

<b>Zeitschrift:</b>	Schweizer Erziehungs-Rundschau : Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz = Revue suisse d'éducation : organe de l'enseignement et de l'éducation publics et privés en Suisse
<b>Herausgeber:</b>	Verband Schweizerischer Privatschulen
<b>Band:</b>	31 (1958-1959)
<b>Heft:</b>	4
<b>Artikel:</b>	Travaux dirigés ou "social studies" dans l'enseignement secondaire?
<b>Autor:</b>	[s.n.]
<b>DOI:</b>	<a href="https://doi.org/10.5169/seals-850958">https://doi.org/10.5169/seals-850958</a>

### **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:** 22.02.2026

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

## Travaux dirigés ou «social studies» dans l'enseignement secondaire?

On parle souvent d'un malaise pédagogique à l'école secondaire. Si l'enseignement secondaire est plus conservateur que l'école primaire, c'est parce qu'il est l'héritier des lourdes traditions scolastiques du moyen âge, dictées presque toujours par un esprit universitaire purement intellectuel et académique. Or l'enseignement secondaire, qui fait le pont entre l'enseignement primaire et l'enseignement supérieur, s'adresse aux adolescents et non à des adultes ou à des enfants. L'adolescent est loin d'être un adulte imparfait: il se développe selon des lois biogénétiques bien définies, il a ses particularités, ses intérêts et ses forces vives, qui ne sont comparables à ceux des adultes ni à ceux des enfants; et ceci nécessite un enseignement autonome.

Le malaise de l'enseignement secondaire existe depuis fort longtemps et des efforts ont été tentés pour remédier à cette situation. On a fait appel à la bonne volonté des maîtres secondaires, on a construit des bâtiments scolaires selon les principes d'une architecture moderne, on a mieux équipé les salles de classes, on a amélioré les méthodes d'enseignement et la formation des maîtres secondaires, en partant des principes de la psychologie moderne. On a adapté les programmes et les plans d'études en fonction des besoins psychologiques des adolescents et en fonction des besoins de la société humaine. Et malgré tous ces efforts les jeunes ont l'air de demander davantage de leur école que la simple acquisition de connaissances, de méthodes et de techniques: s'ils reconnaissent la nécessité d'acquérir quelques notions précises de mathématiques, de langues vivantes, de biologie, de géographie, etc., on observe également leur passivité à l'égard de ce qu'on leur offre: ceci est sans doute le signe d'une incompréhension mutuelle entre élèves et maîtres, ou encore entre les connaissances acquises et la vie réelle. Un bon élève ne réussit pas nécessairement dans la vie et on a souvent assisté au phénomène inverse: un mauvais élève a fait une brillante carrière (voir le cas de Churchill) et des forts en thème ne parviennent à aucun succès au cours de leur existence. Il y a quelque chose qui fait défaut à l'enseignement secondaire et ceci malgré toutes les améliorations apportées. De nouvelles tendances, en

partie influencées par des expériences faites dans les écoles anglo-saxonnes, ont marqué la réforme continue de l'enseignement secondaire en vue d'ajouter aux traditions intellectuelles une note humaine, sociale et communautaire, connue sous le nom de *travail dirigé* ou «social studies».

### *1<sup>o</sup> Buts et signification du travail dirigé et des «social studies»*

A Genève, nous devons à M. J.-P. Extermann, directeur du Collège Moderne, l'idée et la réalisation d'un enseignement de travaux dirigés. Cet enseignement en est à ses débuts; il n'a donc ni programme ni plan d'études et il ne pourra jamais en avoir, car cet enseignement vise la formation globale des élèves, leur goût, leur caractère, leur esprit communautaire, l'affirmation de leur personnalité et ceci indépendamment de toute connaissance précise ou du degré d'intelligence des individus. Il n'y a pas ici de notes scolaires à attribuer, puisqu'il est impossible de mesurer les entretiens libres et spontanés. On en est, dans l'enseignement secondaire genevois, au stade du tâtonnement. La plus grande latitude est laissée à chaque maître qui s'est déclaré disposé à consacrer une heure au travail dirigé. M. Zimmermann, doyen du Collège Moderne, a précisé, en sa qualité de président de la commission des maîtres de travaux dirigés: «l'initiative et l'ingéniosité de chaque maître non seulement peut, mais doit ici se donner libre cours!» Il continue: «On nous reproche d'avoir un enseignement trop théorique. Les travaux dirigés permettent, dans une certaine mesure, de combler cette lacune ...» Il faut féliciter les quelques maîtres qui se sont chargés dès le début d'un tel enseignement. Ils ont, entre autres, introduit les travaux suivants: rédaction de monographies (travail individuel ou œuvre de la classe), réunir une documentation sur un sujet donné, enquêtes, les événements de la semaine avec commentaires, situer les faits d'actualité, comment prendre des notes, exercices de mémoire, reconstitution d'un procès, le voyage d'une lettre, utilisation d'un indicateur des C.F.F., de l'annuaire des téléphones, etc. Je les ai cités pêle-mêle, mais il serait facile de les classer

selon leurs fins. On pourrait ainsi distinguer entre les leçons d'acquisitions nouvelles qui n'ont pas encore été traitées dans d'autres disciplines et les leçons de formation générale. Ce qui nous paraît regrettable, c'est que cet enseignement est encore trop souvent donné ex-cathédra. Peut-être vaudrait-il mieux remplacer ici le terme d'enseignement et d'instruction par celui d'éducation: on situerait ainsi les travaux dirigés à leur juste place et on se rapprocherait également des tendances d'outre-mer connues sous le nom des «social-studies». Essayons de faire ce trait-d'union en exposant maintenant les fins des «social-studies» telles qu'elles sont appliquées aujourd'hui.

En été 1950, la section des relations éducatives et culturelles des forces d'occupation américaines m'avait invité à participer, durant cinq semaines, à un échange de vues international sur les «social studies»<sup>1</sup>. Pendant les discussions, on pouvait facilement observer une opposition fondamentale entre les conceptions des participants américains et celles des participants européens: on peut caractériser cette différence en comparant les termes utilisés par les Américains et les Allemands. Si les Américains parlent d'*études* sociales, les Allemands l'ont traduit tout de suite par «*Sozialkunde*», en créant une «science» de ce qui devrait être une simple étude!

James Hemming a précisé ceci: «Des gens différents attribuent des significations différentes à „social studies”, car, heureusement, leurs champs et leurs fonctions exactes n'ont pas été standardisés. Dans sa forme la plus évoluée, un cours de „social studies” est parfois simplement construit sur la base d'une destruction des barrières artificielles séparant l'histoire et la géographie, en y additionnant suffisamment d'instruction civique pour fournir aux adolescents un stock essentiel d'informations ...» — «Mais la plupart des écoles qui expérimentent les „social studies” dépassent cette conception rudimentaire et constatent que ce cours a une fonction éducative plus valable — celle de révéler à l'adolescent où il se trouve dans le temps, dans l'espace et dans la société, ainsi que les relations qui relient le présent au passé, ce qui est local à ce qui est distant, la vie personnelle et nationale à la vie de cultures lointaines d'autres hommes et d'autres femmes.»<sup>2</sup> Une telle conception est à la fois proche et assez loin d'un

<sup>1</sup> Internationale Arbeitsgemeinschaft für Sozialkunde in Heidelberg (17. Juli bis 26. August 1950). *Verhandlungsbericht* und Vorschläge für die Gestaltung des sozialkundlichen Unterrichts in der deutschen Schule. US-HICOG, 1950.

<sup>2</sup> Hemming James: The Teaching of Social Studies in Secondary Schools. Longmans, Green and Co., London 1949. p. 3.

enseignement de travaux dirigés. Nous consentons à en admettre la valeur en ce qui concerne les idées de base, mais elle nous effraie pour son étendue. On nous présente un champ qui n'a pas été labouré par l'école de chez nous, un domaine immense resté vierge dans nos écoles secondaires suisses. Et pourtant c'est là qu'une nouvelle tâche éducative se présente à nous, car l'instruction intellectuelle est secondaire (nous dirions même: surtout dans l'enseignement secondaire!). Il faut vivre pour croire à la vie et tout enseignement imposé du dehors risque de rester matière morte, si cette matière ne sert pas à la vie de façon nettement ressentie. Les «social studies» veulent nous offrir cette possibilité en réunissant les connaissances diverses: mathématiques, langues, géographie, histoire, physique, en un tout cohérent, en relation avec le monde qui nous entoure et où chacun de nous est tout à la fois un élément réceptif et actif.

Albert William Levi distingue cinq buts à l'instruction par le moyen des «social studies»:

- 1<sup>o</sup> Pourvoir à une véritable compréhension de la société dans le cadre de laquelle nous vivons.
- 2<sup>o</sup> Exposer les causes de conflits importants qui sont à l'origine de la plupart des décisions politiques ou économiques.
- 3<sup>o</sup> Pourvoir à l'ensemble des connaissances sociales requises pour formuler de sages décisions en matière de politique sociale.
- 4<sup>o</sup> Elargir la sensibilité sociale dans tous les domaines où des changements d'institutions sont désirables.
- 5<sup>o</sup> Préparer et encourager l'individu à une action sociale intelligente.»<sup>3</sup>

Le premier point nous semble bien être celui qui est essentiellement visé par les «social studies». Il implique pour ainsi dire les autres.

En résumé on peut donc dire que l'enseignement secondaire ne devrait pas seulement agir sur les aptitudes et l'intelligence, mais aussi sur l'attitude des élèves: attitude sociale, attitude intellectuelle, attitude morale, éthique, etc.

## 2<sup>o</sup> Réalisations possibles

Etant donné que, dans l'enseignement secondaire genevois, les travaux dirigés en sont au début de leur carrière — que nous espérons heureuse — et étant donné que les «social studies» y manquent intentionnellement d'un programme permettant

<sup>3</sup> Levi Albert William: General Education in the Social Studies. American Council on Education, Washington 1948. p. 3.

d'adapter tels ou tels sujets aux élèves, il ne serait pas opportun de tracer un plan d'études ou un programme rigide. Car on commettrait ainsi les mêmes erreurs que dans le domaine des autres disciplines enseignées à l'école secondaire, disciplines caractérisées par une rigidité imposée sur la base d'une multitude de prescriptions.

Par contre, rien ne nous empêche d'énumérer quelques réalisations possibles. L'enseignement primaire a une avance certaine dans ce domaine: on pourrait se laisser inspirer par l'esprit d'initiative qui y règne.<sup>4</sup> Mais L'école secondaire a peut-être un aspect particulier dont il faut tenir compte. Les maîtres primaires craignent moins de se salir les mains, soit en introduisant une activité manuelle, soit en participant eux-mêmes aux réalisations spontanées des enfants. Le maître secondaire n'estime pas toujours suffisamment l'activité manuelle créatrice. Or, celle-ci est souvent à la base de toute compréhension réfléchie. Inversement il est vrai que l'adolescent raisonne déjà autrement que l'enfant; il n'a pas toujours besoin de recourir à l'activité réelle; il se contente souvent d'une activité intériorisée, abstraite et souvent déjà formelle. C'est la raison pour laquelle les activités dirigées au second degré peuvent s'étendre au delà du cadre des réalités immédiates, en dépassant dans le temps et dans l'espace les événements perceptibles.

#### a) Communautés et sociétés

Les élèves doivent peu à peu reconnaître que pour satisfaire aux besoins personnels, on n'a pas seulement recours à d'autres individus, mais qu'entre certains individus on remarque des relations et des liens plus étroits: communautés ou sociétés. Si les communautés sont l'effet de liens naturels, les sociétés poursuivent un but bien précis. Il ne s'agit pas d'énumérer ces communautés et ces sociétés, mais les élèves peuvent les rechercher eux-mêmes: famille, commune, état, associations professionnelles, sociétés au sein de l'école même: clubs d'échecs, de philatélie, de sports, etc. Otto Seitzer propose qu'on examine, par exemple, leur but et les besoins auxquels elles répondent, l'aide qu'elles apportent à l'individu, l'effort que l'individu doit fournir pour le bien de la société, l'influence qu'exerce l'individu sur la société ou la communauté et les moyens d'actions qui sont à disposition.<sup>5</sup> On

<sup>4</sup> Les activités dirigées. Cahiers de pédagogie moderne pour l'enseignement du premier degré. Bourrelier et Cie., Paris 1948.

<sup>5</sup> Seitzer Otto: Gemeinschaftskunde für 12- bis 16jährige Jungen u. Mädchen. Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1952. p. 42.

peut classer les communautés obligatoires ou volontaires, par exemple de la façon suivante:<sup>6</sup>

Communautés non librement choisies	Communautés dont certains hommes font nécessairement partie	Communautés volontaires
famille	caisse de maladie	société de chant
école	assurances de fonctionnaires	assurances diverses
communauté	associations	syndicats
professionnelle	professionnelles	parti politique
commune	(médecins, etc.)	société coopérative
canton		
état		

La tâche des «social studies» ou des travaux dirigés n'est certes pas l'établissement de telles listes, mais l'instruction vivante à la vie de ces sociétés, par l'étude de leurs constitutions et statuts, par la discussion au sujet des positions juridiques, de leur utilité publique et du danger d'une dispersion trop nuancée des opinions. Des membres actifs de certaines de ces sociétés peuvent organiser des «brains-trusts» afin de répondre aux questions que pourraient poser les élèves.

#### b) L'école et la communauté

La plupart des citoyens sont persuadés aujourd'hui encore que l'école est une institution publique introduite par les autorités au nom du peuple. Ce n'est pas entièrement faux, mais ce n'est pas tout. L'école a une fonction à remplir dans notre société, une fonction que ne lui est pas dictée par les autorités; elle s'est créée à l'école même, car l'école agit sur la société. Une telle idée peut sembler tout à la fois révolutionnaire et hérétique à tous ceux qui ne reconnaissent que les lois émanant des autorités. Mais si la société agit, avec raison, sur l'école, celle-ci agit de plus en plus sur la société, et cette interaction se fait, elle aussi, sentir de plus en plus. En Autriche, dernièrement, les élèves ont manifesté dans les rues contre la diminution des vacances d'hiver. Certes, c'est un très mauvais exemple, mais il manifeste la présence d'une puissance endormie sous l'effet de l'autorité, puissance qui pourrait toutefois se tourner contre nous sous l'effet d'une contrainte abusive! Nos élèves ont le droit, me semble-t-il, d'exprimer leur opinion: ils doivent participer davantage à la vie scolaire par le moyen de suggestions constructives; il faut dès lors les écouter et leur fournir l'occasion de faire des propositions concrètes! Où sont les éducateurs prêt à accepter une discussion au même niveau d'évolution que leurs élèves, sans craindre de perdre ainsi leur autorité naturelle? Nous devons éduquer nos enfants à se soumettre à

<sup>6</sup> op. cit. p. 44 ff.

certaines règles de la communauté scolaire par une conviction intérieure et nettement ressentie par eux: l'opposition qui existe actuellement diminuerait et le malaise de l'enseignement secondaire disparaîtrait. Par l'introduction des travaux dirigés, l'occasion nous serait donnée d'engager de telles discussions et de créer des possibilités à nos élèves de fournir un effort spontané. Je sais, qu'on occupe les élèves dans les bibliothèques scolaires, dans les magasins scolaires, etc., mais ce ne sont là que des essais sporadiques! Trop peu nombreux sont les maîtres secondaires qui nouent aussi des liens entre l'école et les parents en organisant des réunions de parents. Il est vrai que ce ne sont pas là des heures supplémentaires payées, mais ceux qui en ont fait l'expérience y ont trouvé un avantage certain. Ils connaissent mieux leurs élèves à travers les parents et ils peuvent plus facilement comprendre si certains adolescents qui leur sont confiés réagissent d'une manière inattendue, tout au moins pour un observateur étranger. On peut agir sur la littérature enfantine, en invitant parents et enfants à boycotter certaines publications. On peut créer un esprit actif de coopération à l'école: les aînés peuvent conseiller les jeunes, des communautés de travail peuvent être au service de ceux qui comprennent mal tel ou tel sujet enseigné.

On peut aussi agir sur les programmes de la radio, en élaborant des propositions concrètes. On peut jouer des pièces de théâtre et inviter les parents ou d'autres classes; on établirait ainsi un esprit de communauté qui dépasserait largement le cadre du bâtiment scolaire. C'est ainsi que l'école peut devenir un véritable centre de formation populaire, exerçant un rayonnement heureux au sein de la société dans laquelle nous vivons.

On peut également discuter avec les élèves le problème de l'argent de poche, celui de l'heure à laquelle il faut aller se coucher, ceci afin de montrer toute l'influence de ces problèmes sur la société. On peut parler de l'hygiène, etc., et on arrivera ainsi à réveiller l'opinion encore trop passive.

N'oublions pas que les parents oublient souvent d'aviser leurs enfants de certaines politesses élémentaires: qu'on ne joue pas du piano ou l'accordéon avec la fenêtre ouverte, qu'on doit écouter la radio sans déranger les voisins, qu'on aide également sans manifester de mauvaise humeur ses parents sans qu'ils aient à le demander spécialement.

### c) Diminution de la tension entre êtres humains

Nous avons précisé: l'école devrait non seulement agir sur les aptitudes, mais également sur les attitudes. Notre siècle a besoin d'une action ferme

contre les malentendus qui peuvent susciter des tensions entre êtres humains. Ici encore, l'école, par une information objective, peut être utile. Les sources sont multiples: l'UNESCO à Paris, le Bureau International d'Education (BIE) à Genève, la Fraternité Mondiale à Genève.

Aux préjugés nous opposons donc l'objectivité. Les préjugés sont souvent dus à l'ignorance, écrit Lloyd Allen Cook.<sup>7</sup> Souvent un incident de jeunesse conduit plus tard à des préjugés. Une telle explication rappelle les théories de la psychoanalyse que nous n'avons pas besoin d'évoquer ici. Lloyd Allen Cook cite les résultats d'une investigation faite aux Etats-Unis concernant les réactions publiques à l'égard des minorités; il indique ceci:<sup>8</sup>

Minorités	% de ceux qui trouvent que la minorité aurait	
	trop de pouvoir économique	trop de pouvoir politique
Nègres	8	8
Protestants	2	4
Catholiques	12	15
Juifs	36	21
Aucun d'eux	39	49
Aucune réponse	11	12

Ce tableau prouve quel est le pourcentage de préjugés et de ressentiments, et ceci malgré une attitude objective des politiciens. Pour remédier à ce grand danger de l'humanité, nous pouvons attaquer ces abus à l'école, en analysant en toute objectivité les tensions dans les classes qui nous sont confiées. De tout temps il y a eu des opinions opposées et il y en aura toujours; seulement il faudrait apprendre à juger ces opinions opposées sans y joindre la note affective.

Si le jeune enfant a tendance à juger toute chose à partir d'un point de vue égocentrique, comme Jean Piaget l'a montré dans ses ouvrages de psychologie de l'enfant, l'adolescent est parfaitement capable de coordonner les points de vue différents représentés au sein d'une société. L'action pédagogique consiste à aider nos élèves à surmonter consciemment ces préjugés et ces ressentiments qui créent des tensions malsaines. Tout le travail des «social studies» ou celui du travail dirigé devrait être dominé par la notion de la primauté de la dignité humaine. C'est là l'éducation conçue comme formation des attitudes morales et sociales en présence des problèmes de l'existence. Il nous faudra encore examiner quels sont les moyens dont nous disposons pour résoudre ces problèmes.

(à suivre)

<sup>7</sup> Cook Lloyd Allen: Intergroup Relations in Teacher Education. American Council on Education. Washington 1951. p. 26.

<sup>8</sup> op. cit. p. 47.