

Histoire et géographie

Ministère de l'Éducation

F
Z-26
(1,76)

**HORAIRES, PROGRAMMES,
INSTRUCTIONS**

Georg-Eckert-Institut BS78



1 180 846 2

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION

DIRECTION DES LYCÉES

Histoire et géographie

Georg-Eckert-Institut
für internationale
Schulbuchforschung
Braunschweig
Schulbuchbibliothek

8315278

1976

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE
ET DE DOCUMENTATION PÉDAGOGIQUES

7
z-26
(1,76)

Sommaire

Pages

HORAIRES

Tableau des horaires	7
----------------------------	---

PROGRAMMES

HISTOIRE :

Classe de Sixième	11
Classe de Cinquième	13
Classe de Quatrième	13
Classe de Troisième	14
Classe de Seconde :	
Sections A et C	15
Section T	16
Classe de Première :	
Sections A, B, C et D	16
Section E	17
Classe Terminale, sections A, B, C et D	18

GÉOGRAPHIE :

Classe de Sixième	19
Classe de Cinquième	20
Classe de Quatrième	21
Classe de Troisième	22
Classe de Seconde :	
Sections A et C	23
Section T	26
Classe de Première :	
Sections A, B, C et D	27
Section E	28
Classe Terminale, sections A, B, C et D	29

INSTRUCTIONS

HISTOIRE	33
GÉOGRAPHIE	50
INITIATION AU MONDE MODERNE	62

Horaires

**Seuls figurent, dans cette rubrique,
les horaires de la discipline considérée.**

TEXTES OFFICIELS

CLASSES DU PREMIER CYCLE :

Arrêté du 2 mai 1972.

CLASSES DU SECOND CYCLE :

CLASSE DE SECONDE

Section A : arrêté du 29 mars 1972 ; circulaire n° 72-148 du 10 avril 1972.

Sections C et T : arrêté du 19 mars 1970.

CLASSE DE PREMIÈRE

Sections A et B : arrêté du 29 mars 1972 ; circulaire n° 72-148 du 10 avril 1972.

Sections C, D et E : arrêté du 10 juin 1965 remplacé par les arrêtés des 19 décembre 1966 et 3 juillet 1969, puis modifié par les arrêtés des 19 mars 1970 et 3 juin 1971.

CLASSE TERMINALE

Sections A et B : arrêté du 29 mars 1972 ; circulaire n° 72-148 du 10 avril 1972.

Sections C et D : arrêté du 10 juin 1965 remplacé par les arrêtés du 19 décembre 1966, 31 juillet 1967 et 3 juillet 1969, puis modifié par l'arrêté du 14 mai 1971.

TABLEAU DES HORAIRES

Classes du premier cycle

SIXIÈME I ET II ET CINQUIÈME I ET II (horaire obligatoire) :

Histoire : une heure et demie.

Géographie : une heure.

SIXIÈME III ET CINQUIÈME III (horaire indicatif) :

Histoire, géographie, instruction civique et biologie (initiation expérimentale) : quatre heures.

QUATRIÈME I ET II, QUATRIÈME II AMÉNAGÉE, TROISIÈME I ET II ET TROISIÈME II AMÉNAGÉE (horaire obligatoire) :

Histoire et géographie : trois heures.

Classes du second cycle

Enseignement obligatoire.

SECONDE A, C ET T :

Histoire, géographie et instruction civique : quatre heures.

PREMIÈRE A, B, C ET D :

Histoire, géographie et instruction civique : quatre heures.

PREMIÈRE E :

Histoire, géographie et instruction civique : deux heures.

TERMINALE A ET B :

Histoire, géographie et instruction civique : quatre heures.

TERMINALE C ET D :

Histoire, géographie et instruction civique : trois heures.

Programmes

Les programmes sont présentés dans l'ordre suivant :

HISTOIRE

GÉOGRAPHIE

et pour chaque discipline de la classe de Sixième
à la classe Terminale

TEXTES OFFICIELS

Histoire

CLASSES DE SIXIÈME, CINQUIÈME, QUATRIÈME ET TROISIÈME : arrêté du 10 septembre 1969.

CLASSE DE SECONDE :

Sections A et C : arrêté du 19 juillet 1957 ; arrêté du 9 juin 1959 ; circulaire n° 65-318 du 20 août 1965 ; circulaire n° IV-67-309 du 13 juillet 1967.

Section T : arrêté du 1^{er} juillet 1964 ; circulaire n° 65-318 du 20 août 1965 ; circulaire n° IV-67-309 du 13 juillet 1967.

CLASSE DE PREMIÈRE :

Sections A, B, C et D : arrêté du 9 juin 1959 ; circulaire n° IV-67-309 du 13 juillet 1967.

Section E : arrêté du 1^{er} juillet 1964 ; circulaire n° IV-67-309 du 13 juillet 1967.

CLASSE TERMINALE :

Sections A, B, C et D : arrêté du 9 juin 1959 ; circulaire n° 65-318 du 18 août 1965 ; circulaire n° IV-67-309 du 13 juillet 1967.

Géographie

CLASSES DE SIXIÈME, CINQUIÈME ET QUATRIÈME : arrêté du 10 septembre 1969.

CLASSE DE TROISIÈME : arrêté du 10 septembre 1969.

CLASSE DE SECONDE :

Sections A et C : arrêté du 10 juin 1960 ; circulaire n° 65-318 du 20 août 1965 ; circulaire n° IV-67-309 du 13 juillet 1967.

Section T : arrêté du 1^{er} juillet 1964 ; circulaire n° IV-67-309 du 13 juillet 1967.

CLASSE DE PREMIÈRE :

Sections A, B, C et D : arrêté du 1^{er} juillet 1964 ; circulaire n° IV-67-309 du 13 juillet 1967.

Section E : circulaire n° 66-220 du 7 juin 1966 ; circulaire n° IV-67-309 du 13 juillet 1967.

CLASSE TERMINALE :

Sections A, B, C et D : arrêté du 1^{er} juillet 1964 ; circulaire n° 65-318 du 20 août 1965 ; circulaire n° IV-67-309 du 13 juillet 1967.

HISTOIRE

Classe de Sixième

Explication du programme

En conformité avec la réforme de l'enseignement, dans le premier cycle, l'enseignement historique est conçu comme un tout homogène. Il conduit les élèves de la préhistoire à l'histoire contemporaine; soit parce que certains d'entre eux quitteront l'école à la fin de la Troisième, soit parce que dans les classes du second cycle, selon les diverses orientations et en raison de l'âge des élèves (16 - 18 ans), l'enseignement de l'histoire doit être conçu de façon différente, aussi bien dans ses programmes que dans ses méthodes.

Au cours de l'enseignement primaire élémentaire, une histoire très simplifiée et très imagée a permis d'édifier peu à peu dans l'esprit des enfants la notion du temps, indispensable à un véritable enseignement historique. Celui-ci peut donc commencer en classe de Sixième. Les élèves du premier cycle sont des adolescents caractérisés dans leur ensemble, par une intelligence encore très concrète, une vive curiosité, une ardente imagination, une excellente mémoire. On peut dire que c'est l'âge historique, par excellence, non seulement parce que l'adolescent, s'il est intéressé, est capable de beaucoup travailler et de beaucoup apprendre, mais aussi parce que, s'identifiant aux personnages historiques, il pénètre au plus vif du passé, il vit dans le passé (où il peut tout) de préférence au présent (où il est considéré comme bien peu). C'est l'âge où l'on est naturellement et successivement, selon les périodes étudiées, chevalier ou châtelaine, mousquetaire ou dame de cour, révolutionnaire ou chouan, etc.

C'est pourquoi, de la Sixième à la Troisième, on peut assigner à l'enseignement de l'histoire les objectifs immédiats suivants :

1° Présenter la fresque historique en longues périodes en y replaçant les faits les plus importants, en la ponctuant des dates essentielles; ces faits et ces dates ayant une signification, un relief, un caractère concret et vivant tout particuliers.

2° Faire apparaître et revivre les grands personnages les plus significatifs d'une époque.

3° Evoquer les conditions de vie caractéristiques d'une époque.

L'enseignement de l'histoire doit donc être concret, vivant, fondé sur les documents de toutes sortes, animé par les méthodes actives, et aboutir à la connaissance des faits les plus importants et des dates essentielles, dates et faits bien situés dans le temps, solidement enracinés dans la mémoire et toujours mobilisables. Le programme ne fixe pas la liste de ces dates qu'il convient de choisir avec discernement et parcimonie dans l'énorme chronologie de l'histoire; il appartient aux équipes de professeurs de l'établir en libre discussion, quitte à en déléguer, le moment venu, avec l'inspecteur général ou l'inspecteur pédagogique régional.

S'il convient de présenter l'ensemble de la fresque historique correspondant au programme et d'aborder les principaux thèmes indiqués, le professeur conserve, à l'intérieur de ces grandes rubriques, en fonction des intérêts et du niveau de

la classe, toute liberté de choix. Il peut insister plus particulièrement sur telle ou telle période, sur tel ou tel événement, sur tel ou tel fait, en ayant le souci d'intéresser, de faire comprendre et de bien fixer le minimum indispensable.

Il est même admissible que certains professeurs tentent des expériences pédagogiques en dehors des programmes officiels. Ceux-ci maintiennent le récit continu, en longue période, qui donne aux élèves la nécessaire notion de l'enchaînement chronologique des faits (l'étude des changements dans le temps n'est-elle pas l'essence même de l'histoire ?), mais qui ménage les pauses permettant de saisir à une époque donnée les grands types de civilisation. Si certains professeurs sont tentés par la démarche des thèmes — c'est-à-dire des tableaux de civilisation choisis à des moments divers du passé, l'élément temporel n'étant plus fourni que par les contrastes entre les tableaux successifs — ils pourront faire preuve d'initiative en dehors des chemins battus, mais en assumant toutes leurs responsabilités d'éducateurs et en acceptant le contrôle de l'inspection intéressée par tout progrès possible de l'enseignement.

L'ANTIQUITÉ

I. — Introduction à l'histoire

La vie des hommes préhistoriques :

L'histoire ; générations ; siècles ; millénaires ; les dates.

II. — L'Orient

Trois types de civilisations :

L'Égypte :

Les Hébreux :

Un peuple de la mer : Crétois ou Phéniciens.

III. — La Grèce

Cadre géographique.

La Grèce homérique.

La religion grecque.

La colonisation grecque.

Les guerres médiques et l'empire maritime d'Athènes.

La vie des Spartiates et des Athéniens aux V^e et IV^e siècles.

L'Empire d'Alexandre et la civilisation hellénistique.

IV. — Rome

L'Italie et ses premiers habitants. Le site de Rome.

Les débuts de Rome.

La conquête de l'Italie. La République romaine : notions simples sur le gouvernement, la vie sociale, religieuse et matérielle au III^e siècle avant J.-C.

Carte et chronologie sommaire de l'expansion romaine dans le bassin méditerranéen. La conquête de la Gaule. Les conséquences de ces conquêtes.

Le déclin de la République et l'établissement de l'Empire.

Quelques figures d'empereurs. La vie à Rome et dans les provinces sous le Haut Empire.

Le déclin et la fin de l'Empire : apparition et diffusion du christianisme ; les barbares.

Classe de Cinquième

Voir page 11 l'explication du programme

LE MOYEN AGE

I. — Du V^e au XI^e siècle : l'essor de l'Orient. L'Occident envahi et morcelé

Byzance et sa civilisation.

L'Islam et la civilisation arabe.

Les grandes invasions. Le morcellement de l'Occident.

L'Empire de Charlemagne.

La dislocation de l'Empire de Charlemagne et les nouvelles invasions.

Naissance de la France et du Saint Empire romain germanique.

II. — L'essor de l'Europe occidentale (XI^e - XIII^e siècles)

La société féodale.

L'Eglise.

La France et l'Angleterre du XI^e au XIV^e siècle.

L'évolution de la civilisation. le développement économique et l'expansion des villes. La vie dans les campagnes et dans les villes. Les universités. L'art roman et l'art gothique.

III. — Les XIV^e et XV^e siècles

A) L'Occident en crise

Epidémies, guerres, crises économiques, sociales et religieuses.

La guerre de Cent ans et ses conséquences pour la France et l'Angleterre.

B) L'Europe à la fin du XV^e siècle

Les Etats ; les villes italiennes et les débuts de la Renaissance.

Les nouvelles conditions économiques.

Que s'est-il passé dans les autres parties du monde (monde islamique et Extrême-Orient) ?

Classe de Quatrième

Voir page 11 l'explication du programme

LA RENAISSANCE ET LES TEMPS MODERNES

I. — Le renouveau du XVI^e siècle

Les grands voyages de découverte. Les empires coloniaux.

Les transformations économiques et sociales.

L'Humanisme et la Renaissance.

La France pendant la première moitié du XVI^e siècle et la lutte contre la Maison d'Autriche.

La Réforme protestante et la Réforme catholique.

L'Espagne, l'Angleterre et la France dans la seconde moitié du XVI^e siècle et le début du XVII^e siècle.

II. — Le XVII^e siècle

La République des Provinces-Unies ; ses marchands et ses peintres.

L'Angleterre jusqu'en 1713.

La marche vers la monarchie absolue en France : Louis XIII et Richelieu ; Mazarin et la Fronde.

Sens et résultats des grands conflits européens.

Le règne de Louis XIV : l'absolutisme ; la politique extérieure ; la fin du règne et ses difficultés.

La vie dans les campagnes et dans les villes en France au XVII^e siècle ; la renaissance catholique ; le « siècle de Louis XIV » ; Versailles.

III. — Le XVIII^e siècle

Techniques et découvertes nouvelles ; les transformations économiques ; l'es-sor colonial ; la traite.

Le nouveau visage de l'Europe ; les principales puissances.

Sens et résultats des grands conflits internationaux.

Les lettres et les arts en France et en Europe.

Une ou deux figures de despotes éclairés.

La crise de la monarchie en France. Les essais de réformes.

La naissance des Etats-Unis d'Amérique.

Classe de Troisième

Voir page 11 l'explication du programme

L'ÉPOQUE CONTEMPORAINE

I. — La Révolution et l'Empire

Les grandes étapes et les grands hommes de la Révolution.

Les grandes étapes du Consulat et de l'Empire ; Napoléon.

Le bilan de l'œuvre de la Révolution et de l'Empire.

II. — Le XIX^e siècle jusqu'en 1914

Les mouvements libéraux et nationaux ; les révolutions de 1848.

La formation de l'Unité allemande et de l'Unité italienne.

La révolution industrielle ; la question ouvrière ; le Socialisme.

L'évolution politique et sociale des grands Etats.

L'Impérialisme européen.

Etats-Unis et Extrême-Orient.

Les conditions de vie des Français au début et à la fin du XIX^e siècle.

III. — De 1914 à nos jours

La guerre de 1914-1918 : ses causes, son déroulement, ses conséquences.

L'entre-deux-guerres : la révolution de 1917 (l'U. R. S. S. de Lénine à Staline) ; la crise économique et l'affaiblissement des démocraties ; l'Italie et l'Allemagne totalitaires.

La Seconde Guerre mondiale (causes et conséquences) :

L'opposition des blocs ; la décolonisation ; les caractères d'une nouvelle civilisation.

Il est recommandé d'insister :

1° Sur la Révolution française, sur le Consulat et l'Empire, en raison des conséquences fondamentales qu'ils ont eues et ont toujours pour la France, pour l'Europe et pour le monde.

2° Sur la Seconde Guerre mondiale et les principales évolutions qui en sont issues (le partage du monde en deux blocs, la décolonisation et le Tiers Monde, la coopération internationale et ses difficultés, le développement de la science et de la technique dans l'ère atomique, la quatrième et la cinquième République). Les jeunes doivent connaître et comprendre le monde difficile et dangereux, mais aussi extraordinaire et passionnant, dans lequel ils sont nés, grandissent et se forment pour être des hommes et des citoyens.

On sera contraint de parcourir beaucoup plus rapidement la période 1815-1939 dont on ne présentera que les traits les plus saillants.

Classe de Seconde A et C

DE 1789 à 1848

Premier semestre

La Révolution et l'Empire (1789-1815)

1° La France en 1789 (organisation politique et administrative ; la société ; l'esprit public) ;

2° Les Etats Généraux et l'Assemblée constituante ;

3° L'Assemblée législative : histoire intérieure et extérieure ;

4° La Convention : histoire intérieure et extérieure ;

5° Le Directoire : histoire intérieure et extérieure ;

6° Le bilan actif et passif de la Révolution française ;

7° Le Consulat : histoire intérieure ; grandes lignes de la politique extérieure ;

8° Le Premier Empire : histoire intérieure ; grandes lignes de la politique extérieure ;

9° La civilisation européenne à l'époque napoléonienne.

Deuxième semestre

De 1815 à 1848

1° Le Congrès de Vienne et les remaniements territoriaux ;

2° La France de 1815 à 1830 ;

3° L'Europe de 1815 à 1830 ;

- 4° L'émancipation de l'Amérique latine ;
- 5° La Monarchie de juillet (1830-1848) ;
- 6° L'Angleterre et son Empire, de 1815 jusqu'au milieu du XIX^e siècle ;
- 7° L'Europe de 1830 à 1848 ;
- 8° Le progrès scientifique et technique, les transformations économiques et sociales et le mouvement intellectuel en Europe, de 1815 à 1848 ;
- 9° Les Etats-Unis d'Amérique de 1787 à 1865.

Classe de Seconde T

DE LA FIN DU SECOND EMPIRE A LA VEILLE DE LA SECONDE GUERRE MONDIALE

- 1° La III^e République : son établissement ; les lois constitutionnelles ; l'évolution du régime républicain ; son œuvre : législative, économique, sociale.
- 2° L'évolution des Etats-Unis au XIX^e siècle. Le peuplement.
- 3° Le problème de l'Extrême-Orient : le Japon et la Chine.
- 4° Influence de la science et de la technique sur la vie politique, sur la vie économique, sur la vie sociale et sur la répartition de la population.
- 5° L'expansion coloniale, la colonisation, la recherche des débouchés aux XIX^e et XX^e siècles ; formation et organisation de l'Empire britannique ; formation du second empire colonial français.
- 6° L'empire allemand de 1871 à 1914.
- 7° La guerre de 1914 à 1918 : causes et faits principaux ; les conséquences politiques, économiques et sociales de la guerre ; la Société des Nations et le Bureau international du travail.
- 8° Les nouveaux aspects de l'Europe : la révolution de 1917 et la création de l'U. R. S. S. ; son évolution.
- 9° La crise économique mondiale et ses conséquences :
 - a) Renforcement ou établissement des dictatures : l'Italie fasciste ; le national-socialisme en Allemagne ; les crises ibériques ; les essais d'autarcie.
 - b) La France, la Grande-Bretagne et les Etats-Unis. Leurs difficultés.
- 10° Les préludes de la guerre. Faillite de la sécurité collective. Premières agressions. Déclenchement de la guerre de 1939.

Lorsque le sujet traité s'y prêtera, la leçon d'histoire sera complétée par quelques notions d'instruction civique conformément au programme fixé par l'arrêté du 4 juillet 1961.

Classe de Première A, B, C et D

Premier semestre

a) L'Europe de 1848 à 1914

1. La révolution de 1848 en France et la seconde République.
2. Les révolutions de 1848 en Europe et leurs conséquences.
3. Le second Empire : histoire intérieure et extérieure.

4. La formation de l'Unité italienne et de l'Unité allemande.
5. La France de 1871 à 1914 (histoire intérieure).
6. Histoire intérieure des principaux Etats européens : Angleterre, Autriche-Hongrie, Russie, de 1849 à 1914 ; Allemagne, Italie, de 1871 à 1914.

Deuxième semestre

b) *Le monde de 1848 à 1914*

1. L'expansion européenne, sous ses diverses formes, de 1848 à 1914. Les Empires coloniaux.
2. Les Etats-Unis d'Amérique de 1865 à 1914.
3. L'Extrême-Orient, du milieu de XIX^e siècle à 1914.
4. L'Eglise catholique du milieu de XIX^e siècle à 1914.
5. Les relations internationales de 1871 à 1914.
6. Les grands courants d'idées et le mouvement intellectuel, scientifique, technique, artistique de 1848 à 1914. Les transformations économiques et sociales de 1848 à 1914.

Classe de Première E

DEPUIS 1939

1. La situation internationale en 1939.
2. La Seconde Guerre mondiale :
Les victoires de l'Allemagne et de ses alliés ;
L'Europe sous la domination hitlérienne ;
La défaite de l'Allemagne et de ses alliés.
3. Le monde en 1945.
4. Les principales puissances (aspects politiques, économiques, sociaux, culturels) depuis 1945 (France, Etats-Unis, U. R. S. S. et pays européens d'économie socialiste, Royaume-Uni, Allemagne occidentale, Chine, Japon).
5. Les organisations internationales. Les alliances. Les groupements économiques.
6. La décolonisation.
7. Aspects et problèmes :
Du monde musulman de l'Afrique et du Proche-Orient ;
De l'Afrique noire ;
De l'Asie du sud et du sud-est ;
De l'Amérique latine.
8. Les bouleversements scientifiques et techniques dans le monde contemporain.

Classe Terminale A, B, C et D

LE MONDE CONTEMPORAIN

Premier trimestre

a) LA NAISSANCE DU MONDE CONTEMPORAIN

(De 1914 à nos jours)

1. La Première Guerre mondiale (1914-1918) et les traités de paix. La Société des Nations.
2. Les nouveaux aspects du monde depuis 1918 (les dictatures ; les démocraties). Evolution intérieure des principaux Etats.
3. Les problèmes internationaux (politiques et économiques) de 1918 à 1939.
- 4. La Seconde Guerre mondiale (1939-1945) et ses conséquences.

Deuxième et troisième trimestres

b) LES CIVILISATIONS DU MONDE CONTEMPORAIN

Deuxième trimestre

1. *Définition de la notion de civilisation* (envisagée sous toutes ses formes : humaine, politique, technique, économique, sociale, intellectuelle et spirituelle).

2. *Le monde occidental :*

Fondements et évolution de sa civilisation (la tradition gréco-romaine ; la tradition chrétienne et médiévale ; la tradition révolutionnaire et libérale ; la révolution industrielle) ;

Aspects particuliers actuels de sa civilisation : Europe occidentale, Amérique anglo-saxonne.

3. *Le monde communiste européen :*

Fondements et évolution de sa civilisation (la tradition chrétienne et byzantine ; les influences asiatiques, les influences occidentales jusqu'au XX^e siècle ; l'influence marxiste) ;

Aspects particuliers de sa civilisation : U. R. S. S. ; Républiques populaires.

Troisième trimestre

9. *Le monde musulman :*

Fondements et évolution de sa civilisation (Islam ; les influences iranienne, égyptienne, turque, espagnole) ;

Aspects particuliers de sa civilisation : les pays du Moyen-Orient ; le Pakistan, les pays d'Afrique du Nord.

5. *Le monde de l'Océan Indien et de l'Océan Pacifique :*

Fondements et évolution de sa civilisation (les coutumes et les religions traditionnelles ; les influences européennes) ;

Aspects particuliers actuels de sa civilisation : Chine, Japon, Union indienne.

6. *Les grands problèmes mondiaux du moment.* Les antagonistes et les éléments d'unité (la diffusion des techniques modernes ; les grands courants d'idées ; les institutions et la coopération internationales).

GÉOGRAPHIE

Classe de Sixième

EXPLICATION DU PROGRAMME

Les notions de géographie générale, très difficiles à comprendre et à apprendre, prenaient, dans le cours de géographie, une place exorbitante au détriment de l'Afrique, dont la géographie relativement simple attirait et intéressait les enfants de la classe de Sixième.

On ne tenait pas compte du fait suivant : à l'école primaire élémentaire, les enfants étudient en géographie leur commune, leur département, leur région, la France, et ne vont pas au-delà. Ils sont incapables d'assimiler les faits de géographie générale qui font sans cesse appel à une connaissance globale du monde, qu'ils n'ont pas encore acquise.

C'est pourquoi, en classe de Sixième, il est préférable de concentrer le programme sur le continent africain. A propos d'étude *in situ* des faits géographiques essentiels, il sera toujours possible de passer à des notions très simples de géographie générale : les failles en Afrique orientale, les plis en Afrique du Nord, le volcanisme au Sahara et en Afrique orientale, les réseaux hydrographiques (bassin, cours, affluents, débit, régime, utilisations) avec le Congo ou le Nil, les systèmes agricoles ou l'extension des villes à propos de telle ou telle région de l'Afrique.

Cette façon de procéder est valable pour l'ensemble des classes du premier cycle. Il est recommandé de faire tenir par les élèves, tout au long de cette scolarité, un lexique de termes géographiques les plus usuels, expliqués par des schémas et des définitions.

Ce programme présente des avantages précieux :

1° Celui de partir toujours de faits bien localisés, concrets et, si possible, visibles grâce aux photographies, aux diapositives ou aux films, pour arriver à la notion abstraite qui est toujours, plus ou moins, un fait de géographie générale.

2° Celui d'étudier en détail les pays africains et malgache d'expression française, jusqu'ici toujours plus ou moins sacrifiés, en des fins de programme (Sixième ou Troisième).

3° Celui d'alléger considérablement le programme de la classe de Sixième.

Il est rappelé que le professeur de géographie a intérêt à coordonner son enseignement avec celui des mathématiques, dont le programme comporte, en classe de Sixième, le paragraphe suivant : sphère terrestre, pôles, parallèles, équateurs, méridiens, méridien origine, repérage d'un point par sa longitude et sa latitude.

L'AFRIQUE

I. — Le globe terrestre

1° Le jour et la nuit ;

2° Zone chaude, zone tempérée, zone froide ;

3° Répartition des terres et des mers.

II. — Présentation de l'Afrique

- 1° Le continent africain : situation et configuration ;
- 2° Le relief de l'Afrique ;
- 3° Les climats et les végétations ;
- 4° Les grands fleuves : Nil, Niger, Congo, Zambèze ;
- 5° Les populations de l'Afrique ;
- 6° La colonisation et l'indépendance des peuples africains.

III. — Les grandes régions de l'Afrique

- 1° Le Maghreb ;
- 2° Le Sahara et l'Égypte ;
- 3° L'Afrique occidentale ;
- 4° L'Afrique centrale ou équatoriale ;
- 5° L'Afrique orientale ;
- 6° L'Afrique du Sud et Madagascar.

Classe de Cinquième

EXPLICATION DU PROGRAMME

En classe de Cinquième, on procédera comme en classe de Sixième. L'étude des diverses contrées fournira l'occasion de préciser quelques notions de géographie générale : le climat polaire, les moussons, les deltas énormes, le surpeuplement, etc.

Les élèves sont encore trop jeunes pour être initiés à la géographie régionale des États-Unis, du Canada, du Brésil, de l'Argentine. L'étude géographique doit rester analytique, consister dans l'examen successif du relief, du climat et de la végétation, des fleuves, de la population, de l'agriculture, de l'industrie, etc. Une nomenclature simple et une localisation précise sont nécessaires.

LES POLES - L'AMÉRIQUE - L'ASIE - L'OCÉANIE

I. — Le monde polaire

- 1° Le Pôle Nord et l'Océan glacial Arctique ;
- 2° Le Pôle Sud et le continent antarctique.

II. — Le continent américain

- 1° Le continent américain : caractères généraux ;
- 2° Les traits physiques de l'Amérique anglo-saxonne ;
- 3° Les États-Unis ;
- 4° Le Canada ;
- 5° Les caractères généraux de l'Amérique latine ;
- 6° Le nord de l'Amérique latine : Mexique, isthme américain, Antilles, Guyane ;
- 7° Les pays andins : Venezuela, Colombie, Equateur, Pérou, Bolivie ;
- 8° Le Brésil ;
- 9° Le sud de l'Amérique latine : Paraguay, Uruguay, Argentine et Chili.

III. — Le continent asiatique

- 1° Les grands traits physiques du continent asiatique ;
- 2° La population de l'Asie ;
- 3° Les pays du Moyen-Orient ; les pays arabes et Israël ; Turquie, Iran et Afghanistan. Le pétrole au Moyen-Orient ;
- 4° Le monde indien ;
- 5° La Chine ;
- 6° Le Japon ;
- 7° L'Asie du Sud-Est : Indochine, Indonésie, Malaisie, Philippines.

IV. — L'Océanie

- 1° L'Océan Pacifique et ses archipels ;
- 2° Australie et Nouvelle-Zélande.

Classe de Quatrième

EXPLICATION DU PROGRAMME

Il convient de ne pas distinguer l'Europe d'une part, l'U. R. S. S. d'autre part, d'autant plus que toute une partie de cette soi-disant Europe est, par ses aspects géographiques, par ses populations et par son régime économique, plus proche de l'U. R. S. S. que de l'Europe de l'Ouest. Il convient donc de s'en tenir aux dimensions traditionnelles du continent européen qui s'étend jusqu'à l'Oural.

Comme il est impossible de comprendre l'U. R. S. S. si elle est réduite à sa partie européenne, on a donc ajouté sa partie asiatique au programme de la classe de Quatrième, ce qui procure un allègement du programme déjà chargé de la classe de Cinquième.

L'Europe septentrionale comprend les Etats suivants : Norvège, Suède, Finlande, Danemark, Islande.

L'Europe occidentale comprend les Iles britanniques, le Benelux et la France ; mais celle-ci sera étudiée en classe de Troisième.

L'Europe centrale comprend les deux Allemagnes ; la Pologne, la Suisse, l'Autriche, la Tchécoslovaquie et la Hongrie.

L'Europe méridionale comprend la Péninsule ibérique (Portugal et Espagne), l'Italie, la Péninsule balkanique (Yougoslavie, Albanie, Grèce, Bulgarie, Turquie d'Europe).

Quant à la Roumanie, on peut, selon le critère choisi, la classer dans l'Europe centrale (à cause du Danube et des Carpates), dans l'Europe orientale (plaines de Valachie et de Moldavie, climat steppique continental), éventuellement dans l'Europe méridionale à cause de sa proximité de la Péninsule balkanique.

L'EUROPE (MOINS LA FRANCE) ET L'ASIE SOVIÉTIQUE

- I. — Vue générale sur l'Europe.
- II. — Les groupes d'Etats.

Classe de Troisième

LA FRANCE - CONFIGURATION DE LA FRANCE SA SITUATION DANS L'EUROPE ET DANS LE MONDE

I. — Géographie physique

- 1^o Le relief ;
- 2^o Les mers et le littoral ;
- 3^o Le climat et la végétation ;
- 4^o Fleuves et rivières.

II. — La population

- 1^o Mouvement général et composition de la population ;
- 2^o Les mouvements migratoires ;
- 3^o La répartition de la population ;
- 4^o Campagnes et villes.

III. — L'économie française

- 1^o *Caractères généraux* :
La planification française ;
L'aménagement du territoire.
- 2^o *L'agriculture* :
L'évolution récente de l'agriculture ;
Les paysages ruraux ; les types d'exploitation ;
Les principales productions agricoles ;
L'élevage ;
Les forêts.
- 3^o *La pêche et les ressources de la mer.*
- 4^o *La vie industrielle* :
Caractères généraux de la vie industrielle ;
Les sources d'énergie ;
Les industries de base ;
Les industries de transformation ;
Les principales régions industrielles.
- 5^o *Les échanges intérieurs* :
La circulation en France ;
Le commerce intérieur ;
Le tourisme.
- 6^o *Les échanges extérieurs* :
Marine marchande et aviation ;
Le commerce extérieur ;
Le Marché commun.

IV. — La France dans le monde

- 1^o Départements et Territoires d'outre-mer ;
- 2^o L'aide au Tiers Monde.

Classe de Seconde A et C

GÉOGRAPHIE GÉNÉRALE PHYSIQUE ET HUMAINE

I. — Introduction

1^o *Le globe terrestre* : forme et dimensions ; nature de l'écorce terrestre ; les mouvements de la Terre et leurs conséquences géographiques.

2^o *La représentation de la surface de la Terre* : les photographies aériennes. Les cartes : coordonnées géographiques ; projections cylindrique, conique, polaire : échelle ; représentation du relief : les courbes de niveau, cartes à grande et à petite échelle.

II. — Géographie physique

1. Les océans et les mers

Répartition ; relief sous-marin ; salinité, densité, température ; mouvements de la mer.

(Les propriétés et les mouvements des eaux marines seront étudiés essentiellement en vue de dégager leur influence sur le climat ou leur rôle dans l'érosion marine et la géographie humaine. La nature des eaux profondes et le mécanisme des mouvements ne feront l'objet que d'une étude très sommaire.)

2. Les climats et leurs effets physiques

A) L'atmosphère : nature et propriétés de la troposphère.

Le « temps » et ses éléments : la température ; la pression et le principe du vent (mouvement de l'air dans un anticyclone et dans un cyclone) ; l'humidité (évaporation, condensation et formation des nuages, mécanismes des précipitations).

« Masses d'air » et « fronts » : prendre l'exemple de l'air polaire et de l'air tropical et du front polaire : formation, déplacement, évolution d'une « dépression » ou « perturbation » atlantique.

La circulation générale dans les couches inférieures de l'atmosphère aux latitudes tempérées et aux latitudes tropicales ; vents d'Ouest des latitudes moyennes, alizés, moussons.

(La nature du moteur de la circulation générale restant pour une large part du domaine de l'hypothèse, on se bornera à signaler brièvement l'existence d'une théorie ancienne, dite de la « cheminée équatoriale » et d'une théorie moderne fondée sur le mouvement général de l'air de l'Ouest vers l'Est dans la moyenne et haute troposphère.)

B) *Les éléments du climat.*

Les vents principaux ont été étudiés sous la rubrique précédente ; les vents locaux le seront dans une séance de travaux pratiques :

Températures vraies et températures moyennes ; répartition de la température moyenne à la surface de la terre ; influence de la latitude, des courants marins et des dérives, des masses continentales et océaniques, de l'altitude ;

Répartition des précipitations annuelles à la surface de la Terre ; ses rapports avec la circulation générale ; contrastes entre les façades occidentales et orientales ; influence du relief.

C) *Les climats, les sols, la végétation, les eaux.*

(Les professeurs pourront traiter séparément chacun des éléments de cette rubrique ou les grouper par zones climatiques.)

a) Les climats : régimes thermiques ou pluviométriques, nébulosité, extension géographique. Dans chaque groupe de climats, ne retenir que les types fondamentaux :

Climats chauds : équatorial, tropical humide et tropical sec ; désertique chaud ;

Climats tempérés : subtropical des façades occidentales et des façades orientales, océanique, continental ;

Climats froids ; climats des montagnes ;

Les microclimats.

b) Les principaux types de sols et de formations superficielles ; sols latéritiques, sols à croûtes, tchernozioms, loess et limons, sols bruns, sols lessivés.

c) Les principales formations végétales : forêt dense, savane, steppe, « prairie », forêt de feuillus, forêt boréale, toundra.

d) Hydrologie continentale : les eaux courantes (débit fluvial, facteurs du régime ; principaux types de régimes fluviaux ; les crues) ; notions sommaires sur les lacs ; glaciers de montagnes et inlandsis.

3. *Le relief et son évolution*

Cette étude a pour objet d'apprendre aux élèves à identifier les grandes familles de formes, dans la mesure où la connaissance de celles-ci leur est nécessaire pour entreprendre les études régionales prévues au programme de Première et des classes Terminales. Elle ne retiendra que les types fondamentaux, mettra l'accent sur leur description et leur définition, évoquera seulement parmi les épisodes multiples de leur évolution ceux qui permettent d'expliquer les traits les plus caractéristiques des formes actuelles. Une grande sobriété est recommandée dans l'emploi du vocabulaire technique et dans l'exposé des théories tectoniques, qui demeurent, elles aussi, dans une large mesure, hypothétiques. On s'appuiera le plus possible sur des exemples locaux ou régionaux, sur des documents photographiques et sur des cartes à grande échelle.

A) *Les grands types de reliefs* : socles, massifs anciens et chaînes de formation récente ; fossés tectoniques, plaines et bassins sédimentaires ; régions volcaniques.

B) *L'érosion par les eaux courantes* :

La vallée fluviale et son évolution ; érosion, transport, accumulation ; méandres, captures ;

Surfaces d'aplanissement ; formes de rajeunissement.

(Ne pas entrer dans le détail des processus et de la diversité des formes.)

C) *Adaptation du relief à la nature des roches et à la structure :*

Influence des roches sur le modelé ; prendre des exemples : roches calcaires et roches cristallines ;

Influences structurales : cuestas, dépressions périphériques ; formes élémentaires du relief plissé (mont, val, cluse et formes dérivées).

D) *Influence du climat sur le modelé :*

Se limiter à quelques exemples ; n'insister que sur le modelé désertique et le modelé glaciaire.

E) *Les côtes et le modelé littoral :*

Facteurs du modelé ; principaux types de côtes.

III. — Géographie humaine

1. La population mondiale

A) *Sa composition et sa répartition :* données numériques ; races ; langues ; religions ; répartition et densités.

B) *Les mouvements de la population :* natalité, mortalité, taux d'accroissement, notation de surpopulation ; migrations internationales ; migrations intérieures.

C) *Structure de la population :* composition par sexe et par âge ; état sanitaire, degré d'instruction ; population « active » ; secteurs primaire, secondaire, tertiaire.

2. La mise en valeur de la Terre par l'homme

A) *Sociétés primitives et éleveurs nomades.*

B) *La pêche.*

C) *La vie agricole et l'habitat rural.* Les systèmes traditionnels de culture et d'élevage :

Les formes modernes de culture et d'élevage ;

L'aménagement des campagnes et l'habitat rural.

D) *Les activités industrielles :*

Les formes traditionnelles du travail industriel ;

Les formes modernes du travail industriel ;

Les paysages industriels.

3. Les villes et les régions économiques

A) *La diversité des villes :* degré d'urbanisation des divers pays ; origine et fonctions des villes.

B) *La vie urbaine :* la population des villes (catégories sociales, professionnelles, etc.) ; les maisons, les quartiers, les transports urbains.

C) *Villes et campagnes :* liaisons des villes avec les régions proches ; banlieues ; grandes banlieues, et régions subordonnées.

4. L'homme et les ressources de la nature

Problèmes de l'ajustement de la production aux besoins d'une population mondiale en accroissement rapide : érosion et conservation des sols ; mise en valeur des régions arides ; augmentation des rendements dans l'agriculture ; nouvelles sources d'énergie ; produits de synthèse.

Note relative aux travaux pratiques :

Le programme pour la classe de Seconde prescrit l'exécution de travaux pratiques à raison d'une heure pour trois heures de cours. L'importance donnée à ces travaux pratiques illustre de façon impérative le caractère que doit prendre l'enseignement géographique, dont la base est l'étude directe sur des exemples concrets, pris sur le vif, des faits physiques et humains.

La nature et le choix des travaux pratiques sont laissés à l'initiative des professeurs. Ces exercices devront s'appliquer cependant aux différents chapitres du programme et être conçus comme une préparation, ou une illustration, ou une conclusion de l'étude faisant l'objet du cours. Ils pourront consister, par exemple, dans l'analyse et le commentaire des cartes topographiques, de photographies, de documents météorologiques, de cartes de l'habitat, de plans de ville ou d'aménagement du territoire, de cadastres, de statistiques, etc. Bien entendu, c'est en se référant au milieu local et régional qu'ils auront le plus d'efficacité.

Classe de Seconde T

I. — La terre

1° *Bref rappel des notions relatives au globe terrestre* : forme, dimensions, méridiens, parallèles, équateur, pôles, longitude, latitude, tropiques, cercles polaires.

2° *Le mouvement de rotation et ses conséquences* (le problème de l'heure) ; le mouvement de translation et ses conséquences (saisons).

3° *La représentation de la terre* : le problème des cartes, les principales cartes de France : 1/80 000, 1/200 000, 1/50 000, en couleurs, la nouvelle carte au 1/20 000 et ses photographies aériennes.

II. — Le sol

1° *Les matériaux de l'écorce terrestre* : les roches (classification et propriétés) : les roches sédimentaires, les grandes ères géologiques, les cartes géologiques, les sols.

2° *Le relief.*

a) Ses aspects : montagnes (massifs, chaînes, volcans), plateaux, plaines (bassins sédimentaires, plaines d'effondrement) ;

b) Sa formation : affaissements et soulèvements, plissements, failles, phénomènes volcaniques, tremblements de terre, hypothèses sur les causes de ces actions internes ;

c) Sa destruction : les différents modes d'érosion : étude de l'érosion *fluviale* : mécanisme, résultats : le modèle karstique (Causse), les formes caractéristiques de bassins (côtes du bassin parisien), des plissements (Jura), des vieilles pénélaines (relief appalachien) ; l'érosion *glaciaire*, l'érosion *éolienne*.

III. — Les océans et les mers

1^o Brèves notions sur les océans, les eaux marines, les courants.

2^o Etude de l'érosion marine et de la forme des côtes.

IV. — L'atmosphère

Les éléments du climat : température, précipitation, pressions et vent.

Les types de temps.

V. — Les grandes zones climatiques et les genres de vie

1^o Zones où l'influence de la nature est prédominante : zone équatoriale (Afrique) ; zone tropicale (Afrique, Asie des Moussons) ; zone désertique (Sahara) ; zone polaire (signaler son actualité).

Etudier pour chaque zone, les conditions physiques (climat, sol, paysage végétal, hydrographie) et les conditions humaines (population, habitat, activités).

2^o Zone tempérée :

a) L'aspect physique : climat océanique, climat continental, climat méditerranéen.

Etudier, en liaison avec chaque climat, le sol, le paysage végétal, le régime des cours d'eau.

b) L'aspect humain : les sociétés méditerranéennes ; les sociétés à techniques évoluées de l'Europe occidentale et de l'Europe centrale ; les sociétés à hautes techniques mécanisées (U. R. S. S., U. S. A.).

Etudier la population, l'habitat rural et les structures agraires, les activités agricoles, la pêche, les villes, l'industrie, les relations et le commerce.

3^o Climat de montagne et vie montagnarde.

VI. — La population du globe

Son importance, son accroissement, sa répartition, ses migrations, ses ressources.

Il est demandé de consacrer dans l'ensemble de l'année le même temps à la géographie humaine et à la géographie physique.

Classe de Première A, B, C et D

LA FRANCE : GÉOGRAPHIE RÉGIONALE

LES PAYS AFRICAINS ET MALGACHE D'EXPRESSION FRANÇAISE

I. — La France

1. Rappel des notions générales sur la géographie physique de la France. (Cette partie du programme ne devra pas occuper plus de trois ou quatre séances.)

2. Etude de la France, par grandes régions : géographie physique et géographie humaine (population, vie économique).

La géographie régionale devra être étudiée en se bornant aux onze grandes régions reconnues d'une manière incontestable : Nord, Nord-Est, Bassin parisien, Ouest, Massif central, Bassin aquitain, Pyrénées, région méditerranéenne, Alpes, Jura, Sillon rhodanien. Il conviendra de laisser de côté à ce sujet toute autre division, telle que celle des provinces, ainsi que celles qui seraient fondées sur des données purement géologiques.

3. La population française : densité et répartition, natalité et mortalité ; immigration, émigration ; composition de la population active.

4. Vie économique de la France : agriculture, pêche, industrie, voies de communication, commerce, marine marchande et aviation commerciale.

II. — Les départements et les territoires d'outre-mer

1. Les « îles à sucre ».
 - a) Les Antilles.
 - b) La Réunion (on y ajoutera les Comores).
2. La Côte des Somalis.
3. La Guyane.
4. Saint-Pierre-et-Miquelon.
5. Les îles du Pacifique.
6. Les îles de l'océan Austral et la terre Adélie.

III. — Les pays africains et malgache d'expression française

1. L'Afrique du Nord : généralités ; Algérie, Maroc, Tunisie.
2. Le Sahara.
3. Les pays de l'Afrique noire : Afrique occidentale et équatoriale.
4. Madagascar.

On fera une large place à l'étude des populations, de leurs activités, de leur évolution.

Classe de Première E

LES GRANDES PUISSANCES ÉCONOMIQUES DU MONDE

I. — La France

1. Les conditions générales de l'économie française.
2. Les sources d'énergie.
3. L'agriculture et ses problèmes.
4. Les industries.
5. Les voies de communication et le commerce.
6. Quelques types de régions industrielles :
La région parisienne ;
La Lorraine ;
La région du Nord.

II. — Les autres puissances

1. Le Royaume-Uni.
2. Le Benelux.
3. La République fédérale allemande.
4. L'U. R. S. S.
5. Les Etats-Unis.
6. Le Canada.
7. Le Chine.
8. Le Japon.

Classe Terminale A, B, C et D

I. — Les grands problèmes du monde contemporain

La situation de l'Europe devant la montée de nouvelles puissances ; l'émanicipation des pays coloniaux ; les contrastes entre pays inégalement développés ; l'économie capitaliste et l'économie socialiste ; les poussées démographiques.

(On ne consacra à cette présentation du monde que deux ou trois leçons, divers points devant être repris ou précisés soit en histoire, soit en instruction civique.)

II. — Les principales puissances économiques et humaines

Dans cette étude l'accent sera mis sur les traits humains et économiques. Les considérations morphologiques et climatologiques ne seront retenues que dans la mesure stricte de leur incidence sur la géographie humaine. Dans chaque pays, le découpage régional sera allégé dans les mêmes perspectives ; seules sont utiles à ce niveau les divisions qui servent de cadre à des formes de peuplement ou d'activité d'une originalité fondamentale.

Les pays étudiés ont été groupés par le programme en grands ensembles continentaux pour permettre de situer plus commodément ces pays dans leur cadre naturel.

Il est préférable de commencer par l'Europe de façon que l'étude géographique des Etats-Unis, de l'U. R. S. S., de la Chine, puisse être conjuguée avec celle des civilisations prescrite au programme d'histoire. (D'où l'ordre suivant qui est proposé.)

1. L'Europe

a) Traités généraux : le cadre physique ; la nouvelle géographie européenne, l'Europe de l'Est et l'Europe de l'Ouest ; les démocraties populaires et leur place dans le système économique communiste ; les efforts d'organisation de l'Europe de l'Ouest.

b) Les Iles britanniques et le Royaume-Uni, l'organisation actuelle du Commonwealth.

c) Le Benelux.

- d) L'Allemagne : la République fédérale allemande, la République démocratique allemande.
- e) La Suisse et les percées alpines.
- f) L'Italie.

2. *L'Amérique*

- a) Caractères physiques généraux de l'Amérique du Nord ; leurs conséquences sur l'histoire du peuplement.
- b) Les Etats-Unis.
- c) Le Canada.
- d) Le Brésil.
- e) La République argentine.

3. *L'U. R. S. S.*

4. *L'Asie*

- a) La Chine.
- b) Le Japon.
- c) L'Union indienne ; le Pakistan.

III. — Les fondements techniques de la vie économique

La houille, le pétrole, l'électricité, l'énergie nucléaire.

(Cette étude portera sur les conditions générales de production, y compris les ententes privées et les accords publics internationaux qui régissent éventuellement la production, les grands courants d'échanges, et les principales industries de transformation qui dérivent de ces matières premières.)

Dans l'étude des principales puissances économiques du monde, on évitera de mettre l'accent sur les aspects régionaux autres que les grands ensembles.

Instructions

TEXTES OFFICIELS

Histoire

Instructions du 10 décembre 1954.

Instructions du 7 mai 1963.

Circulaire n° IV 67-468 du 13 décembre 1967.

Circulaire n° 72-41 du 1^{er} février 1972.

Géographie

Instructions générales du 4 mai 1955.

Instructions complémentaires de janvier 1957.

Circulaire n° 72-41 du 1^{er} février 1972.

Initiation au monde moderne

Circulaire n° 72-178 du 24 avril 1972.

Circulaire n° 72-204 du 16 mai 1972.

HISTOIRE

INSTRUCTIONS DU 10 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 l'espace. Nos programmes, naguère centrés 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 vient 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 Sixième et de Cinquième. 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 Sixième 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 Troisième ou de Première 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 unes 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, dût-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 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'elles, 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 récentes instructions n'ont, pas plus que celles de 1938, le dessein 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, équilibrée 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 courait 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 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 maladrotes ou les bévues de celui qui s'exprime en son nom.

Pédagogie active, à caractère collectif ! Elle est particulièrement désirable dans les classes de 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 elles, 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 stipuler ». 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 qui 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 loin du 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, entrai-

nés, 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 systématiquement 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 du 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 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'à-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 bénéfique serait même plus substantiel et plus solide si les documents pouvaient être tirés — et souvent rien ne s'y oppose — de l'histoire locale ou 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 bijoux 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 en saurait, à la dose d'une heure et demie, de la Sixième à la Quatrième, 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 de 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 plonge 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 les 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 quelques fragments d'Eginhard, sur le capitulaire « de villis » ou sur la « Chanson de Roland » ; de la Guerre de Cent Ans sans appeler en témoignage Froissard, 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'interprétation 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 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 concluera 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 de 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 ? 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 ques-

tion 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 RÉSUMÉS ET LES TRAVAUX ÉCRITS

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 vus 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 imprévisibles. 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'écrit 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 passage et, aussi, un réconfort.

INSTRUCTIONS COMPLÉMENTAIRES

A si peu de distance des *Instructions générales pour l'enseignement de l'histoire*, qui ont été publiées par le ministère de l'Éducation 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 débilés ? 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 libéra-

lisme, 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 de 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 pédagogiques* 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 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 également 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 pré-historiques 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 ignoreraient encore les ressources de cette collection) des séries consacrées à « L'art du Moyen Age » 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 Age 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 Age, 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'Education 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 audio-visuels ».

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'Education 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 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 même 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 du nationalisme exacerbé de l'époque et les buts affirmés par 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 Dîme royale de Vauban » (éd. 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 bons 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 les 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 exa-*

gérée sur l'histoire de France, tout en lui maintenant sa juste place ; accorder une part aussi large que possible aux faits de la civilisation. C'est le résultat de ce travail qu'apportent 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 ».

INSTRUCTIONS DU 7 MAI 1963

Les programmes entrés en vigueur à partir de 1957 ont été généralement bien accueillis par les professeurs chargés de l'enseignement de l'histoire dans les établissements du second degré ; si nous sommes amenés à les reconsidérer aujourd'hui, ce n'est pas qu'on mette en doute leur intérêt et leur valeur intrinsèque. Mais la réforme générale de l'enseignement qui est en voie de réalisation est un fait ; il est par conséquent indispensable que les programmes d'histoire soient refondus pour tenir compte des nouvelles structures. Il n'est pas question de réduire l'importance de l'enseignement historique, de méconnaître sa valeur de culture ni son rôle dans le développement des qualités intellectuelles de nos élèves. Bien au contraire, il faut que le professeur d'histoire puisse contribuer efficacement à la formation et à l'orientation des élèves dans le cadre de la nouvelle organisation de l'enseignement.

Il paraît souhaitable que, jusqu'à l'heure de l'orientation définitive, les élèves reçoivent un enseignement historique uniforme et que, par la suite, les programmes se diversifient en fonction de la durée, de la nature et des caractères de l'enseignement propre aux différentes options (enseignement long, enseignement technique, enseignement court). D'autre part, il convient de respecter à la fois le principe de la continuité historique et le souci d'initier les élèves à l'histoire des civilisations. Enfin, il faut que le niveau corresponde aux aptitudes des élèves suivant leur âge et leur degré de développement intellectuel. Aussi bien, la nouvelle refonte des programmes ne saurait-elle être considérée comme un retour pur et simple à la situation d'avant 1957.

Les principes qui viennent d'être énoncés conduisent à la répartition suivante : de la Sixième à la Troisième un enseignement continu de l'histoire ira de la pré-histoire au *XIX^e siècle*. Certes, cette étude sera moins approfondie qu'en appliquant les programmes de 1957, mais les élèves y apprendront le sens de la continuité

historique, les cadres chronologiques fondamentaux, les faits essentiels et les grands courants de civilisation replacés avec précision dans le temps et dans l'espace.

Dans le second cycle, l'enseignement classique, moderne et technique, long ou court, prenant leur physionomie particulière, les programmes seront différenciés.

Dans l'enseignement long, on se consacrera à l'étude de l'histoire contemporaine et à celle des grandes questions intéressant l'histoire générale des civilisations.

En effet, il paraît indispensable de reprendre avec plus de précision l'histoire suivie des XIX^e et XX^e siècles pour comprendre le monde d'aujourd'hui. D'autre part l'âge des élèves, leur maturité plus grande, leurs aptitudes accrues à tirer parti des documents permettent de revenir avec profit sur les aspects les plus caractéristiques des civilisations antiques, médiévales et modernes pour saisir à la fois leur originalité et leur rôle dans la formation des civilisations contemporaines.

Ainsi en reprenant les aspects et les moments les plus importants de l'histoire des civilisations à l'âge où les élèves sont susceptibles d'en tirer le meilleur profit, on approfondira ce qu'une étude plus sommaire de l'histoire aura pu laisser dans la pénombre au cours des classes du premier cycle. Cette nouvelle répartition permettra de respecter l'esprit de la réforme sans rien sacrifier de l'efficacité de l'enseignement historique.

CIRCULAIRE N° IV 67-468 DU 13 NOVEMBRE 1967

En raison du maintien, à titre provisoire, de l'ancien programme d'histoire de la classe de Seconde A et C, pendant l'année scolaire 1967-1968, les élèves sont amenés à étudier la période allant de 1789 à 1848 qui figurait déjà en totalité dans le programme plus vaste de la classe de Troisième. Les professeurs comprendront qu'il ne saurait être question d'une simple redite mais d'un approfondissement des connaissances assez sommaires qui ont été acquises l'année précédente. Ayant la chance de ne pas défricher un terrain vierge, ils auront l'occasion unique d'enseigner une histoire moins anecdotique, de solliciter davantage la réflexion des élèves et d'employer les méthodes modernes de la pédagogie de leur discipline.

La trame des faits, même si elle n'a pas été parfaitement retenue, peut être facilement remémorée à l'aide du manuel. Par contre, le professeur pourra consacrer plus de temps à l'étude des grands courants de la vie politique, économique, sociale et culturelle.

A propos de l'Ancien Régime en 1789, plutôt qu'un tableau exhaustif des institutions et de la situation économique, sociale et politique de la France, on recherchera les causes de la Révolution et on mettra l'accent sur les faits et les imperfections qui permettent de comprendre l'attitude et l'œuvre des assemblées révolutionnaires.

En ce qui concerne la Révolution française, une journée telle que le 14 juillet 1789, le 20 juin ou le 10 août 1792, le drame du 9 thermidor, un coup d'Etat comme celui du 18 fructidor ou du 18 brumaire, peuvent être l'occasion d'une étude, non pas érudite, certes, mais conduite avec une méthode propre à en faire comprendre les origines, les manifestations et les conséquences. Certains grands problèmes pourront être étudiés sans interruption pendant les dix ans de l'histoire révolutionnaire : l'évolution des régimes politiques qui se sont succédés entre la monarchie d'Ancien Régime et l'établissement du Consulat ; l'histoire des finances françaises, depuis les difficultés mortelles de l'Ancien Régime jusqu'à l'œuvre du Consulat en passant par l'institution des assignats, le rétablissement de la monnaie métallique sous le Directoire, et les variations du système

fiscal ; la politique religieuse de la Révolution et ses conséquences, la Révolution dans le monde rural, et, plus généralement, les transformations de la société française ; une vue d'ensemble des problèmes militaires et de l'œuvre extérieure de la Révolution. Bien entendu, l'énumération de ces vastes sujets n'a qu'une valeur d'exemple ; elle n'est ni exhaustive, ni contraignante. Enfin et surtout, les professeurs s'efforceront de faire comprendre le rythme de la Révolution, avec ses phases d'intensité ou de relative stagnation, ses accélérations et ses chutes de potentiel.

En ce qui concerne le Consulat et l'Empire, on pourra mettre l'accent sur les institutions durables, sur la personnalité de l'Empereur, sur l'armée. On étudiera dans son ensemble le blocus continental, avec ses conséquences économiques, sociales et politiques. On montrera enfin l'évolution du régime et on s'intéressera à la naissance de la légende napoléonienne.

En ce qui concerne l'histoire de la première partie du XIX^e siècle, on verra les caractères propres à chaque pays. En France, par exemple, sans entrer dans les vicissitudes des ministères, on pourra montrer la naissance du régime parlementaire ; en Angleterre, l'avènement d'une politique économique libérale et libre échangiste. Mais on mettra l'accent sur les grands courants qui transforment le monde : la poussée démographique, les débuts de la révolution industrielle, notamment en Angleterre et en France, avec ses conséquences sociales, la poussée du libéralisme politique et celle du libéralisme économique, les aspirations nationales, le romantisme, dans tous les sens du terme, le socialisme. En face des forces de renouvellement on présentera la résistance des forces de conservation de l'ordre établi.

En fin d'année, il sera intéressant d'étudier quelques grands sujets recouvrant l'ensemble du programme, par exemple l'enseignement de 1789 à 1848, ou la bourgeoisie française de 1789 à 1848.

Bref, les professeurs traiteront la totalité du programme en choisissant des sujets tantôt limités et approfondis, tantôt vastes et synthétiques, en ayant toujours présent à l'esprit les buts à atteindre : donner aux élèves, avec le goût de l'histoire, celui de la culture, exercer leur réflexion et former leur jugement.

Il n'existe pas une méthode pédagogique de valeur absolue appliquée par tous les professeurs et applicable à tous les élèves. Mais des indications négatives et positives s'imposent.

En classe de Seconde, moins que jamais, on ne saurait justifier le traditionnel cours magistral imposé à des élèves qui écrivent sans relâche avec force fautes d'orthographe, des indications qui figurent le plus souvent dans leur manuel. Le plan détaillé du sujet traité et les notes correspondant à l'apport personnel du professeur sont nécessaires et suffisants. Par contre, l'utilisation des documents est essentielle.

Outre les documents figurant dans les manuels scolaires, il existe d'excellents recueils de textes réunis, soit sur le plan national, soit à l'échelon régional ou local. Ces derniers sont particulièrement précieux, car les élèves s'intéressent spécialement aux événements qui se sont passés dans un cadre qui leur est familier : qu'on utilise, en Bretagne, de préférence les cahiers de doléances des Bretons, ceux des Provençaux en Provence. Pourquoi ne pas étudier la Grande Peur avec des textes régionaux, bien entendu à condition que le phénomène se soit manifesté avec une certaine ampleur dans la région. Il en va de même pour la vente des biens nationaux. Les élèves comprendront mieux le système censitaire s'ils connaissent le nombre des électeurs et des éligibles dans leur département sous la Restauration et la Monarchie de juillet. Enfin, il est toujours possible de faire polycopier un texte qui ne figurerait, ni dans le manuel, ni dans les recueils en usage.

Quelques bons textes, judicieusement commentés, donneront, par exemple, des défauts de l'Ancien Régime une idée plus concrète qu'un cours magistral, surtout si le manuel donne une analyse d'ensemble satisfaisant le professeur. La politique des Ultras sera rendue compréhensible par des passages des *Mémoires d'Outre-Tombe* ou des *Mémoires* de Guizot, etc.

L'utilisation des affiches, des estampes, des gravures, des caricatures, des recueils de la Documentation Française, avec ou sans épidiastroscope, est déjà suffisamment pratiquée par de nombreux professeurs pour qu'on insiste sur sa valeur pédagogique.

Ainsi, grâce à cet esprit nouveau et à ces méthodes actives, les élèves pourront revoir en classe de Seconde une partie de leur programme de Troisième ; loin d'avoir l'impression d'une itération fastidieuse, ils découvriront, sinon des faits, du moins des perspectives nouvelles propres à éveiller leur curiosité et à enrichir leur esprit.

CIRCULAIRE N° 72-41 DU 1^{er} FÉVRIER 1972

La nouvelle organisation de la classe de Troisième, fixée par l'arrêté du 22 juin 1971, attribue au groupe « histoire, géographie, instruction civique » un horaire hebdomadaire de trois heures, par alignement sur la structure de la classe de Quatrième.

Cet enseignement doit nécessairement s'articuler autour des thèmes retenus par les programmes du 10 septembre 1969 pour l'histoire — l'époque contemporaine, de 1789 à nos jours — et pour la géographie — la France. Leur importance et leur ampleur ne sauraient en effet être méconnues. Il ne serait pas admissible, en particulier, que la partie la plus proche de nous, dans le temps, du programme d'histoire, fût sacrifiée : une connaissance élémentaire de la Seconde guerre mondiale, de ses suites et des aspects essentiels du monde d'aujourd'hui est indispensable à la formation d'adolescents auxquels l'étude de ces problèmes n'a jamais été proposée et que beaucoup n'auront plus l'occasion d'étudier.

En revanche, il est naturel et légitime de rattacher les différents éléments du programme d'instruction civique, soit à l'enseignement de l'histoire, pour ce qui est de l'organisation politique et administrative de la France, soit à l'enseignement de la géographie, pour ce qui est de « l'effort français ». Cet aménagement logique de l'enseignement permettra de dégager le temps nécessaire à l'étude de ces aspects du programme, qui ne peuvent, eux non plus, être négligés.

GÉOGRAPHIE

INSTRUCTIONS GÉNÉRALES DU 4 MAI 1955

SCIENCE GÉOGRAPHIQUE ET ENSEIGNEMENT DE LA GÉOGRAPHIE

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 préoccuper 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 GÉOGRAPHIE AUX DIFFÉRENTS 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 classe 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 enseignement 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 GÉOGRAPHIE

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, transmuier 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 PÉDAGOGIE

Pour apporter une réponse satisfaisante à ces trois questions, nous pensons que le professeur doit d'abord tout 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

a 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 boîte 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, somme 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, gomment, 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 l'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'embarras 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, arbitrai-

rement 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 visibles. 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.

EMPLOI DES MÉTHODES ACTIVES

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 faudra-t-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, ou 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, contraint 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 seconde 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 GÉOGRAPHIQUE ET PHÉNOMÈNES D'ACTUALITÉ

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 neige 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 GÉOGRAPHIQUE ET ÉDUCATION CIVIQUE (1)

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 solidaires 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 des 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 GÉOGRAPHIQUE ET CULTURE GÉNÉRALE

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.

(1) Des programmes d'éducation civique ont été définis par l'arrêté du 4 juillet 1961.

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 l'exemple comment les conceptions morphologiques ont évolué 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 civilisations 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 DE 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, quel 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 transports 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 les 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 subsidence 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 intertropicales ont conduit à l'examen de processus nouveaux : *périglacière*, *pédiplaines*, 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 : déterminismes simplistes des premières théories (concentrations de l'habitat en pays sec ; 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 multipliés : 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 : 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 : cent 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) ;

L'Équipement technique de la France : cent vingt planches concernant la sidérurgie, les industries, l'agriculture, les transports (édité par la Documentation française) ;

Documents d'Outre-Mer : cent 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 (quarante planches) ; le Vocabulaire géographique : le relief et les paysages morphologiques (soixante planches). [En préparation : l'habitat et les paysages humanisés.] Terres et villages de France : montagnes de France ; Régions françaises (trois albums), etc.

Les pochettes constituent des séries bimensuelles de treize 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. O. 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 États-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 Deffontaines et Mariel Jean-Brunhes-DeIamarre, dont le tome 1^{er} vient de sortir chez Gallimard.

Sur les programmes eux-mêmes, maintenus ou modifiés par l'arrêté ministériel du 27 novembre 1956 (1), quelques observations s'imposent, destinées à fixer l'esprit et la manière dans lesquelles doivent en être développés, dorénavant, les divers éléments.

1^{er} 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, 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^e 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^e 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 ;

(1) Les programmes ont été modifiés depuis cette date.

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

4^e 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^e 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 post-secondaire 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 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 notre époque tourmentée, une tâche — nous sommes tentés d'écrire : une mission — digne de la plus haute estime ?

CIRCULAIRE N° 72-41 DU 1^{er} FÉVRIER 1972

Se reporter page 49.

INITIATION AU MONDE MODERNE

CIRCULAIRE N° 72-178 DU 24 AVRIL 1972

Notre enseignement doit faire face à des exigences nouvelles, ou d'une urgence accrue. Il lui faut s'ouvrir aux réalités économiques et sociales, dont il a trop longtemps méconnu l'importance. Il ne peut plus ignorer les problèmes de l'environnement. Il doit s'efforcer de développer chez ses élèves le sens de leurs responsabilités personnelles d'hommes et de futurs citoyens.

Déjà la circulaire du 1^{er} avril 1971 insistait sur « la nécessité de préparer l'homme de demain à une bonne compréhension et à une gestion éclairée de son milieu de vie ». Elle demandait aux instituteurs et aux professeurs de montrer aux élèves l'étendue et l'acuité des problèmes que l'on rattache aujourd'hui à la notion d'environnement, de les amener à réfléchir sur leur comportement dans la nature, de leur faire prendre conscience des devoirs qu'ils ont envers elle.

Cette action d'information et de sensibilisation portant sur l'environnement doit se poursuivre à travers tout le premier cycle de l'enseignement du second degré. Elle ne fait pas, en elle-même, l'objet d'une discipline spécialisée et supplémentaire : elle ne peut non plus aboutir à un alourdissement de tel ou tel programme. Pour l'exercer efficacement, il suffira souvent, dans le cadre de telle ou telle discipline qui s'y prête particulièrement, de mettre l'accent sur une question jusqu'ici négligée ou de lui donner un éclairage nouveau.

Une prochaine circulaire indiquera comment cette préoccupation peut inspirer, dans le cadre des programmes actuels, l'enseignement de matières telles que l'histoire, la géographie, l'instruction civique ; la rénovation de l'enseignement des sciences naturelles, qui va être entreprise, tiendra, bien entendu, largement compte de cette nécessaire sensibilisation aux problèmes de l'environnement.

L'enseignement de la géographie et de l'instruction civique devra aussi, dans le même esprit, contribuer à celui de l'initiation économique et sociale qui a été rendu obligatoire dans le « cycle moyen » par la loi du 16 juillet 1971. Mais certaines notions indispensables à cet enseignement ne trouveraient leur place dans les programmes en vigueur qu'au prix de déformations ou d'artifices qu'il importe d'éviter.

C'est pourquoi je désire mener sur ce point, au cours de l'année scolaire 1972-1973, une expérience préparatoire, limitée à quelques divisions de Quatrième et de Troisième. Cette expérience aura pour but de préciser le contenu de l'initiation économique et sociale qu'il est utile et possible de donner à ce niveau, de distinguer ce qui peut en être incorporé aux enseignements existants et ce qu'elle doit garder au contraire de spécifique, de déterminer les méthodes et les moyens qu'elle pourra utiliser.

Si ses objectifs sont ainsi clairement définis, cette expérience prendra toutefois, suivant les établissements, des formes très différentes. Rares seront les divisions où un même professeur pourra seul se charger, en dehors de sa propre discipline, de l'enseignement de ces notions nouvelles. D'une façon générale le conseil de classe sera amené à les répartir entre les différents professeurs de la division, non pas en fonction seulement de la qualification que leur donnent les titres universitaires, mais surtout par référence à leurs goûts et à l'intérêt particulier qu'ils peuvent porter à telle ou telle question.

Certes, le professeur d'histoire et géographie, comme il l'a fait jusqu'ici dans le domaine de l'instruction civique, jouera un rôle primordial, mais le

professeur de travaux manuels éducatifs pourra par exemple participer à l'éducation du consommateur, le professeur de dessin s'intéresser aux problèmes d'urbanisme... Cette liste n'est pas limitative, d'autant qu'il s'agit d'un travail d'équipe auquel pourraient même participer des personnalités extérieures.

S'il convient de dégager pour cet enseignement un horaire propre, il paraît préférable de l'envisager sous la forme d'un « capital horaire » dont la souplesse non seulement permettra la collaboration de plusieurs professeurs, mais encore favorisera une pédagogie active, concrète, notamment par la possibilité de sorties et d'enquêtes. Ainsi les jeunes gens prendront-ils mieux conscience des relations qui unissent l'homme à son milieu et à son cadre de vie et de l'interdépendance de l'environnement et des problèmes économiques et sociaux.

L'horaire global des élèves ne doit pas être augmenté. Cette exigence impose de limiter ce « capital » annuel à une trentaine d'heures environ, et parallèlement de modifier l'horaire d'une discipline, les travaux manuels éducatifs, dont on connaît les rapports avec la formation familiale et sociale. Dans les établissements où se déroulera l'expérience, il conviendra à la fois d'étendre à toutes les divisions de Sixième et Cinquième l'enseignement des T. M. E., de lui donner là sa pleine efficacité et de le prolonger en Quatrième et Troisième dans son orientation manuelle par la technologie et dans son orientation ménagère par des activités dirigées. On pourra alors utiliser l'horaire des travaux manuels éducatifs en Quatrième et Troisième pour l'enseignement nouveau qu'il s'agit de mettre sur pied.

Très souvent ce capital horaire s'augmentera, en fait, du temps que le professeur d'histoire et de géographie consacre à l'instruction civique. En effet, chaque fois que ce professeur jouera un rôle important dans ce nouvel enseignement — et ce sera le cas général — il lui appartiendra d'aménager en étroite liaison la part qu'il y prendra et l'enseignement d'instruction civique qu'il a pour vocation de donner.

Je vous serais reconnaissant de me proposer avant le 10 mai 1972 les établissements (lycées, C. E. S., C. E. G.) de votre académie où une ou deux divisions de Quatrième et Troisième pourraient participer à cette expérience et d'inviter les chefs d'établissement à rechercher dès maintenant le professeur qui l'animera l'an prochain. Le rôle de cet animateur qui aura à coordonner l'action de ses collègues, à organiser avec eux les sorties et enquêtes, à prendre contact au besoin avec des personnalités extérieures, est évidemment fort important ; aussi son choix devra-t-il être fait avec le plus grand soin.

Dans les établissements où l'expérience aura été amorcée en 1972-1973, nous nous proposons l'année suivante de l'étendre à l'ensemble des divisions de Quatrième et de Troisième. Il y aura donc intérêt, pour les désigner, à tenir compte de cette éventualité.

Les chefs d'établissement et les professeurs qui animeront l'expérience en 1972-1973 seront réunis avant la fin de la présente année scolaire afin de rechercher en commun les conditions les plus favorables à leur action.

CIRCULAIRE N° 72-204 DU 16 MAI 1972

La circulaire n° 72-178 du 24 avril 1972 a défini les conditions dans lesquelles se déroulerait, pendant les deux prochaines années scolaires, dans certains établissements, une expérience d'initiation des élèves du premier cycle au monde moderne. Les professeurs d'histoire et de géographie y auront une place importante, mais, en attendant que des mesures nouvelles soient prises dans tous les établissements, ces maîtres peuvent en tout cas jouer un rôle efficace par l'enseignement des programmes actuels.

Dans les classes du premier cycle, l'instruction civique est conçue comme une étude du milieu, la commune en Sixième, le département et la région en Cinquième, la vie économique (consommation, transports, télécommunications, radio et télévision, santé) en Quatrième, l'organisation administrative et politique en Troisième.

Réalisée par enquêtes et monographies, cette instruction civique aboutit nécessairement à une prise de conscience de l'environnement et à une première initiation économique et sociale, à partir de la connaissance et de la compréhension de faits concrets, en relation directe avec la vie, conformément à l'âge mental et aux intérêts des adolescents.

La géographie contribue pour sa part au même résultat : en Sixième et Cinquième, les continents africain, américain, asiatique présentent les exemples des pays les plus et les moins développés ; le foisonnement en hommes et la pauvreté en ressources des pays du Tiers-Monde frappent les jeunes imaginations ; en Quatrième, l'Europe est présentée avec son partage entre pays de systèmes économiques et sociaux différents ; en Troisième, l'étude de l'agriculture, de l'industrie, des transports, du commerce en France fait apparaître l'importance du développement économique depuis 1945, et aussi les inégalités de développement entre les diverses régions, l'importance grandissante de l'intervention de l'Etat dans les divers secteurs économiques, le problème de la balance commerciale et de la balance des comptes.

Ainsi, déjà, les objectifs assignés à l'instruction civique et à la géographie consistent bien dans la connaissance et la compréhension de la cité, de la région, de la nation et du monde, sous leurs principaux aspects, politiques, économiques et sociaux. Il n'en reste pas moins que, pour mieux réaliser encore l'initiation économique et sociale, pour donner une conscience plus aiguë de l'environnement, il convient de mettre l'accent sur certaines questions dans le cadre des programmes existants.

1° En géographie

On pourra, en Sixième comme en Cinquième, étudier plus en détail un pays pris comme exemple du sous-développement ; en classe de Quatrième, faire de même pour l'économie d'un pays socialiste et d'un pays capitaliste ; en Troisième, insister sur la démographie et l'appartenance de la France au Marché commun.

2° En instruction civique

Les enquêtes pourront également porter, en Sixième, sur le problème des eaux usées et le réseau d'égouts, celui de l'enlèvement des ordures, des décharges et des usines d'incinération, sur la pollution des eaux des rivières, de l'atmosphère, sur la construction des nouveaux quartiers et leur équipement commercial, social, éducatif, sur la conservation ou la création d'espaces verts dans le cadre de la cité ; en Cinquième, sur la lutte contre la pollution des rivières de la région, sur l'industrialisation de la région et ses conséquences sur l'agriculture, sur la préservation des forêts et des espaces verts, poumons des villes ; en classe de Troisième, sur l'organisation administrative et politique de la France, sur les conséquences de l'appartenance de notre pays au Marché commun.

Comme le souligne déjà la circulaire du 24 avril 1972, ces problèmes n'intéressent pas seulement telle ou telle discipline. Aussi est-il important, non seulement que les professeurs d'histoire et de géographie d'un même établissement travaillent en équipe pour atteindre ces objectifs tout au long du premier cycle, mais encore qu'ils coordonnent leur enseignement avec celui des autres professeurs de leurs divisions respectives.

Les publications de l'I.N.R.D.P.
(dont le catalogue gratuit vous sera envoyé sur demande)
 sont diffusées par les services de vente des
**CENTRES RÉGIONAUX DE RECHERCHE
 ET DE DOCUMENTATION PÉDAGOGIQUES**
 et des
Centres Départementaux de Documentation Pédagogique

AIX - MARSEILLE	55, 57, rue Sylvabelle, 13291 Marseille Cedex 2. Tél. : 37-40-39
Avignon	8, rue Frédéric-Mistral, 84000 Avignon. Tél. : 61-36-08
Digne	C.E.S. Maria Borrelly, 5, place des Cordeliers, 04000 Digne. Tél. : 587
Gap	2, avenue Maréchal-Foch, 05000 Gap. Tél. : 51-36-84
Saint-Denis de la Réunion	10, rue Jean Chatel, 97489 Saint-Denis de la Réunion. Tél. : 21-35-97
AMIENS	33, rue des Minimes, B.P. 348 G, 80026 Amiens Cedex. Tél. : 92-07-08
Beauvais	22, avenue V.-Hugo, B.P. 321, 60030 Beauvais. Tél. : 445-13-30
Laon	Imposse de l'Eglise, 27, rue Fernand-Thuillart, 02000 Laon. Tél. : 23-25-02
ANTILLES - GUYANE	
Cayenne	Boulevard de la République, B.P. 762, 97305 Cayenne. Tél. : 31-24-90
Fort-de-France	Ecole normale mixte de la Martinique, Pointe des Nègres, Route du Phare, B.P. 529, 97206 Fort-de-France Cedex. Tél. : 71-48-04 et 72-25-98
Fort-de-France	(C.I.R.D.P. en cours de création) Ecole normale, B.P. 677, 97262 Fort-de-France. Tél. : 71-85-86
Pointe-à-Pitre	Cité scolaire de Brimbridge, B.P. 378, 97154 Pointe-à-Pitre. Tél. : 82-09-56
BESANCON	16 et 17, rue Ernest-Renan, B.P. 1153, 25003 Besancon Cedex. Tél. : 83-74-49
BORDEAUX	75, cours d'Alsace-Lorraine, 33075 Bordeaux Cedex. Tél. : 44-12-92
Agen	156, avenue Jean-Jaurès, 47000 Agen. Tél. : 66-55-86
Mont-de-Marsan	Ecole du Peyrouat, B.P. 401, 40000 Mont-de-Marsan. Tél. : 75-43-11
Pau	Villa Nitot, B.P. 299, 64016 Pau. Tél. : 27-83-18
Périgueux	Inspection académique, rue Alfred-de-Musset, 24016 Périgueux. Tél. : 08-11-63
CAEN	21, rue du Moulin-au-Roy, 14034 Caen Cedex. Tél. : 81-08-60
Alençon	Cité administrative, place Bonet, 61013 Alençon. Tél. : 26-16-80 (poste 314)
CLERMONT-FERRAND	15, rue d'Amboise, 63037 Clermont-Ferrand Cedex. Tél. : 92-41-91
Le Puy	2, rue Mouton-Duvernet, B.P. 132, 43012 Le Puy. Tél. : 09-26-82
DIJON	Campus universitaire de Montmuzard, boulevard Gabriel, B.P. 490 21013 Dijon Cedex. Tél. : 30-83-92
Mâcon	Maison de l'Éducation, 22, rue de l'Héritain, 71000 Mâcon. Tél. : 38-71-77
Nevers	1 bis, rue Charles-Roy, 58000 Nevers. Tél. : 61-45-90
GRENOBLE	11, avenue du Général-Champon, 38031 Grenoble Cedex. Tél. : 87-77-61
Annecy	64, avenue de France, 74000 Annecy. Tél. : 57-37-36
Chambéry	289, rue Marcoz, 73018 Chambéry. Tél. : 34-11-40
Valence	"Ancienne Préfecture", place Le Cardonnel, B.P. 2110, 26021 Valence. Tél. : 43-17-74
LILLE	3, rue Jean-Bart, B.P. 3399, 59018 Lille Cedex. Tél. : 57-78-02
Arras	39, rue aux Ours, 62022 Arras. Tél. : 21-60-10
Valenciennes	(C.L.D.P.), Lycée technique, 1, avenue de Villars, 59326 Valenciennes Cedex. Tél. : 46-22-81
LIMOGES	44, cours Gay-Lussac, 87031 Limoges Cedex. Tél. : 77-79-53 et 77-60-89
Tulle	Avenue Sylvain Combes, 19000 Tulle. Tél. : 26-32-88
LYON	47, 49, rue Philippe-de-Lassalle, 69316 Lyon Cedex 1. Tél. : 29-97-75
Bourg-en-Bresse	6, rue Jules-Ferry, 01000 Bourg-en-Bresse. Tél. : 21-21-36
Saint-Etienne	16, rue Marcellin-Aitard, 42000 Saint-Etienne. Tél. : 32-80-44 et 32-80-58
MONTPELLIER	Allée de la Citadelle, 34064 Montpellier Cedex. Tél. : 72-25-30
Carcassonne	56, avenue du Docteur-Henri-Cout, 11012 Carcassonne. Tél. : 25-25-02
Mende	Avenue du Père-Coudrin, 48000 Mende. Tél. : 65-10-32
Nîmes	10, Grand'Rue, 30000 Nîmes. Tél. : 67-85-19
Perpignan	24, rue Émile-Zola, 66020 Perpignan Cedex. Tél. : 50-26-86 (poste 57)
NANCY	99, rue de Metz, 54000 Nancy. Tél. : 52-85-14
Epinal	Avenue Henri Sellier, 88025 Epinal. Tél. : 35-06-42
NANTES	17, rue Gambetta, B.P. 1001, 44036 Nantes Cedex. Tél. : 74-85-19
Angers	14, rue de la Juiverie, 49000 Angers. Tél. : 87-53-79 et 87-70-81
Le Mans	31, rue des Maillets, 72000 Le Mans. Tél. : 28-01-47 et 28-85-49
NICE	117, rue de France, B.P. 227, 06001 Nice Cedex. Tél. : 87-63-30
Ajaccio	8, cours Général Leclerc, B.P. 229, 20000 Ajaccio. Tél. : 21-70-78
ORLEANS - TOURS	55, rue Notre-Dame-de-la-Recouvrance, B.P. 2219, 45012 Orléans Cedex. Tél. : 62-23-90
Bourges	9, rue Édouard-Bronly, 18000 Bourges. Tél. : 24-54-91
Tours	1, rue Gutenberg, 37000 Tours. Tél. : 05-42-94
PARIS	29, rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05. Tél. : 329-21-64
	Librairie : 13, rue du Four, 75006 Paris. Tél. : 326-36-92
POITIERS	6, rue Sainte-Catherine, 86034 Poitiers Cedex. Tél. : 41-34-83
Angoulême	1, rue Vauban, 16017 Angoulême. Tél. : 92-16-60
La Rochelle	Rue de Jéricho prolongée, 17028 La Rochelle Cedex. Tél. : 34-13-82 et 34-04-05
Niort	7, rue Jules-Ferry, 79009 Niort Cedex. Tél. : 24-82-65
REIMS	47, rue Simon, B.P. 387, 51063 Reims Cedex. Tél. : 47-94-25
Charleville-Mézières	18, rue Voltaire, B.P. 427, 08109 Charleville-Mézières. Tél. : 32-47-54
Chaumont	Ecole Robespierre, 20, rue Hausser, 52000 Chaumont. Tél. : 03-12-85
Châlons-sur-Marne	Cité administrative, 51036 Châlons-sur-Marne. Tél. : 64-91-12 (poste 533)
Troyes	1, rue Bégand, B.P. 4042, 10014 Troyes Cedex. Tél. : 43-26-71
RENNES	92, rue d'Antrain, B.P. 158, 35003 Rennes Cedex. Tél. : 36-05-76 et 36-10-15
Brest	108, rue Jean-Jaurès, 29200 Brest. Tél. : 44-29-28
Saint-Brieuc	30, rue de Brizeux, 22000 Saint-Brieuc. Tél. : 33-60-04
Vannes	6, avenue de-Lattre-de-Tassigny, B.P. 1110, 56008 Vannes. Tél. : 54-27-20
ROUEN	2, rue du Docteur-Fleury, Le Mont-Saint-Aignan N° 3038 76041 Rouen Cedex. Tél. : 74-16-85
Rouen	(C.D.D.P. de la Seine-Maritime) Ecole E. Herriot, rue François 1 ^{er} , 76600 Le Havre
Évreux	43, rue St Germain, 27000 Evreux. Tél. : 33-03-58
STRASBOURG	5, quai Zorn, B.P. 279-R 7, 67007 Strasbourg Cedex. Tél. : 35-46-13, 35-46-14 et 35-57-74
Colmar	Ecole normale, 12, rue Messigny, 68025 Colmar. Tél. : 41-29-58
TOULOUSE	3, rue Roquelaine, 31069 Toulouse Cedex. Tél. : 62-54-54
Albi	Centre administratif, 3, rue du Général-Giraud, B.P. 160, 81010 Albi Cedex. Tél. : 54-26-97
Auch	Centre administratif, rue Boissy-d'Anglas, 32007 Auch Cedex. Tél. : 05-24-89 (postes 535 et 536)
Cahors	Cité administrative, quai Cavaignac, 46009 Cahors Cedex. Tél. : 35-16-87
Foix	31 bis, avenue du Général-de-Gaulle, 09008 Foix Cedex. Tél. : 65-08-48
Montauban	9, rue du Fort, 82000 Montauban. Tél. : 63-21-18
Rodez	Ecole normale d'Instituteurs, 12, rue Sarrus, 12000 Rodez. Tél. : 68-13-53
Tarbes	Rue Georges-Magnoc, B.P. 205, 65013 Tarbes Cedex. Tél. : 93-07-18

8,00



Brochure n° 6068