un astérisque sont tirées du rapport en question.

[2] Commission interdépartementale romande pour la coordination de l'enseignement.

[3] «L'avenir de la culture intellectuelle», *Les Annales*, février 1954.

Qu'est-ce qui exige le moins d'effort, de la part de l'élève qui étudie les difficultés de l'Occident aux XIVe et XVe siècles[4],

d'apprendre quelques pages du manuel ou, au moyen d'une dizaine de documents extraits du Bordas 5e, de «reconstituer l'évolution d'une situation, rétablir l'enchaînement logique des faits, déterminer les causes et conséquences de ceux-ci»*, puis, seulement alors, de mémoriser l'essentiel?

Qu'est-ce qui exige le moins d'effort, de la part d'un élève de 6e année (IIIe secondaire),

d'apprendre dans le manuel les noms des montagnes, des cours d'eau, des principales villes du canton de Fribourg, ou de tirer de l'étude du paysage fribourgeois figurant à la page 12 de l'Atlas scolaire suisse tout ce que l'on en peut tirer sur les aspects principaux de la géographie physique et économique, de la démographie, etc., prenant par là conscience des relations qui existent entre ces différents domaines?

Qu'est-ce qui exige le moins d'effort, de la part d'un enfant de 10-12 ans,

de mémoriser une page du manuel sur les oiseaux ou, à partir de l'observation du plumage et du vol de plusieurs de ceux-ci, de l'étude comparative de divers squelettes, etc., d'essayer de comprendre le phénomène du vol avant de dresser le tableau de ses exigences et de ses conditions?

Un deuxième malentendu consiste à croire que les élèves n'apprennent plus rien alors qu'*ils apprennent autrement.* Il est malhonnête de prétendre que ceux qui s'efforcent d'améliorer les méthodes d'enseignement nient la nécessité de l'acquisition des connaissances: dans la définition des objectifs propres à l'histoire, à la géographie et aux sciences d'observation, le rapport du groupe 230, fidèle aux objectifs généraux de la réforme, énonce comme *premier objectif*, pour chacune de ces branches, l'acquisition des connaissances de base nécessaires; il précise toutefois que ces connaissances sont, autant que possible, «acquises *à partir d'un travail* individuel, collectif ou par groupes des élèves».

Si, pour revenir aux exemples cités plus haut, les élèves ont appris, *parce que compris*, par l'étude historique mentionnée, des notions comme «main-d'œuvre», «redevance», «fermage», «désertion des campagnes», «troubles sociaux», etc., s'ils ont pris conscience des effets de la peste de 1349 ou des raisons profondes de la Jacquerie de 1358..., *ils ont acquis plus de connaissances* qu'en mémorisant un chapitre du manuel sur la guerre de Cent Ans et, surtout, ils sont mieux à même d'en saisir les causes et les effets.

[4] Si nous citons généralement les branches dans l'ordre histoire–géographie–sciences d'observation, cela ne signifie aucunement que nous accordions une plus grande importance à la première qu'aux deux autres.

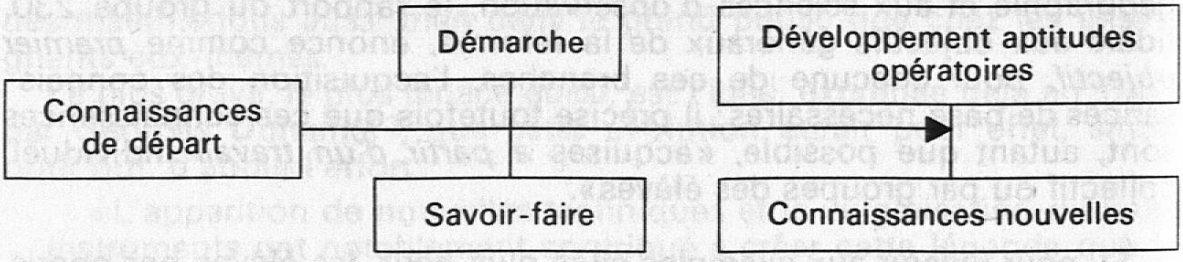
Si, par l'étude géographique précitée, les élèves ont appris, *parce que compris*, ce qu'est la notion des secteurs économiques primaire, secondaire et tertiaire, s'ils ont pris conscience du fait que le développement d'une région rurale dépend de conditions telles que la proximité d'une grande ville ou de voies de communications importantes, s'ils ont saisi que la population d'une localité n'est pas stable mais varie dans le temps en fonction de certains facteurs, *ils ont acquis plus de connaissances* qu'en mémorisant un chapitre du manuel sur le canton de Fribourg, et, surtout, ils sont capables de comprendre ce qui se passe dans d'autres cantons.

Si, par l'étude mentionnée dans le domaine des sciences d'observation, les élèves ont appris, *parce que compris*, la notion de «plus lourd que l'air», ce que sont les différentes phases du vol et les divers types de vols, ce que sont la structure de la plume et son rôle par rapport à la température, à l'eau, à l'air..., *ils ont acquis plus de connaissances* qu'en mémorisant un chapitre du manuel sur les oiseaux.

Des enquêtes minutieuses faites en France il y a quelques années, en ce qui concerne le vocabulaire historique, ont montré à quel point des mots apparemment simples comme «république», «démocratie», «révolution», «suffrage universel», «coalition», etc., couramment employés par les maîtres, échappent à la compréhension d'un grand nombre d'élèves[5].

Il en est de même du vocabulaire géographique et du vocabulaire scientifique.

Dans un document où ils exposent leur conception de la didactique de l'histoire[6], les animateurs de cette discipline au Séminaire pédagogique vaudois définissent la place que doivent occuper les *connaissances* par rapport aux *savoir-faire*:



Et d'ajouter: «On pourra constater que les connaissances sont au départ et à l'arrivée du processus d'apprentissage (...) Elles sont progressivement et constamment remises en cause, perfectibles, renouvelables.»

[5] Voir les articles publiés à ce sujet dans *Le Courrier de la Recherche pédagogique*, N° 8, mars 1958;
le compte rendu de l'enquête «L'enfant devant l'histoire», Laboratoire de psychopédagogie de l'Ecole normale supérieure de Saint-Cloud, 1958;
«L'enfant et l'enseignement de l'histoire», Bulletin du Laboratoire de pédagogie, Faculté des lettres et sciences humaines de l'Université de Paris, N° 2, avril-septembre 1966.

[6] «Pour une approche globale des problèmes de l'apprentissage en histoire», mai 1974.

En ce qui concerne précisément l'histoire, un troisième malentendu consiste à opposer, comme inconciliables, *enseignement chronologique* et *enseignement thématique.* Dans un article intitulé «Intégration de l'histoire dans une branche nouvelle ou désintégration de l'enseignement de l'histoire?»[7], M. R.-C. Logoz, critiquant l'étude thématique et se fondant sur les expériences réalisées dans les zones pilotes, exprime sa crainte de voir l'histoire réduite à une «culture par juxtaposition, sans trame historique réelle, à la structure feutrée, analogue à celle que l'on reproche à la TV de produire pour la masse». La même crainte a été formulée dans un article publié par *L'Educateur*[8], où il est question de «flashes hétéroclites» à propos des thèmes proposés par la sous-commission d'histoire CIRCE II.

Le risque existe certes, et je comprends les inquiétudes des auteurs desdits articles. Mais les discussions que le groupe 230 a eues avec des pédagogues historiens qui semblaient être des partisans inconditionnels de l'enseignement chronologique ou de l'enseignement thématique ont montré qu'il s'agit là d'une fausse alternative, qu'il est possible de concilier ces deux conceptions, que le problème peut être résolu «dans la mesure où le manuel, conçu selon un plan chronologique, permet une approche thématique»* (nous préciserons plus loin ce que nous entendons par là)... «L'importance relative donnée à l'approche thématique ou à l'approche chronologique d'un sujet variera selon l'âge des élèves, et *il est évident que ceux-ci doivent être progressivement initiés à la perspective chronologique de l'histoire.*»*

La réaction de certains maîtres à une histoire trop exclusivement événementielle a conduit, comme toute réaction, à des excès contraires, et l'on a parfois oublié la nécessité d'un cadre chronologique. A partir du moment où l'histoire est traitée comme une branche distincte, il est essentiel que les thèmes étudiés s'insèrent dans une telle trame.

Ce qui est vrai pour l'histoire l'est aussi pour la géographie et les sciences d'observation, où les thèmes devront, eux aussi, s'ordonner par rapport à des points de repère, s'insérer dans un cadre général.

Ces quelques remarques nous ont amenés au cœur du problème.

Connaissance de l'environnement, étude du milieu, activités d'éveil, branches d'éveil

Lorsqu'on lit l'abondante littérature qui a paru à ce sujet ces dix dernières années (cf. bibliographie), on est frappé de la confusion qui règne en matière de terminologie; aussi me paraît-il utile d'essayer de voir ce que recouvrent ces expressions puisque, au-delà de la terminologie, c'est toute une conception de l'enseignement de ce que l'on a appelé, assez artificiellement, «les branches d'éveil» qui est en cause.

[7] Bulletin de la Société suisse des maîtres d'histoire, N° 3, mai 1973.
[8] N° 18, mai 1976.

Lors d'une séance qui réunissait, en janvier 1976, un certain nombre de maîtres des zones pilotes de Rolle et de Vevey et quelques responsables de la réforme de l'école vaudoise, on a parlé d'«enseignement de l'éveil». Une participante, se fondant sur les théories de Piaget, a été jusqu'à dire qu'il fallait éviter, au niveau des quatre premières années, de faire mention de l'histoire, de la géographie ou des sciences. Je ne partage pas ce point de vue: à mes yeux, l'éveil est un phénomène psychologique, et l'expression «enseignement de l'éveil» ne veut rien dire. Que l'on parle, à ce stade, d'«activités d'éveil», oui, mais pourquoi refuser de poser, chaque fois que l'occasion s'en présente, des jalons amenant les élèves à prendre conscience peu à peu de ce que sont l'histoire, la géographie et les sciences d'observation?

Le plan d'études CIRCE I définit en ces termes le rapport qui existe entre «connaissance de l'environnement», «activités d'éveil» et «étude du milieu»:

> «La connaissance de l'environnement s'appuie sur un ensemble d'activités intéressant les premières années de la scolarité primaire. Partant d'une approche globale du milieu dans lequel vit l'enfant, ces activités de recherche et d'observation, d'expérimentation et d'induction débouchent, en 4e année, sur une étude de la région dans ses composantes géographique, historique et scientifique» (CE, p. 1).

Que l'on nomme un tel enseignement «étude du milieu» ou «connaissance de l'environnement», peu importe après tout! Quant à parler de «branches d'éveil» pour désigner l'histoire, la géographie et les sciences d'observation (par opposition aux «branches instrumentales» et aux «branches de créativité»), ce n'est qu'une convention:

> «La dénomination «branches d'éveil» a été admise *par convention*: en effet, il est évident que toutes les disciplines mériteraient d'être considérées comme branches d'éveil; mais l'appellation retenue est commode et généralement adoptée.
>
> C'est *par convention* aussi que sont désignées sous le terme «branches d'éveil» les disciplines histoire, géographie, sciences d'observation.
>
> Ces mots sont employés dans un sens très général; la dénomination «sciences d'observation» recouvre les sciences naturelles, la physique, la chimie, etc.» *

Le véritable problème n'est donc pas tellement un problème de terminologie; il pourrait se poser dans les termes suivants: à quel moment et de quelle manière convient-il de passer des «activités d'éveil» aux «branches d'éveil»?

Cette question nous amène à parler de la pluridisciplinarité.

La pluridisciplinarité

Nous voici de nouveau confrontés à la terminologie! La plupart des ouvrages et articles sur les branches d'éveil emploient le mot «interdis-

ciplinarité». Or, de l'avis des spécialistes, il est plus exact de parler de «pluridisciplinarité»:

«Le premier (de ces mots) désigne la démarche propre à toute étude d'un problème à la compréhension duquel plusieurs disciplines sont nécessaires. Au niveau universitaire par exemple, aucun problème historique, géographique ou scientifique ne peut être cerné sans recours à des éléments empruntés à d'autres sciences, le point de départ étant l'objet d'étude lui-même...

En ce qui concerne les branches d'éveil, il convient de parler de pluridisciplinarité: on décide *a priori* d'étudier un même objet dans une perspective à la fois historique, géographique et scientifique.»*

La pluridisciplinarité n'est pas un dogme pédagogique; elle est «une manière d'approcher la réalité à partir de la vision globale qu'en ont les enfants (justification psychologique); de jeter des ponts entre les disciplines (conformément à l'évolution de la recherche scientifique)»*.

On peut admettre qu'*au cours des deux premières années* (7-8 ans), années où l'on pratiquera des «activités d'éveil» et où l'on pourra se passer de parler d'histoire, de géographie ou de sciences d'observation, les thèmes soient choisis de façon à permettre cette «approche globale de la réalité» dont il a été question plus haut: les objectifs principaux sont en effet d'exploiter les intérêts de l'enfant[9], de lui donner les éléments d'une *méthode d'observation* (en posant diverses questions, en comparant ce qu'il a observé à ce qu'il sait déjà...), de lui apprendre à exprimer ce qu'il a observé[10].

En 3e et 4e année, on continuera, en élargissant le champ d'observation et les notions à acquérir, à développer les savoir-faire («comportements opératoires») en pratiquant, dans la mesure du possible, un enseignement pluridisciplinaire.

«Il serait toutefois artificiel de vouloir étudier n'importe quel sujet dans une perspective pluridisciplinaire: on le fera dans la mesure où le sujet s'y prête, où le maître – si l'on a affaire à un maître «généraliste» – est compétent pour le faire...»*

On aura déjà, selon les thèmes, une dominante ou historique, ou géographique, ou scientifique (sciences d'observation), et il importera de poser, comme nous le disions plus haut, des jalons amenant l'élève à saisir la spécificité de chacune des trois branches d'éveil.

Il faut remarquer que le plan d'études CIRCE I sépare celles-ci dès la 4e année, et définit les objectifs propres à chacune d'elles. Toutefois, si l'on examine les thèmes proposés, l'on s'aperçoit que la plupart d'entre eux peuvent être abordés dans une perspective pluridisciplinaire. Il apparaît qu'on a même assez artificiellement classé certains thèmes sous les rubriques «géographie», «histoire» ou «sciences».

[9] On pourrait se demander si les intérêts de l'enfant le portent vraiment vers ce qui est le plus proche de lui, mais cela est une autre question...

[10] Cf. Plan d'études CIRCE I (CE, p. 2).

Peu importe que, selon le thème choisi, l'une ou l'autre des trois disciplines soit privilégiée.

A partir de la 5e année, c'est-à-dire à partir du moment où, pour une certaine proportion des élèves, l'enseignement sera probablement[11] confié à des maîtres plus ou moins spécialisés, où, par conséquent, les horaires deviendront plus rigides et où l'on utilisera des salles spéciales, il conviendra, à notre avis, de séparer histoire, géographie et sciences d'observation, et il sera beaucoup plus difficile de pratiquer un enseignement pluridisciplinaire: cela supposerait un travail d'équipe des maîtres auquel – un minimum de réalisme oblige à le reconnaître – ceux-ci ne sont pas toujours préparés et, disons-le franchement, pas toujours disposés.

Cela supposerait aussi un aménagement des horaires permettant d'une part la pratique de la pluridisciplinarité – par exemple lors de sorties auxquelles participeraient ensemble le maître d'histoire, le maître de géographie et le maître de sciences –, permettant d'autre part à ces trois maîtres de se réunir pour préparer cette sortie et en mettre au point l'exploitation.

Les expériences réalisées en Belgique[12] montrent que cela n'est pas irréalisable, mais il ne faut pas se leurrer: plus l'on s'élèvera vers les classes supérieures, plus difficile deviendra la pratique de la pluridisciplinarité *dans le cadre normal de l'enseignement*: c'est plutôt *lors d'occasions spéciales* qu'il sera possible, par un travail d'équipe des maîtres, un horaire souple..., d'en favoriser l'application. Il importera de créer ces occasions en organisant, par exemple, des camps d'observation[13].

Quoi qu'il en soit, il sera toujours nécessaire de montrer aux élèves qu'il n'existe pas de cloisons entre les branches d'éveil, et de jeter des ponts entre elles chaque fois qu'on le pourra. D'autres ponts pourront être jetés d'ailleurs entre ces disciplines et le français, la musique, l'histoire de l'art, les techniques artistiques, les travaux manuels, etc.

Les objectifs de l'enseignement des branches d'éveil

La mission du groupe 230 étant de définir les méthodes permettant d'atteindre les objectifs généraux fixés par les responsables de la réforme de l'école vaudoise, il importe de voir dans quelle mesure les objectifs de l'enseignement des branches d'éveil correspondent à ces objectifs généraux. Ceux-ci ont été énoncés dans un document, daté du 27 juin 1969, du Conseil de la réforme et de la planification scolaires:

[11] Nous ne savons pas encore quelle sera la structure de l'école vaudoise.

[12] Voir l'article publié par M. Roger Christe sous le titre «Un voyage d'étude en Belgique» dans le Bulletin du GRETI 4/71.

[13] On sait que les instituts vaudois de formation pédagogique mettent sur pied des camps consacrés à l'étude du milieu. Certaines écoles primaires et secondaires le font de leur côté.

Objectifs généraux selon le document en question:	*Objectifs des branches d'éveil tels qu'ils sont définis dans le rapport du groupe 230:*
1. Par l'exercice conjugué de toutes ses facultés, faire acquérir à l'enfant des connaissances, des moyens d'action, ainsi que des instruments de compréhension.	Faire acquérir à l'enfant des connaissances et un vocabulaire de base, et des savoir-faire qui serviront de référence pour l'acquisition ultérieure des méthodes et des concepts des sciences humaines et naturelles. Donner à l'enfant des méthodes de travail.
2. Mettre chaque enfant en mesure de se connaître selon son originalité propre et de développer une personnalité autonome.	Eveiller et satisfaire la curiosité de l'enfant et l'amener à passer d'un stade égocentrique à une vision élargie et plus objective du monde extérieur. Développer en l'enfant le sens de l'observation et le goût de la recherche. Amener l'enfant à assumer ses responsabilités par rapport au milieu et lui faire prendre conscience de la place et du rôle de l'homme dans ce milieu[14].

Le troisième des objectifs généraux concerne l'éveil du sens de la solidarité par le travail d'équipe. Nous le citons:

«Eveiller le sens de la solidarité en engageant l'enfant dans des activités pratiques et intellectuelles effectuées en équipe.»

Le groupe 230 a défini dans son premier rapport (22.3.71) les divers modes de travail de la classe, et préconise le travail en équipe comme *un moyen parmi d'autres*; en ce qui concerne les branches d'éveil, il n'exclut ni le travail individuel, ni le travail collectif de la classe, qu'il mentionne toujours parallèlement au travail par groupes.

Celui-ci n'est aucunement la panacée et l'on sait bien quelles qualités et quelle expérience il requiert du maître si l'on veut qu'il soit vraiment efficace. On connaît les difficultés et les échecs éprouvés par des enseignants bien intentionnés qui, par manque de compétence, de préparation ou d'autorité, non seulement s'y sont «cassé le nez» mais en ont desservi la cause.

[14] Ces objectifs ne sont pas présentés dans un ordre hiérarchique. Nous ne mentionnons ici que les objectifs communs, mais le groupe 230 a défini aussi les objectifs propres à chacune des trois branches d'éveil.

La démarche générale, en relation avec les programmes

Il faut bien constater que si l'enseignement des sciences a évolué depuis longtemps déjà vers une démarche fondée sur l'observation et l'expérimentation – évolution favorisée par la création de salles spéciales équipées à cet effet –, il n'en est pas de même de l'enseignement de l'histoire et de la géographie, dont la remise en question ne date que d'une dizaine d'années.

Sans doute tous les pédagogues s'entendent-ils depuis plus longtemps que cela pour dénoncer l'encyclopédisme des programmes, la superficialité des connaissances acquises, le manque d'intérêt des élèves pour des branches qui devraient, au contraire, «éveiller leur curiosité». Est-elle si caricaturale et ne nous concerne-t-elle pas aussi un peu, cette description, par quatre collègues français, de l'enseignement de l'histoire et de la géographie tel qu'il était pratiqué encore en 1968 chez nos voisins[15]?

«Les programmes de secondaire ont l'ambition de présenter toute l'histoire du monde et sa géographie, sans théoriquement rien oublier; donc d'une façon on ne peut plus rapide qui oblige les professeurs à se livrer à de véritables marathons, ou à supprimer arbitrairement certains chapitres (le plus souvent à la fin du programme; mais sont-ils moins importants?)... Ainsi en histoire (...), le tout finit par se résumer en un foisonnement de dates et de noms n'évoquant aucune signification profonde. Ainsi en géographie, tous les pays du monde défilent successivement, chacun d'eux étant lui-même divisé en multiples et souvent artificielles régions, avec force noms et chiffres qui ne donnent que l'illusion de la précision.»

Mais s'il est relativement facile de dénoncer les défauts d'un enseignement, il est beaucoup plus difficile de proposer autre chose: le risque d'une telle entreprise est d'aller trop loin dans la réaction et de faire table rase de ce que l'enseignement «traditionnel» pouvait avoir de valable.

Les auteurs des programmes CIRCE II ont été conscients de cette difficulté. Par exemple, dans l'introduction au programme d'histoire (p. 5), on peut lire ceci:

«Que choisir d'enseigner?
– Comment insérer un programme équilibré dans ces coordonnées nécessaires de l'histoire que sont l'espace et le temps, l'homme et ses œuvres?
– Comment éviter d'une part l'écueil de l'encyclopédisme, d'autre part l'arbitraire d'un choix délibérément fractionnaire?»

On ne saurait contester la validité de l'opinion de M. Reinhard, citée dans la même introduction, montrant à quel point l'histoire politique est liée «aux conditions géographiques, aux données démographiques,

[15] R. Debon, Y. Perez, J. Portes, A. Reynaud: «Pour une refonte totale de l'histoire et de la géographie dans le secondaire» (*Cahiers pédagogiques*, N° 79, 1968).

à la structure et à la vie économiques, aux techniques, à la culture, à la religion, à tous les caractères enfin qui définissent une société et une civilisation».

Ce souci d'élargissement et d'approfondissement de la vision, que l'on trouve aussi dans la conception des programmes de géographie et de sciences, implique forcément *un choix.* Ce choix comporte un risque, celui que signalait M. Logoz pour l'histoire. Mais c'est à ce prix que l'on évitera l'encyclopédisme, le survol et la superficialité, et que l'on atteindra les objectifs fixés.

Le problème est de parvenir à ce que, dans l'étude des thèmes, il y ait *continuité* d'une année à l'autre. Tant que la présence d'un maître unique assure cette continuité, le risque d'incohérence n'est pas grand; il devient très réel dès le moment où l'enseignement est confié à des spécialistes et où ceux-ci changent en fin d'année scolaire. Comment l'éviter?

Il nous semble — c'est l'avis du groupe 230 – qu'en ce qui concerne les niveaux inférieurs, un certain nombre de thèmes jugés *essentiels* devraient être imposés pour chaque année scolaire, de même que devrait être imposée, pour les niveaux supérieurs et pour chaque année scolaire également, l'étude, considérée comme *essentielle,*

– d'un certain nombre de périodes et de domaines historiques;
– d'un certain nombre de milieux géographiques;
– d'un certain nombre de sujets scientifiques (sciences d'observation).

Devraient être imposés aussi les *connaissances* jugées indispensables pour chaque niveau d'âge et les *comportements opératoires* que les élèves devraient nécessairement acquérir.

Il serait facile de faire ressortir, dans les programmes, ce qui serait considéré comme essentiel et imposé, et ce qui serait considéré comme secondaire et laissé au libre choix du maître. Certaines réactions provoquées par les programmes CIRCE viennent probablement de ce que cette distinction entre l'essentiel et le secondaire n'y apparaît pas assez clairement.

Toutefois, s'il juge nécessaires cette cohérence et cette continuité, le groupe 230 souhaite:

«qu'une certaine liberté soit laissée au maître ou à l'équipe de maîtres; il faut en effet tenir pour importante la part du hasard, de l'actualité, saisir les occasions de répondre à la curiosité des élèves.

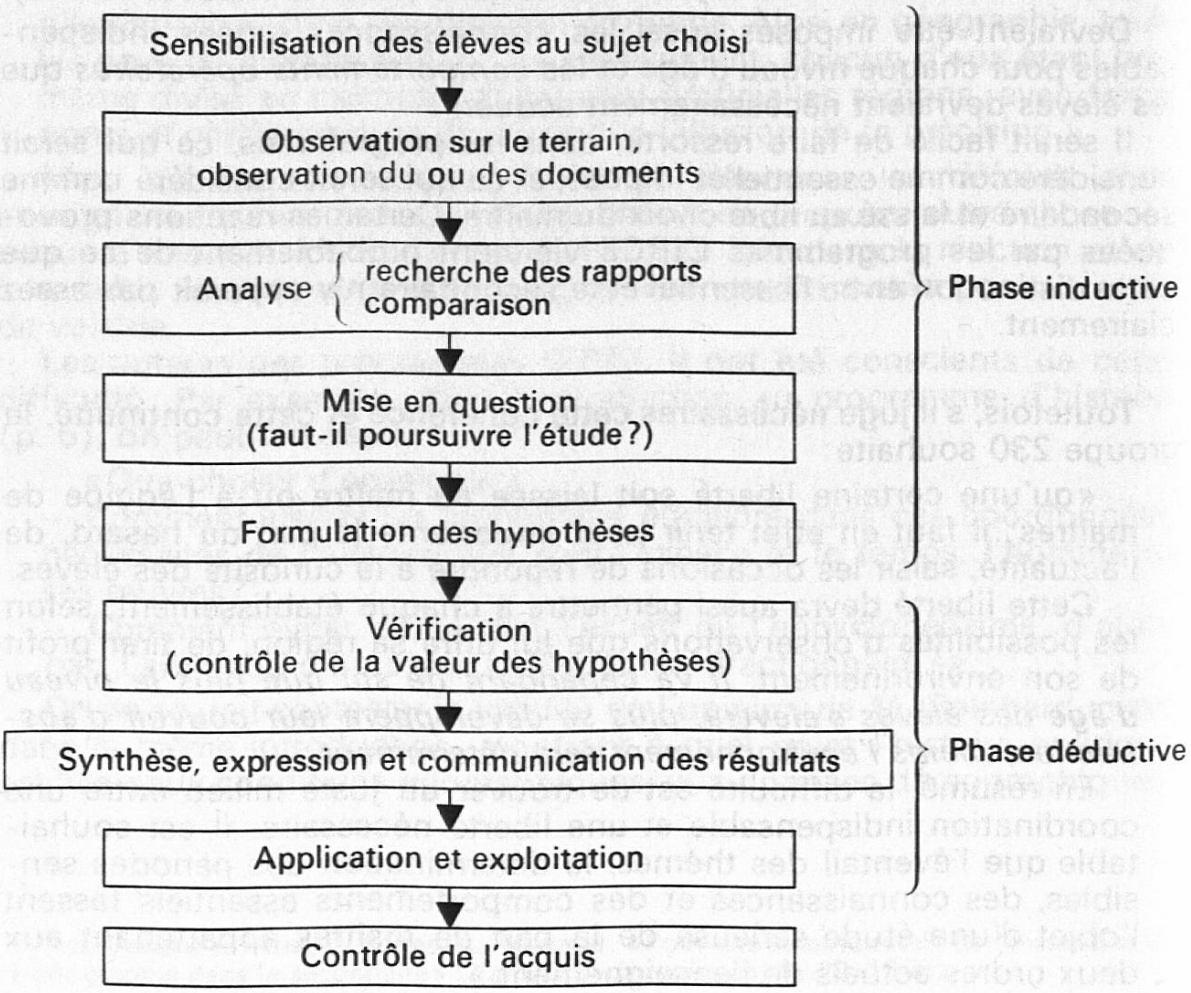
Cette liberté devra aussi permettre à chaque établissement, selon les possibilités d'observations que lui offre sa région, de tirer profit de son environnement. *Il va cependant de soi que plus le niveau d'âge des élèves s'élèvera, plus se développera leur pouvoir d'abstraction, moins l'environnement sera déterminant.*

En résumé, la difficulté est de trouver un juste milieu entre une coordination indispensable et une liberté nécessaire. Il est souhaitable que l'éventail des thèmes, la détermination des périodes sensibles, des connaissances et des comportements essentiels fassent l'objet d'une étude sérieuse de la part de maîtres appartenant aux deux ordres actuels de l'enseignement.» *

Comme on le voit, connaissances et comportements sont étroitement liés, et c'est en cela que la *démarche* proposée par le groupe 230 – qui rejoint d'ailleurs celle qu'indiquent les introductions aux programmes CIRCE – est nouvelle par rapport à certaines méthodes «traditionnelles».

Se référant aux objectifs fixés, elle part du principe que les connaissances sont, autant que possible, acquises *à partir d'un travail* individuel, collectif ou par groupes d'élèves, travail qui s'effectue selon les méthodes propres à l'historien, au géographe ou au naturaliste, c'est-à-dire, dans la mesure du possible, sur la base de *l'observation* (observation directe d'un vestige historique, d'un site géographique, d'un objet d'étude scientifique, ou observation d'un ou de plusieurs documents).

Cela suppose que l'élève ait été d'abord «sensibilisé» au sujet, que son intérêt ait été éveillé, de telle sorte qu'il ait envie d'observer, de comprendre et d'apprendre (pédagogie de la redécouverte). Il est progressivement amené à s'interroger spontanément sur ce qu'il observe ou constate. Cette prise de conscience est le départ d'une *démarche intellectuelle* au travers de laquelle sont acquis connaissances et savoir-faire. Elle peut se résumer par le schéma suivant:



Il est évident que ce schéma ne sera pas appliqué tel quel à chaque étude; d'autre part, la démarche indiquée pourra s'étendre sur une série de leçons. On voit aussi que, si cette démarche est d'abord *inductive*, elle est ensuite *déductive*; l'importance de cette phase déductive croîtra avec la complexité des problèmes.

A cette approche fondée sur l'analyse de documents (cf. définition de ce mot ci-après sous le titre «Le document»), les élèves doivent être entraînés progressivement. Affirmer, comme le fait un groupe de travail chargé de l'étude des programmes d'histoire de CIRCE II[16], qu'un tel enseignement «n'est réalisable qu'au niveau gymnasial et universitaire» me paraît tout à fait erroné: c'est précisément parce qu'ils n'avaient jamais été entraînés, ni au collège ni même au gymnase, à un travail personnel de recherche, que les étudiants de ma génération ont eu tant de mal à s'y mettre à l'Université.

Que certains élèves – je l'ai constaté – préfèrent le cours magistral, plus sécurisant et, en définitive, plus reposant; que des parents, mal informés, aient quelque peine à comprendre ces nouvelles méthodes d'enseignement: rien d'étonnant à cela. Mais je suis convaincu, avec beaucoup d'autres pédagogues, que les connaissances ainsi acquises seront beaucoup plus durables que le savoir purement livresque.

Ces méthodes n'ont d'ailleurs rien d'exclusif et le maître pourra toujours – pour reprendre les termes du rapport susmentionné – «insérer dans son enseignement des récits événementiels, des anecdotes, des lectures historiques». D'ailleurs l'exposé magistral reste nécessaire

- pour mettre en place un cadre général avant des travaux individuels ou des travaux d'équipe;
- pour gagner du temps, temps que l'on perdrait inutilement à vouloir systématiquement faire trouver aux élèves des faits et des phénomènes que le maître pourra parfois apporter lui-même;
- pour lier entre eux les sujets d'étude;
- pour faire une mise au point après le travail individuel, collectif ou par groupes...

C'est une question de dosage.

Cela dit, on peut traduire le schéma ci-contre, simplifié à l'extrême, d'une manière plus concrète en indiquant ce que pourrait être la démarche préconisée dans l'étude d'un sujet historique, géographique, ou d'un sujet de sciences d'observation[17].

[16] Rapport provisoire du groupe de travail désigné par le Service de l'enseignement secondaire vaudois, mars 1976.

[17] Ces démarches n'ont rien de rigide; l'ordre des étapes n'est pas immuable.

HISTOIRE	GÉOGRAPHIE	SCIENCES D'OBSERVATION
Observation de documents (objet, texte, image, etc.)	Observation d'un milieu géographique	Observation d'un objet ou d'un phénomène naturel
Définition des documents et de leur but	Localisation	Description
Analyse des rapports entre ces documents et recherche de leur signification (ce que le document veut dire et ce que l'on en tire), impliquant l'établissement d'une fiche, d'un tableau de classification, d'une chronologie, d'un diagramme, etc.	Description, analyse, impliquant l'utilisation de connaissances et l'utilisation d'instruments, l'établissement d'une carte, d'un graphique, etc. Mise en relation des éléments entre eux; mise en relation avec d'autres milieux	Evaluation, comparaison, mesure. Classement, par exemple utilisation d'une clé de détermination Expérimentation et utilisation d'instruments (loupe, microscope, balance, thermomètre, etc.) Etablissement de liens logiques entre les objets ou phénomènes et les concepts (causalité)
Recherche d'autres informations et classement de celles-ci	Recherche d'autres informations et classement de celles-ci	Interprétation des observations
Confrontation et vérification des hypothèses	Confrontation et vérification des hypothèses	Vérification
Synthèse, expression et communication des résultats	Synthèse, expression et communication des résultats	Synthèse, expression et communication des résultats
Contrôle des connaissances acquises	Contrôle des connaissances acquises	Contrôle des connaissances acquises

Remarque: La différenciation entre l'analyse et la synthèse, *dans la pratique*, est difficile à établir.

Le document

Nous avons vu l'importance que le document revêt dans la démarche. Il peut intervenir comme base de l'étude, puisque c'est à partir de son analyse que l'élève est amené à redécouvrir les concepts et à acquérir les connaissances. Mais il peut aussi intervenir avant l'étude, à laquelle il introduit (sensibilisation); ou encore au cours de l'étude; enfin après l'étude, pour permettre de consolider la compréhension, d'élargir les connaissances acquises ou de les contrôler.

Le groupe 230 a donné du document la définition très générale suivante:

« Est considérée comme document toute matière première qui sert de base à la recherche et à la construction du discours de l'historien, du géographe, du naturaliste. »

La sous-commission d'histoire de CIRCE II précise davantage: «Au niveau scolaire, ces documents seront la hache de silex ou la lampe de bronze, le château ou la cathédrale, bien sûr. Mais aussi le vitrail, la fresque et la mosaïque, la tapisserie et la miniature; ou encore la monnaie, le sceau ou le blason. Pensons aussi à tout l'apport de la photographie, du film d'actualités, du disque, sans oublier le document d'archives: charte de franchises, acte d'hommage, procès-verbal, inventaire; les mémoires, chroniques, lettres et journaux.»[18]

Donc *Astérix chez les Helvètes, Ben Hur* ou *Quo Vadis* ne sont pas des documents historiques, pas plus qu'en géographie ou en sciences d'observation l'on ne doit considérer comme documents certains textes et images de ces nombreuses encyclopédies pour la jeunesse qui, sous prétexte de vulgarisation, trahissent la réalité.

Or, précisément, les enfants ne sont souvent pas capables, par eux-mêmes, de distinguer un pseudo-document d'un vrai document, et ils prennent pour argent comptant ce qui n'est que fausse monnaie. Il suffit de voir le fatras de textes et d'images de pacotille qu'ils apportent lorsqu'on leur demande de trouver des «documents» sur un sujet ou un autre.

C'est là que le rôle du maître est essentiel pour les amener à distinguer le vrai du faux, le valable du non-valable:

> «L'important est de savoir choisir LE document qui, *par son existence*, apportera à l'élève curieux une réponse à ces questions fondamentales: «Est-ce vrai? Comment le sait-on?»[19]

Si l'on ne prend pas soin, dès le début, de former chez l'enfant cet esprit critique à l'égard du document, on risque de donner raison à ceux qui déclarent ironiquement: «Maintenant, les élèves apprennent l'histoire dans les livres d'Astérix.»

Quelques remarques encore sur le document:

Dans une leçon collective, le document n'est utile et pédagogiquement exploitable que s'il peut être vu ou lu par tous les élèves simultanément. L'épiscope ne donne pas toujours une image nette; aussi chaque école devrait-elle disposer d'un équipement permettant la confection de diapositives.

Présenter à 25 élèves à la fois une illustration d'un livre est aussi inefficace que de faire circuler d'un pupitre à l'autre tel ouvrage encombrant et coûteux; les éditeurs devraient pouvoir produire des tirés à part de certaines images, souvent excellentes mais inutilisables.

Le document doit être *situé* (auteur, lieu, date, nature...);

> «L'on prendra garde aux effets parfois déroutants du changement d'échelle, d'époque et de vocabulaire. Il convient de ne pas multiplier les documents au cours d'une même leçon, d'éviter une activité papillonnante, l'étude superficielle, les conclusions trop hâtives.»*

[18] Rapport de la sous-commission d'histoire CIRCE II, p. 7.
[19] *Ibid.*, p. 7.

Les documents doivent être *classés* en un endroit où ils soient à la disposition des maîtres; un fichier en facilitera la recherche, qu'il s'agisse de reproductions, de dias, de disques, de bandes enregistrées, etc. Sans vouloir porter atteinte à l'individualisme des maîtres, je pense que l'on pourrait, en développant entre eux le travail d'équipe, éviter ce gaspillage de temps et de forces que j'ai souvent constaté dans un grand collège, où, enseignant la même matière dans des classes parallèles, des professeurs cherchaient, chacun pour soi, leurs documents ou préparaient, chacun pour soi, leurs questionnaires et leurs épreuves de contrôle.

La confection, la reproduction et le classement des documents supposent l'existence d'un «centre de documentation et de production ouvert aux maîtres et aux élèves, géré et animé par un ou plusieurs responsables (maître dans les petits établissements, documentaliste dans les établissements plus importants)».*

«On peut constater une évolution: dans le passé, le document était amené dans la classe (usage de reproductions par exemple); on cherche de plus en plus à *déplacer la classe vers le document*»*, d'où l'importance des visites, des sorties et voyages d'étude...

Enfin – c'est là une remarque qui me paraît importante – les élèves seront entraînés progressivement à se poser eux-mêmes des questions sur le document, le maître-animateur les amenant à bien comprendre ce qu'ils voient et ce qu'ils lisent, répondant aux demandes d'informations complémentaires, ordonnant le débat, aidant à construire et à formuler...

Le manuel et l'ouvrage de référence

Si les «activités d'éveil» pratiquées aux niveaux inférieurs (Plan d'études CIRCE I) ne nécessitent pas, à mes yeux, l'utilisation d'un manuel, en revanche, dès que l'on aborde l'enseignement des «branches d'éveil» (CIRCE II et III), *le manuel devient un instrument de travail indispensable*, qui ne saurait être remplacé par des fiches polycopiées.

Il faut constater que certains livres consacrés aux branches d'éveil et remis aux élèves sont devenus trop volumineux et trop coûteux parce qu'ils ont voulu être à la fois «ouvrages de référence» et «manuels». Or il me semble nécessaire de distinguer entre *l'ouvrage de référence*, que l'élève utilise en classe et qui fait partie d'une collection conservée dans un centre de documentation, dans la salle d'histoire, de géographie ou de sciences, et *le manuel*, que l'élève reçoit au début de l'année scolaire et qu'il peut emporter à la maison. Celui-ci doit répondre à la définition que le Petit Robert en donne:

> «Ouvrage didactique présentant, sous un format maniable, les notions essentielles d'une science, d'une technique, et spécialement les connaissances exigées par les programmes scolaires.»

Il a un triple but:

– faciliter l'acquisition de connaissances par l'accent mis sur le classement des faits, leurs corrélations, leur contemporanéité (par exemple histoire événementielle – histoire littéraire – histoire des arts), leurs relations de cause à effet...;
– offrir aux élèves un choix limité de documents écrits et iconographiques, judicieusement sélectionnés et scientifiquement corrects, rendus accessibles par des notes et accompagnés de questionnaires destinés à orienter la démarche;
– fournir au maître et à l'élève *un cadre* dans lequel viendront s'insérer les thèmes étudiés: trame chronologique s'il s'agit d'un manuel d'histoire, cadre donnant une image générale du pays s'il s'agit d'un manuel de géographie, tableau des espèces animales s'il s'agit d'un manuel de zoologie...

Un index des thèmes faciliterait l'approche thématique de certains sujets ou des regroupements thématiques a posteriori: *ainsi pourraient se concilier, en histoire, enseignement chronologique et enseignement thématique.*

Remarques:

Pour les tableaux chronologiques et synoptiques qui figureraient en tête du manuel d'histoire, l'on pourrait s'inspirer, en l'adaptant bien sûr pour des élèves, du précieux ouvrage de Jean Apothéloz intitulé «L'Histoire universelle en tableaux synoptiques»[20], ou encore du tableau chronologique qui accompagnait la série de livres publiés par *Time Life*, il y a quelques années, sous le titre: «Les grandes époques de l'homme».

L'ouvrage édité par Hachette en 1974, «Documents et civilisation du Moyen Age à 1944», nous offre un modèle intéressant de présentation de documents, dont on peut obtenir des tirés à part; un livre de méthodologie à l'usage des maîtres l'accompagne.

Les notes de l'auteur se réduiraient à l'essentiel, fournissant à l'élève, dans un langage précis et à sa portée, les éléments de base de sa propre étude et lui facilitant l'acquisition des connaissances exigées par les programmes.

Le dossier d'études

On peut distinguer deux sortes de dossiers d'études:

1° Ceux qui sont du type des dossiers de la série 6000 de la Documentation française: destinés à l'étude individuelle ou à l'étude par groupes, conçus pour être utilisés en classe, ils restent à l'école. «Ce type de dossier ne remplace pas un manuel; il se prête mal à l'acquisition des connaissances. Par contre il permet un travail approfondi très intéressant sur un sujet: il est donc complémentaire» (R.-C. Logoz).

[20] Guilde de documentation de la Société pédagogique romande, 1953.

Ces dossiers existent pour l'enseignement de l'histoire et de la géographie.

2° Le dossier créé pour l'élève et par l'élève au moyen de fiches polycopiées.

« On est en droit de penser que meilleurs seront les manuels, moins nombreuses seront les fiches polycopiées par les maîtres et par les élèves: ce sont en effet les défauts de certains manuels scolaires qui expliquent la prolifération actuelle des fiches.

Celles-ci ne sont cependant pas à exclure; elles peuvent être de plusieurs types:

- résumés, rédigés par les élèves, d'un travail de groupe;
- documentation personnelle réunie par l'élève;
- documents supplémentaires pour un chapitre étudié (cartes, croquis, séries statistiques, tableaux chronologiques ou synoptiques...);
- documents d'intérêt local ou régional;
- exercices pratiques...

Leur inconvénient est qu'elles ne sont souvent ni conservées, ni classées, ce qui les rend inutiles. *Pour être efficace, toute fiche devrait donc être classée.* »*

Les limites de cet article nous obligent à laisser de côté des problèmes tels que l'évaluation (Que faut-il noter? l'effort fourni? la démarche suivie? le produit fini? les connaissances acquises?...), la formation et le perfectionnement des maîtres, etc.

En conclusion, je souhaite avoir montré que les méthodes préconisées pour l'enseignement des branches d'éveil exigent un plus grand effort de la part de l'élève que les méthodes « traditionnelles »; que si les connaissances sont acquises *autrement*, elles ne sont nullement négligées et n'en seront que plus durables. Dans la mesure où cet article a pu dissiper certaines inquiétudes et donner aux lecteurs une idée de ce que pourrait être une nouvelle approche pédagogique des faits historiques, géographiques ou scientifiques, il n'aura pas été inutile.

JEAN MOREL

Né en 1916, Jean Morel est licencié ès lettres de l'Université de Lausanne. Successivement maître de français, latin, grec au Collège secondaire d'Aubonne puis directeur de cet établissement, doyen du Collège classique cantonal à Lausanne, directeur du Collège secondaire du Belvédère à Lausanne, il dirige actuellement les écoles primaire et secondaire de Moudon. Il préside le groupe 230 du CREPS.

Bibliographie de quelques ouvrages et articles publiés au cours de ces dix dernières années (les manuels à l'usage des élèves ne figurent pas dans cette liste)

G. Leroy, *La conquête de l'environnement, l'étude des faits*, Pédagogie de décision, Science d'action, Ed. A. de Boeck, Bruxelles, 1975.
L. Porcher, P. Ferran, R. Mousset, M. Simondin, *Pour comprendre et pratiquer les activités d'éveil*, Cahiers de pédagogie moderne 50, coll. Bourrelier, Librairie Armand Colin, 1971.
Les activités d'éveil à dominante intellectuelle au cours préparatoire, Recherches pédagogiques, Institut national de recherche et de documentation pédagogiques, Service d'Edition et de Vente des Publications de l'Education Nationale, 29, rue d'Ulm, Paris 5e, brochure N° 51 RP, 1971.
Louis Legrand, *Une méthode active pour l'école d'aujourd'hui*, Actualités pédagogiques et psychologiques, Delachaux et Niestlé, 1971.
Une année au cours préparatoire. Une année au cours élémentaire, deux ouvrages publiés sous la direction de Jean Tronchère, Armand Colin/Bourrelier, 1973.
Activités à l'école élémentaire, Réunions pédagogiques département de la Moselle 1971, CIEP, 1, avenue Léon-Journault, 92 Sèvres, 1972.
Hubert Hannoun, *A la conquête du milieu*, Classiques Hachette, coll. Pédagogies pour notre temps, 1973.
Arnould Clausse, *Le milieu, moyen et fin de la culture*, Faits et doctrines pédagogiques, Editions du Scarabée, 1972.
Louis Not, *Qu'est-ce que l'étude du milieu?*, Paidoguides, Le Centurion/Sciences humaines, 1973.
L'enseignement de l'histoire, Cahiers pédagogiques N° 65 (problèmes généraux), N° 66 (méthodes), 1967.
L'enseignement de l'histoire, Centre international d'études pédagogiques (CIEP), 1, avenue Léon-Journault, 92 Sèvres, 1969.
M.-L. Debesse-Arviset, *La géographie à l'école*, coll. SVP, Presses universitaires de France, 1969.
R. Debon, Y. Perez, J. Portes, A. Reynaud, *Pour une refonte totale de l'histoire et de la géographie dans le secondaire*, Cahiers pédagogiques N° 79, p. 40-48, 1968.