

n° 76 [décembre 2007]



Éducation *formations*

**L'histoire-géographie,
l'éducation civique,
aujourd'hui**

n° 76 [décembre 2007]

Éducation *formations*



**L'histoire-géographie,
l'éducation civique,
aujourd'hui**

Directeur de la publication

Daniel Vitry

Rédactrices en chef de ce numéro

Cathérine Régnier, Nicole Braxmeyer

Secrétariat de rédaction

Francine Le Neveu

Marie Zilberman

Maquettiste

Frédéric Voiret

Photo

© Caroline Lucas / MEN

Traductions

AGS Traduction

Éducation & formations

Ministère de l'Éducation nationale

Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche

Direction de l'évaluation, de la prospective

et de la performance (DEPP)

61-65, rue Dutot – 75732 Paris Cedex 15

Impression

Imprimerie Moderne de l'Est

Tarif 2007

Le numéro 13 euros

Vente au numéro

Ministère de l'Éducation nationale

DEPP/Département de la valorisation et de l'édition

61-65, rue Dutot – 75732 Paris Cedex 15

☎ : 01 55 55 72 04

Éducation & formations accepte bien volontiers d'ouvrir régulièrement ses colonnes à des spécialistes n'appartenant pas à la Direction de l'évaluation et de la prospective.

Les jugements et opinions exprimés par les auteurs n'engagent qu'eux-mêmes, et non les institutions auxquelles ils appartiennent, ni, a fortiori, la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance.

Catherine Régnier, professeure agrégée

Chef du bureau de l'évaluation des politiques éducatives et des expérimentations
Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance

L'originalité de ce numéro de la revue *Éducation-formations* tient à son ancrage disciplinaire. C'est, en effet, à un voyage au coeur de l'histoire-géographie que le lecteur est convié. Toutes les composantes de la discipline, l'histoire, la géographie, l'éducation civique, tous les niveaux d'enseignement, du cours préparatoire au baccalauréat et toutes les voix, générale, technologique et professionnelle, sont envisagés.

Les pages de ce numéro s'ouvrent sur les grandes caractéristiques fournies par Nadine Esquieu, des quelque 39 700 **professeurs d'histoire-géographie, éducation civique**. Majoritairement certifiés, ils sont plus souvent enfants de cadres que d'ouvriers, sont d'anciens bons élèves et sont fortement diplômés. De tous les enseignants, ils sont les plus nombreux à déclarer avoir plaisir à transmettre des contenus et à être en contact avec des jeunes, à la réussite desquels ils se montrent très attachés. Sans sous-estimer les difficultés qu'ils peuvent rencontrer dans l'exercice de leur métier, sept professeurs d'histoire-géographie sur dix recommanderaient le métier d'enseignant à leurs enfants.

Les données nationales masquent bien des réalités contrastées. À cet égard, une comparaison rapide des enseignants d'histoire-géographie dans les académies de Créteil et de Limoges est saisissante. Quand Michel Héron évoque la jeunesse et l'instabilité du corps des professeurs d'histoire-géographie de l'académie de Créteil, en insistant sur les problèmes inhérents à la nécessité de former au métier des arrivées massives de jeunes enseignants, Claire Mondelot fait état de la stabilité des professeurs de l'académie de Limoges et des avantages liés à l'arrivée régulière, mais non massive, de jeunes professeurs sortant de l'IUFM.

Ces jeunes professeurs ont très majoritairement passé un concours de recrutement, qui se doit d'être en phase avec les évolutions des fondements scientifiques de la discipline et avec les pratiques d'enseignement. L'intérêt de la réflexion que portent Michel Hagnerelle

et Rémy Knafou est de montrer qu'un concours doit non seulement permettre d'apprécier les compétences scientifiques inhérentes à la discipline, mais aussi de réconcilier les tenants de courants divers qui peuvent la traverser et peut-être surtout, d'apporter un soin particulier aux compétences professionnelles dont les candidats devront faire preuve dans l'exercice de leur métier.

Après avoir rappelé les objectifs des concours internes, Guy Mandon, Guy Lancelot et Jean-Louis Reppert s'interrogent sur la question du bien fondé et du devenir de ces concours. La question se pose particulièrement pour le CAPES auquel se présentent des enseignants de plus en plus jeunes dont la spécificité par rapport aux candidats aux concours externes est de moins en moins perceptible. Que dire aussi des problèmes que posent les nombreuses candidatures de personnels qui n'ont jamais fréquenté une salle de classe et sont tenus, aux concours, de témoigner de compétences pédagogiques ? Les auteurs invitent à reconsidérer les procédures de titularisation et les stratégies de formation continue très influencées par l'existence des concours internes de recrutement des enseignants.

Quant à la formation initiale des titulaires des concours externes, elle doit, en un laps de temps très court, faire découvrir aux jeunes professeurs tous les aspects du métier. Trois professeurs d'histoire-géographie associés de l'IUFM de Rouen, Gérard Berthelot, Laurent Resse et Monique Watte évoquent la partie disciplinaire de la formation, structurée en plusieurs phases destinées d'abord à répondre aux problèmes les plus urgents auxquels les stagiaires peuvent se trouver confronter, puis à échanger sur les expériences vécues et enfin à ouvrir sur d'autres thèmes liés à des responsabilités que les enseignants peuvent être amenés à exercer en dehors des situations de classe.

*Avant de prendre contact avec les **contenus** des programmes scolaires qui reflètent les savoirs à enseigner, les futurs professeurs d'histoire-géographie se sont frottés aux savoirs savants à l'université. Il n'est pas simple, ni en histoire ni en géographie, de présenter les fondements conceptuels de disciplines, récemment traversées par des secousses, ayant pu aboutir à de véritables remises en question, mais il est indispensable de le faire car ces péripéties influent sur les évolutions des programmes scolaires. C'est ainsi que Gérard Hugonie retrace les étapes qui ont fait passer la géographie d'une science presque exclusivement descriptive, reposant sur une démarche inductive voire déterministe, à une science*

aux problématiques diverses, résolument ancrée dans le champ des sciences sociales, qui prend en compte les interrelations complexes qu'entretiennent les sociétés et leur territoire en évolution constante. Ces approches apparaissent fécondes, car, à travers les programmes scolaires, elles contribuent à former des futurs citoyens conscients des enjeux de l'aménagement des territoires dans lesquels ils vivent, de l'échelle locale à celle du globe.

Stéphanie Sauget, quant à elle, retrace l'histoire tourmentée de l'historiographie contemporaine, à partir du tournant critique des Annales. Son analyse détaillée des courants qui ont traversé la recherche en histoire dans ses contenus et dans ses méthodes, montre que les remises en cause de la deuxième moitié du vingtième siècle ont affecté les programmes scolaires. Ces derniers, ont, par exemple, intégré des dimensions du travail de l'historien en préconisant la nécessité du « retour aux sources » et en instaurant ainsi la relation critique aux documents. Ils ont aussi dépassé le champ du politique pour s'ouvrir, à tous les niveaux d'enseignement, à l'histoire sociale et culturelle en multipliant les questionnements et les approches pour en restituer la complexité.

C'est un constat en demi-teinte que dresse Philippe Claus de l'enseignement de l'histoire-géographie au cycle 3. L'auteur évoque la déstabilisation que des glissements de contenus ont pu provoquée chez les enseignants. On est, en quelques décennies, passé de la transmission d'une histoire-géographie événementielle et descriptive à la construction des premières bases d'une culture historique et géographique, indispensable au futur citoyen pour comprendre le monde contemporain. Il montre aussi que l'usage fréquent de nombreux documents en classe ne contribue pas suffisamment à la maîtrise de la langue française et préconise, pour y remédier, de revenir à l'usage du récit, de faire écrire les élèves et de veiller à la qualité de la langue utilisée à l'oral.

Joëlle Dusseau se livre à un rappel de l'évolution des programmes d'histoire et de géographie au lycée professionnel au cours des trois dernières décennies. Par delà le changement de dénomination de la discipline et le glissement des contenus, elle montre que les enjeux sont d'avoir pour les élèves de lycée professionnel une réelle ambition culturelle, doublée d'une dimension citoyenne à la hauteur des exigences du lycée, sans, pour autant, vouloir nier la spécificité des élèves. La réécriture actuelle des programmes d'histoire, de géographie et d'éducation juridique et sociale (ECJS) pour le brevet

d'études professionnel (BEP) et le baccalauréat professionnel est, pour la première fois, l'occasion de mettre les contenus en cohérence sur quatre années.

Alain Bergounioux porte, lui aussi, un regard rétrospectif sur l'histoire de la mise en place de l'éducation civique et un regard constructif sur les valeurs qui la fonde au moment de la réécriture des programmes. On est passé au cours des vingt dernières années d'une instruction civique qui s'apprend à une éducation civique qui s'adresse à la personne de l'élève comme futur citoyen, privilégie l'étude de cas et s'appuie sur la connaissance des grands textes fondateurs. Pour ancrer davantage les valeurs requises pour vivre ensemble dans une société démocratique, dans l'expérience personnelle et sociale de chaque élève, Alain Bergounioux préconise un travail d'analyse critique et comparative des valeurs qui fondent actuellement la discipline.

*Quelque 2 500 professeurs d'histoire-géographie de collège et de lycée professionnel ont été interrogés sur leurs **pratiques d'enseignement**. Elles ont donné lieu à des analyses approfondies sur le choix des contenus à transmettre, les modalités de transmission et l'organisation pédagogique retenue pour en faciliter l'apprentissage.*

C'est ainsi, comme le soulignent Nicole Braxmeyer pour le collège et Marion Billet, pour le lycée professionnel, que les pratiques d'enseignement en histoire-géographie demeurent caractérisées par une grande importance accordée à l'étude des documents, tandis que la transmission des connaissances et des méthodes par le discours de l'enseignant demeure très prégnante. Ces pratiques éprouvées laissent peu de place à l'expression autonome des élèves. Il n'en reste pas moins, au collège comme au lycée professionnel, que l'évolution des pratiques est perceptible, par exemple à travers de nouveaux modes d'évaluation ou la volonté affichée des professeurs de s'adapter à de nouveaux outils. Il est à noter que la similitude constatée des pratiques en collège et en lycée professionnel invite à repenser la place et le rôle de l'histoire-géographie aux différents niveaux et contextes d'enseignement.

Pascal Mériaux et Sylvain Genevoix s'essaient à esquisser quelques enjeux et perspectives de l'usage des technologies de l'information et de la communication (TIC) en histoire-géographie. Les TIC sont prioritairement utilisées comme outils de préparation des cours ou comme outils de médiatisation de l'enseignement pour améliorer les

apprentissages, remédier aux échecs ou pour évaluer. Mais il y a peu d'exemples encore où les enseignants font un usage raisonné, didactisé et critique des TIC. Aussi les auteurs font-ils quelques propositions comme de faire évoluer la formation des enseignants, ou d'identifier plus clairement les articulations entre les outils et ressources, les types de démarches et les contenus à y associer, dans la perspective d'aboutir à une réelle intégration des TIC dans le processus d'enseignement-apprentissage.

De l'étude concernant les représentations de la grande difficulté scolaire par des enseignants de quatre disciplines du collège, Chi-lan Do essaie d'extraire la spécificité des réactions des professeurs d'histoire-géographie. Ils partagent, avec leurs collègues, le constat que la grande difficulté se traduit essentiellement par le manque de bases solides, le retard accumulé, des difficultés de compréhension et d'expression écrite. Mais ils sont plus nombreux à penser que le risque culmine avant même l'entrée au collège et qu'il faut, en conséquence, agir précocement. On retiendra tout particulièrement que les professeurs d'histoire-géographie se singularisent quelque peu par leur attitude plus combative face à un phénomène qu'ils sont plus enclins à juger inacceptable.

C'est le double constat du faible nombre d'enseignants qui suivent des stages de formation continue et du trop grand nombre de ceux qui n'ont fait que s'inscrire, qui a incité une équipe académique à mettre à la disposition des professeurs d'histoire-géographie, un site et un bulletin électroniques destinés à créer une réelle dynamique de formation, fortement liée à l'utilisation des TIC. Jean Serandour évoque la construction progressive de cet outil, né du travail de personnels compétents et bénévoles et de partenariats divers (IUFM, université, association professionnelle...) et fournit, en quelque sorte, la marche à suivre pour que cette expérience s'étende à d'autres académies.

*Jean-Marc Pastor et Agnès Brun se sont intéressés aux acquis des élèves en histoire-géographie et éducation civique en termes de **savoir et savoir-faire** maîtrisés à la fin de l'école primaire. Ils ne sous-estiment pas la difficulté de faire un bilan des acquis des élèves dans une discipline qui est en construction à ce niveau d'enseignement et dont l'apprentissage se trouve très fortement imbriqué dans celui de la maîtrise de la langue française. Il s'avère d'ailleurs, que les élèves qui présentent les taux de réussite les plus élevés sont ceux qui maîtrisent le mieux la langue française et le vocabulaire spécifique de la discipline.*

La même évaluation des acquis des élèves en histoire-géographie a été réalisée à la fin du collège. Les premiers résultats, fournis par Nicole et Michel Braxmeyer et par Séverine Dos Santos, font état de la capacité d'environ huit élèves sur dix de prélever et de classer des informations simples à partir de documents. Plus de la moitié des élèves peuvent aborder des textes plus longs et plus complexes et maîtrisent correctement les repères liés aux programmes. Le quart, enfin, des collégiens fait preuve de connaissances installées qui touchent à l'ensemble des programmes du collège. L'imbrication entre la maîtrise de la langue et la réussite des élèves interroge non seulement sur les modalités d'enseignement de l'écrit dans la discipline, mais aussi sur les formes et objets d'évaluation que requiert cette dernière.

À partir d'un travail ayant traité du comportement participatif des lycéens de terminale face au foisonnement des dispositifs et des initiatives liés à la notion de citoyenneté, Roseline Verdon présente une analyse de propositions d'élèves pour que l'École prépare mieux à la vie de futur(e) citoyen(ne). Celles-ci font apparaître la nécessité de fournir de l'information, de dispenser des connaissances dans certains domaines, d'installer des apprentissages collectifs ou individuels particuliers et de revoir l'approche de la notion de citoyenneté qui a cours non seulement durant les séances d'éducation civique, juridique et sociale, mais aussi à travers les autres enseignements ou la vie à l'intérieur du lycée.

Pour rendre compte des caractéristiques et du fonctionnement de l'histoire-géographie, les auteurs mobilisent des ressources qui proviennent de la didactique et de la pédagogie, de la sociologie et de la psychologie, des sciences de l'éducation et de la statistique. Il en ressort l'image d'une discipline vivante, parce que ses contenus évoluent et que les professeurs s'interrogent sur leurs pratiques, et l'image d'une discipline appréciée, parce que ceux qui l'enseignent témoignent d'un véritable attachement pour ses contenus et qu'elle est liée, par ceux qui l'apprennent, à un réel sentiment de réussite.

n° 76 [décembre 2007]

Thème

L'histoire-géographie, l'éducation civique, aujourd'hui

Les professeurs d'histoire-géographie, éducation civique, aujourd'hui

-
- 13** Les professeurs d'histoire-géographie : des enseignants comme les autres ?
Nadine Esquieu
-
- 25** Les professeurs d'histoire-géographie dans l'académie de Créteil : une logique de « noria »
Michel Héron
-
- 31** Les professeurs d'histoire-géographie dans l'académie de Limoges, un atout pour l'académie
Claire Mondollot
-
- 35** Faire évoluer les concours : l'exemple de l'agrégation de géographie
Michel Hagnerelle et Rémy Knafou
-
- 43** Des concours internes : pour qui ? Comment ? Pour quoi ?
Guy Mandon, Guy Lancelot et Jean-Louis Reppert
-
- 51** Dispositifs et pratiques de formation initiale en histoire-géographie
Gérard Berthelot, Laurent Resse et Monique Watte
-

Les contenus de l'histoire-géographie, éducation civique

-
- 59** La géographie, de l'étude des lieux à celle de l'action des hommes sur la Terre
Gérard Hugonie
-
- 67** Évolution de l'historiographie française
Stéphanie Sauget
-
- 73** L'histoire-géographie à l'école primaire : programme, pratiques et enjeux
Philippe Claus
-
- 77** L'enseignement de l'histoire-géographie au lycée professionnel :
les enjeux des programmes et des pratiques
Joëlle Dusseau
-
- 85** L'éducation civique au collège et au lycée
Alain Bergounioux
-

Les pratiques d'enseignement en histoire-géographie, éducation civique

93 Préambule : comment évaluer les pratiques enseignantes ?

95 Les pratiques d'enseignement en histoire-géographie, éducation civique au collège
Nicole Braxmeyer

105 L'histoire-géographie, l'éducation civique, sociale et juridique au lycée professionnel :
les professeurs et leurs pratiques d'enseignement
Marion Billet

119 Usages et enjeux des TIC en histoire-géographie, éducation civique
Pascal Mériaux et Sylvain Genevoix

127 Les professeurs d'histoire-géographie et la grande difficulté scolaire au collège
Chi-Lan Do

135 Une approche de la formation continue en histoire-géographie
Jean Sérandour

Savoirs, savoir-faire des élèves en histoire-géographie, éducation civique

145 Préambule : comment évaluer les acquis des élèves ?

147 Les acquis des élèves en fin d'école primaire
Jean-Marc Pastor et Agnès Brun

155 Les acquis des élèves en fin de collège
Michel Braxmeyer, Nicole Braxmeyer et Séverine Dos Santos

165 Propositions de lycéens pour être mieux préparés à leur vie de futur citoyen
Roseline Verdon

**Les professeurs d'histoire-géographie,
éducation civique, aujourd'hui**

Les professeurs d'histoire-géographie : des enseignants comme les autres ?

Nadine Esquieu

Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance
Bureau des études statistiques sur les personnels

Venus à l'enseignement par amour de la discipline mais aussi pour le contact avec les jeunes qui est leur première source de satisfaction, les professeurs d'histoire-géographie sont les enseignants qui se rapprochent le plus de la vision idéaliste du métier basé sur la transmission des savoirs. Développer l'esprit critique des élèves est aussi leur priorité. Leur vision positive du fonctionnement des conseils de classe ne les empêche pas d'être critiques sur le système d'orientation des élèves. Assez sensibles à la dégradation de leur image mais moins concernés par le malaise enseignant, ils sont en attente de soutien de la part de la communauté éducative pour pallier le sentiment d'impuissance face à l'idéal de réussite de tous les élèves. Sept sur dix recommanderaient le métier à leurs enfants. Seraient-ils héritiers des hussards de la République ?

LES CARACTÉRISTIQUES DES PROFESSEURS D'HISTOIRE-GÉOGRAPHIE

Les effectifs

Sur un total de 239 500 enseignants du second degré, on compte 39 700 enseignants, soit monovalents en histoire-géographie, soit bivalents, c'est-à-dire enseignant les lettres et l'histoire-géographie, ou bien les lettres et l'histoire ou plus rarement une langue régionale et l'histoire-géographie.

Ils appartiennent massivement au corps des certifiés (61 %), 21 % sont des PLP et 12 % des agrégés. Les autres se répartissent entre les PEGC (4 %), corps en voie d'extinction depuis 1986, les contractuels et les non-titulaires.

Par rapport à la population enseignante totale du second degré, le taux de féminisation des professeurs d'histoire-géographie est un peu moins élevé (55,5 % contre 57 % en moyenne).

C'est dans le corps des PEGC (68 %), des PLP (62 %) et des certifiés (54,5 %) que les femmes sont les plus représentées.

L'âge moyen des professeurs d'histoire-géographie est de 41,9 ans contre 42,8 en moyenne pour l'ensemble du corps professoral.

Davantage enfants de cadres que d'ouvriers

Les différentes enquêtes auprès des enseignants confirment les caractéristiques de leur milieu d'origine. Leurs pères sont un peu plus souvent salariés dans le secteur privé (41 %) que public (37 %) ; c'est l'inverse pour leurs mères, plus souvent salariées du secteur public (28 %) que privé (24 %).

Les enseignants d'histoire-géographie se démarquent quelque peu du profil moyen puisqu'ils sont plus nombreux à avoir un père et une mère salariés du public comme la plupart de leurs collègues enseignant dans des disciplines générales contrairement aux collègues des disciplines technologiques.

Si on détaille la profession et la catégorie socioprofessionnelle (PCS¹) de leurs deux parents, on remarque que les pères cadres supérieurs sont plutôt surreprésentés (plus de un sur trois contre un sur quatre en moyenne).

NOTE

1. La nomenclature des professions et catégories socioprofessionnelles dite PCS a remplacé en 1982 la CSP. Elle classe la population selon une synthèse de la profession, de la position hiérarchique et du statut salarié ou non. Elle comporte 8 groupes socioprofessionnels regroupant 42 catégories et 455 professions.

Les professeurs d'histoire-géographie se considèrent ainsi relativement favorisés par leur condition sociale puisque six sur dix trouvent leur position sociale meilleure que celle de leurs parents, un sur quatre équivalente à celle de leur père et un sur cinq à celle de leur mère, sentiment un peu supérieur à celui exprimé par la moyenne des enseignants.

Même si la catégorie des cadres et professions libérales intellectuelles supérieures (PIS) a quasiment triplé en l'espace de 40 ans parmi l'ensemble de la population active, quelle que soit la génération à laquelle appartiennent les pères des enseignants d'histoire-géographie, ils sont particulièrement sur-représentés dans les PIS.

Cette origine sociale relativement élevée pourrait expliquer que le salaire a plus de poids à leurs yeux qu'à ceux d'autres enseignants. En effet, interrogés sur les raisons qui pourraient freiner les enseignants débutants dans leur choix, ils évoquent bien sûr la crainte d'être nommés dans un établissement difficile (comme près d'un débutant sur deux), loin de chez eux (pour un sur quatre) mais aussi le salaire jugé « peu attractif » par un professeur d'histoire-géographie débutant sur sept, critère deux fois moins souvent cité par les professeurs de lettres.

Les pères des enseignants d'histoire-géographie ne sont pas plus souvent enseignants que ceux des collègues des autres disciplines : une fois sur dix, cette proportion est maximale parmi les pères des enseignants de mathématiques (deux sur dix).

Pour les deux tiers, les mères des professeurs d'histoire-géographie qui travaillent sont essentiellement employées (une sur quatre) ou enseignantes et largement plus représentées

que dans l'ensemble de la population (trois sur dix).

D'anciens bons élèves...

Plus des trois quarts des professeurs d'histoire-géographie considèrent qu'ils ont été de très bons ou de bons élèves pendant leur scolarité. Interrogés sur leur propre passé scolaire, même s'ils sont un peu moins nombreux que leurs collègues de langues, de lettres ou de mathématiques à considérer qu'ils ont été de très bons élèves dans la discipline qu'ils enseignent aujourd'hui, quatre sur dix contre six sur dix en langues vivantes, en mathématiques, en lettres et huit sur dix en éducation physique et sportive (EPS), plus d'un sur deux déclare avoir été un bon élève en histoire-géographie. Cela peut sans doute s'expliquer par le fait que l'excellence dans les langues vivantes ou en EPS peut relever de dispositions particulières et que le goût pour l'histoire peut se révéler plus tard au gré des programmes en cours de scolarité.

Le parcours scolaire, et notamment le redoublement, peut permettre d'appréhender le niveau scolaire de l'enseignant. Ainsi, entre un tiers et un quart des professeurs d'histoire-géographie ont redoublé alors que globalement c'est le cas d'un tiers des enseignants en moyenne, plus particulièrement au lycée (15 %). Les proportions sont les mêmes pour leurs collègues de mathématiques ou de langues vivantes.

Les professeurs d'histoire-géographie sont, beaucoup plus que leurs collègues des autres disciplines, titulaires d'un baccalauréat économique (30 % contre 9 % pour la moyenne des enseignants), même si, comme leurs collègues de lettres, ils ont massivement obtenu un baccalauréat littéraire (un sur deux contre trois sur dix) ou scientifique

(deux sur dix contre plus de quatre sur dix en moyenne). Ils déclarent majoritairement avoir eu une mention assez bien au baccalauréat (plus d'un sur deux contre un sur trois en moyenne) ou une mention bien (un sur dix contre deux sur dix pour les collègues de mathématiques ou de lettres).

Fortement diplômés et attachés à l'enseignement de leur discipline

Les diplômés de plus en plus élevés des enseignants se confirment au fil des enquêtes et sont particulièrement marqués pour les professeurs d'histoire-géographie. En effet, plus d'un sur deux possède une maîtrise (bac + 4) nécessaire pour se présenter au concours de l'agrégation. Ils sont les moins nombreux des enseignants à s'être arrêtés à la licence (14 % contre 35 % en moyenne). Mais, ils sont les plus nombreux à avoir obtenu un diplôme de niveau bac + 5 (24 %), proches en cela de leurs collègues de mathématiques mais loin devant leurs collègues d'EPS (9 %). Ils sont, en outre, 6 % à posséder un diplôme supérieur à bac + 5, comme leurs collègues de mathématiques ou de physique-chimie, de lettres ou de langues vivantes (contre 2 % en moyenne).

Interrogés sur la filière ou la discipline qui correspond, pour eux, au diplôme le plus élevé, c'est la filière sciences humaines et sociales que les professeurs d'histoire-géographie ont suivie pour deux tiers d'entre eux. Ils déclarent d'ailleurs, très majoritairement, avoir obtenu leur diplôme dans une discipline connexe ou proche de l'histoire ou de la géographie contrairement à leurs collègues de technologie ou des secteurs industriel ou tertiaire.

Cependant, à part leurs collègues du secteur tertiaire, ils sont les seuls à avoir obtenu leur diplôme le plus élevé dans la filière « gestion » (17 % d'entre eux).

Cet attachement pour la discipline et le diplôme monodisciplinaire expliqueraient qu'une large majorité (3/4) ont déclaré, tout comme leurs collègues de mathématiques, qu'ils refuseraient d'enseigner une autre discipline.

Largement satisfaits de leur affectation du moment de l'enquête, ils sont majoritairement peu favorables à faire un complément de service dans un établissement du second degré (7 sur 10 contre 6 sur 10 en moyenne). En revanche, ils sont plus favorables que la moyenne à l'envisager dans un établissement d'enseignement supérieur (près de 9 sur 10 contre 8 sur 10 en moyenne), même pour éviter de se retrouver en sous-service et d'être touché par une mesure de carte scolaire.

LES CONDITIONS D'ENTRÉE DANS LE MÉTIER

De l'engouement pour la discipline à la naissance d'une vocation

Les motivations qui ont conduit les enseignants du second degré à choisir leur métier, connaissent, dans l'enquête de 2004², une remarquable constance puisque sur la base de trois réponses cumulées, l'engouement pour la discipline qui concerne plus de six enseignants sur dix, pourrait être illustré par la formule lapidaire attribuée à Jules Ferry « *on devient instituteur parce qu'on aime les enfants et professeur de mathématiques parce qu'on aime les mathématiques* »³. Cet attachement déclaré pour la discipline, moteur

principal de choix du métier, a baissé en tant que premier motif entre 2001⁴ (42 %) et 2004 (36 %). Mais cette tendance affecte moins les enseignants d'histoire-géographie dont plus de quatre sur dix déclarent toujours avoir choisi le métier par amour pour la discipline, en premier choix, en 2001 comme en 2004. Cet attachement, frôlant quelquefois la passion, est d'ailleurs plus fort encore chez les professeurs d'éducation musicale et d'arts plastiques (plus de cinq sur dix) ou de langues vivantes et d'EPS (près de cinq sur dix) que de mathématiques ou de physique-chimie (trois sur dix).

Les deux autres pôles autour desquels s'articulent les motivations d'accès au métier d'enseignant, sont « *le contact avec les élèves* » pour un enseignant sur deux et « *la transmission des savoirs* » pour un peu moins d'un sur deux, sur la base du cumul de trois choix. Il s'agit là d'éléments indissociables d'un métier que Philippe Meirieu décrit ainsi à un jeune enseignant : « *Où que vous enseigniez et quel que soit votre public, vous enseignez quelque chose à quelqu'un. Aucun professeur n'enseigne rien. Aucun professeur n'enseigne à personne. Tout professeur travaille sur cette association difficile entre des objets de savoir et des sujets qui doivent se les approprier* ».

Les enseignants d'histoire-géographie s'inscrivent tout à fait dans ce schéma général : en étant moins nombreux qu'en 2001 à avoir choisi « *la transmission des savoirs* » (46 % en 2004 contre 58 % en 2001) et « *le contact avec les élèves* » (43 % en 2004 contre 54 % en 2001) ils se coulent tant soi peu dans le moule. En effet, la proportion d'enseignants, toutes disciplines confondues, qui s'étaient portés en 2001 et en 2004 sur « *la transmission des savoirs* » (aux alentours de 45 %) ainsi que sur « *le*

contact avec les élèves » (aux alentours de 50 %) a peu varié.

Ce sont donc bien les professeurs d'histoire-géographie qui ont évolué mais, cette baisse de 10 points ou plus, affecte aussi les professeurs de langues vivantes, du moins sur l'appréciation du contact avec les élèves. Comme le déclare un certifié d'histoire-géographie au lycée « *je trouve qu'il y a de la passion dans ce métier. C'est très enrichissant de transmettre, de donner de soi et d'être toujours stimulé par le contact avec les élèves* ».

Il semble que la baisse des suffrages exprimés en faveur des trois pôles fondamentaux se soit reportée sur « *l'autonomie dans le travail* » appréciée par près de quatre professeurs sur dix et sur « *l'équilibre de la vie professionnelle et la vie privée* » (trois sur dix) qui augmentent de dix points. Les motivations secondaires comme « *les vacances* », « *l'exercice d'un métier de service public* » ou « *d'une fonction éducative* » sont restées stables.

La « *vocation* » n'était pas particulièrement revendiquée par les jeunes enseignants, toutes disciplines confondues, au début des années 2000 mais

NOTES

2. En juin 2004, la DEPP a fait réaliser une enquête auprès d'un échantillon représentatif de 1 000 enseignants du second degré sur la base de 89 questions fermées et une question ouverte portant principalement sur leur condition d'exercice du métier, leur perception des affectations de la mobilité, leur parcours professionnel et leurs éventuels souhaits de seconde carrière. *Les dossiers* n° 163, avril 2005, MEN-DEPP

3. *Lettre à un jeune professeur* de Philippe Meirieu ESF éditeur août 2005

4. Une enquête a été réalisée en 2001 auprès d'enseignants débutants dans le second degré, en lettres, mathématiques et histoire-géographie. *Les dossiers* n° 133, septembre 2002, MEN-DEP.

plutôt par les plus âgés. En revanche, cette représentation du métier paraît être une particularité des professeurs d'histoire-géographie (ainsi que de lettres classiques), que ces enseignants soient jeunes ou âgés. En effet, d'après l'enquête de 2001, un jeune professeur d'histoire-géographie sur quatre déclare avoir choisi le métier par « *vocation* » ainsi que trois jeunes enseignants en lettres classiques sur dix. Les proportions sont les mêmes, s'agissant de candidats au CAPES interrogés en 2003,⁵ qu'ils aient été ou non reçus au concours.

Néanmoins, à l'observation des résultats généraux de l'enquête de 2004 par âge, on ne peut pas exclure que la légère baisse de suffrages se portant sur l'amour de la discipline ne profite pas au regain de la vocation qui gagne cinq points cette année là.

Un métier plutôt choisi pendant le cursus universitaire

Les professeurs d'histoire-géographie se distinguent de leurs collègues de façon significative par le moment où ils déclarent avoir décidé de devenir enseignant. En effet, quand cinq enseignants sur dix en moyenne et jusqu'à six professeurs de langues vivantes sur dix déclarent avoir choisi leur métier pendant leur scolarité, soit primaire soit secondaire, les professeurs d'histoire-géographie sont seulement quatre sur dix dans ce cas. Les professeurs d'EPS, eux font preuve d'un engouement précoce puisqu'ils sont neuf sur dix dans ce cas. Comme les enseignants

de mathématiques ou de physique-chimie et sciences de la vie et de la Terre (SVT), c'est au cours ou à la fin de leurs études surtout dans l'enseignement supérieur que les professeurs d'histoire-géographie (quatre sur dix) ont décidé de devenir enseignants. On peut donc penser qu'ils ont commencé à suivre des études supérieures en histoire ou en géographie par goût pour ces matières, mais sans avoir le projet de devenir enseignant. Pour preuve, la moitié seulement des professeurs d'histoire-géographie déclarent avoir choisi leurs études supérieures dans la perspective de devenir enseignant quand ils sont deux tiers voire trois quarts dans les autres disciplines générales.

Comme pour l'ensemble des enseignants des autres disciplines, la crainte du chômage a pesé dans le choix d'un professeur d'histoire-géographie sur dix et pour trois enseignants sur dix (autant que pour leurs collègues de mathématiques et de lettres), c'est le manque de débouchés professionnels dans les secteurs qui l'intéressaient, qui s'est avéré déterminant.

Un choix sous forte influence

Parmi les enseignants, toutes disciplines confondues, les deux tiers, en moyenne, reconnaissent avoir été influencés dans leur choix de métier et les professeurs d'histoire-géographie, d'EPS et de lettres sont encore plus que les autres dans ce cas (près des trois quarts).

C'est la figure charismatique d'un enseignant dont Philippe Meirieu dit : « *nous restons toute notre vie l'élève du maître qui nous a ouvert la porte des savoirs* » qui a particulièrement marqué près de six professeurs d'histoire-géographie sur dix, comme leurs

collègues de lettres ou d'EPS qui sont un sur deux en moyenne. L'influence des parents a également pesé sur le choix d'un tiers d'entre eux.

Sur ce point particulier, les jeunes enseignants d'histoire-géographie interrogés en 2001 ne se démarquent pas du comportement de leurs aînés.

Le concours externe, mode d'accès pour la majorité

L'enquête réalisée en septembre 2005 auprès de 1 200 enseignants du second degré montre que, davantage encore que pour leurs collègues des autres disciplines, le concours externe a été, pour sept professeurs d'histoire-géographie sur dix, le mode d'intégration dans leur corps (63 % pour la moyenne des enseignants). Pour les autres, ce sont le concours interne (21 %), la liste d'aptitude ou d'intégration (8 %) ou le concours réservé (1 %) qui sont à l'origine de leur statut au moment de l'enquête.

Pour ceux qui ont changé de corps, et ils sont un tiers dans ce cas-là, quatre sur dix étaient auparavant maîtres auxiliaires, deux sur dix certifiés, deux sur dix PEGC ou adjoints d'enseignement ; ils ont intégré le corps qui était le leur au moment de l'enquête, par concours externe (quatre sur dix), par concours interne (un sur quatre) ou par liste d'aptitude ou intégration (trois sur dix).

Les trois quarts des professeurs d'histoire-géographie ont préparé le concours externe ou interne à l'IUFM ou à l'université contre un tiers en moyenne pour leurs collègues des autres disciplines

Les enseignants d'histoire-géographie sont particulièrement critiques sur la préparation suivie à l'IUFM puisque seulement quatre sur dix en sont

NOTE

5. « Profil des candidats aux concours de recrutement d'enseignants », *Les dossiers* n° 68, mai 2004, MEN-DEP

Tableau 1 – Représentation des missions du métier d'enseignant

Représentation du métier d'enseignant pour les professeurs d'histoire-géographie en 2005	Premier choix	Second choix	Troisième choix	Cumul enseignants d'histoire-géographie	Cumul sur la moyenne des enseignants
Total échantillon	112	112	112	112	1 101
Transmettre des connaissances	37 %	8 %	16 %	61 %	69 %
Aider les élèves à développer un esprit critique	15 %	27 %	17 %	59 %	39 %
Faire progresser tous les élèves	13 %	19 %	18 %	50 %	59 %
Faciliter l'accès à l'éducation des élèves de tous milieux	15 %	12 %	8 %	35 %	31 %
Préparer les élèves au plein exercice de la citoyenneté	4 %	11 %	9 %	24 %	16 %
Exercer une responsabilité éducative	8 %	3 %	2 %	13 %	22 %
Transmettre un idéal laïque excluant toute discrimination	4 %	3 %	11 %	18 %	7 %
Aider les élèves à élaborer un projet personnel	2 %	7 %	7 %	16 %	25 %
Aider les élèves en difficulté	1 %	8 %	8 %	17 %	19 %
Faciliter la socialisation des élèves	1 %	2 %	4 %	7 %	12 %
Ne répond pas	0 %	0 %	0 %	0 %	1 %
Total	100 %	100 %	100 %	300 %	300 %

Source MEN-DEPP

satisfaits contre plus de un sur deux en moyenne.

Avant de passer les concours de recrutement, deux professeurs seulement d'histoire-géographie sur dix (contre presque trois sur dix en moyenne) ont exercé une activité principale, un tiers était surveillant d'externat, un tiers salarié du privé et les autres enseignaient dans le privé ou étaient salariés du secteur public.

REGARDS SUR L'EXERCICE DU MÉTIER

Faire acquérir des connaissances et savoir-faire et aider les élèves à développer un esprit critique, objectifs premiers des professeurs d'histoire-géographie

On ne s'étonnera pas des choix opérés par les enseignants d'histoire-géographie sur la représentation qu'ils se font de leur métier.

Avant même la mise en place du socle commun des connaissances et des compétences à la rentrée 2006, six d'entre eux sur dix ont choisi, dans

l'enquête menée en 2005⁶, comme objectifs premiers de leur mission « *la transmission des connaissances* » et « *le développement de l'esprit critique* » qui recouvrent à la fois la fonction humaniste de la discipline et les compétences sociales et civiques déclinées dans le socle commun.

La transmission des connaissances est beaucoup plus souvent citée en premier choix par les enseignants de lettres, de langues vivantes et de mathématiques (un sur deux), complétée, en second choix, par l'objectif « *de faire progresser des élèves* » partagé par trois professeurs sur dix de langues vivantes, de mathématiques et de lettres.

En choisissant comme deuxième objectif « *aider les élèves à développer un esprit critique* », les professeurs d'histoire-géographie confirment la spécificité de leur profil lié aux grandes finalités de la discipline. Leur troisième objectif « *faire progresser tous les élèves* » est le dénominateur commun à tous les enseignants.

Même si elles sont moins plébiscitées par les enseignants d'histoire-géographie, « la préparation des élèves au plein exercice de la citoyenneté » (un sur quatre) et « la transmission d'un

idéal laïque excluant toute discrimination » (un sur six) recourent peu ou prou les contenus de leurs disciplines et les objectifs qui leurs sont associés, davantage pour un enseignant de langues vivantes ou de mathématiques mais plus proches en cela d'un professeur de lettres (tableau 1).

Les professeurs d'histoire-géographie partagent avec leurs collègues des autres disciplines générales la même conception « idéale » du métier, principalement fondée sur « *le fait de transmettre des savoirs et des connaissances* » (82 %) et, dans une moindre mesure, sur celui de jouer un « *rôle d'éducateur* » (15 %) voire de « *travaillleur social* » (1 %). Les professeurs d'histoire-géographie sont donc les plus proches de la conception idéale d'un métier essentiellement fondée sur la transmission de savoirs. Et lorsqu'ils

NOTE

6. En septembre-octobre 2005, la DEPP a fait réaliser une enquête auprès d'un échantillon de 1 200 enseignants du second degré sur la base de 96 questions fermées portant principalement sur leurs opinions à propos de la formation initiale et de la formation continue. « Les enseignants des lycées et collèges publics et la formation », *Les dossiers* n° 179, décembre 2006, MEN-DEPP

sont interrogés sur la confrontation entre « idéalité et réalité » du métier, plus de cinq professeurs d'histoire-géographie sur dix déclarent assumer un rôle de « passeur culturel » et quatre sur dix un rôle d'éducateur.

Ils sont aussi les plus nombreux à déclarer qu'ils transmettent des contenus (rôle de « transmetteur »), alors que leurs collègues ne sont que trois sur dix en langues vivantes et deux sur dix en EPS, à le dire. Faut-il voir dans ces déclarations l'intérêt des élèves pour l'histoire et la géographie ? Les professeurs d'histoire-géographie semblent, en effet, bénéficier des conditions d'enseignement les plus favorables, puisqu'ils se déclarent les moins touchés par les problèmes d'indiscipline. Et pourtant, ils sont aussi, avec leurs collègues d'EPS, ceux qui sont les plus nombreux à considérer « *qu'être éducateur* » fait partie des fonctions normales de l'enseignant (sept sur dix sont convaincus) alors que la moitié seulement des professeurs de mathématiques sont dans ce cas. Ce choix n'est d'ailleurs pas toujours du goût de tous : « *on nous demande plus d'heures d'éducateurs et de présence qui ne sont pas du domaine de l'enseignement* » déclare un agrégé d'histoire dans un collège.

Enseigner la discipline et travailler avec des jeunes, deux sources de satisfaction fortes...

Comme pour tous les professeurs, toutes disciplines confondues, « *enseigner la discipline qu'ils aiment* » est la première satisfaction que retire, en premier choix, un professeur d'histoire-géographie sur trois. Ce plaisir est exprimé par un plus grand nombre encore d'enseignants d'EPS et de

langues vivantes (un sur deux) et d'éducation musicale et d'arts plastiques (six sur dix).

Mais, sur la base du cumul de trois choix, le plaisir de travailler avec des jeunes motive près de sept professeurs d'histoire-géographie sur dix, contre six en moyenne dans les autres disciplines, et devient au final la première satisfaction éprouvée dans l'exercice du métier. Ainsi, en enseignant ce qu'ils aiment à un public qu'ils ont choisi – puisqu'ils ont préféré passer un concours de professeurs des écoles –, les professeurs d'histoire-géographie semblent réussir à concilier choix du métier et plaisir. « *Se sentir utile, tel est l'objectif de ce métier. On n'est pas dans l'optique de marchandisation, c'est quelque chose de gratuit, c'est un métier de contact même si c'est difficile parfois, c'est le métier qui offre le plus de temps libre* », déclare un certifié de collège.

« *Le plaisir de transmettre des connaissances* » est, sur la base du cumul de deux choix possibles, ce qui définit le mieux « *le contact avec les jeunes* », pour huit enseignants d'histoire-géographie sur dix. C'est moins que pour les professeurs de lettres mais davantage que pour ceux de technologie. Pour un peu moins d'un professeur d'histoire-géographie sur deux, à parts égales, le contact avec les jeunes signifie aussi « *une remise en question constante de soi* » et la « *spontanéité des rapports avec les jeunes* ». L'égalité entre ces deux choix est totalement atypique parmi les disciplines.

Enfin « *le contact avec les jeunes* » est aussi pour un professeur d'histoire-géographie sur sept « *un remède contre la routine* », fréquence non égalée par les autres enseignants ! Le contact avec les élèves est aussi apprécié par les professeurs débutants

(sept sur dix contre moins de six sur dix pour les 55 ans et plus). Pour eux et malgré les difficultés de début de carrière (installation dans une nouvelle région, difficultés liées à la gestion de la classe, adaptation aux publics d'élèves, etc.), le fait d'être en contact avec des jeunes supplante l'amour de la discipline.

Quant aux satisfactions retirées dans l'exercice du métier, au regard de leurs conditions de travail, comme « *l'autonomie dans le travail* » et « *la transmission des savoirs et des connaissances* », elles concernent quatre professeurs d'histoire-géographie sur dix, toujours sur la base du cumul de trois choix. L'autonomie dans le travail, même si elle est un motif non négligeable de choix du métier, est néanmoins moins mise en avant que par les professeurs de technologie ou ceux du secteur tertiaire (cinq sur dix). Cela pourrait s'expliquer par « *l'existence des modalités pédagogiques qui favorisent le plus le travail en commun et qui sont le plus souvent les travaux personnels encadrés (TPE) ainsi que les projets éducatifs pluridisciplinaires, l'éducation à la citoyenneté et l'éducation civique juridique et sociale (ECJS)* »⁷.

Enfin, deux satisfactions rassemblent deux professeurs d'histoire-géographie sur dix, l'une intellectuelle « *être en contact des livres et de la culture* », qui les rapproche des professeurs de lettres, l'autre plus prosaïque « *l'équilibre entre vie professionnelle et vie privée* », avantage partagé, à parts égales, avec les professeurs de langues vivantes, moins important,

NOTE

7. Nicole BRAXMEYER, Chi Lan DO « Le travail en commun des enseignants dans le second degré », *Les dossiers* n° 131, août 2002, MEN-DEP.

cependant à leurs yeux, qu'à ceux des professeurs de technologie, dont quatre sur dix disent apprécier cet équilibre de vie, ou d'EPS qui sont plus de trois sur dix.

... qui s'avèrent aussi un challenge difficile pour les enseignants

Si la démotivation, l'indiscipline et le manque d'intérêt pour la matière rendent difficile la gestion de la classe et les apprentissages, le comportement négatif des élèves concerne un peu moins les professeurs d'histoire-géographie que les autres (sept sur dix contre huit en moyenne sur la base de trois choix) même s'il demeure leur première source de difficulté.

Les professeurs d'histoire-géographie sont, en effet, les moins nombreux, avec leurs collègues de lettres et d'EPS, à estimer que les difficiles conditions de travail sont d'abord le fait du comportement des élèves alors qu'ils sont près d'un sur deux en éducation musicale, et en arts plastiques et plus d'un sur deux dans les secteurs industriel et tertiaire, à le dire.

Toujours sur la base du premier choix, deux enseignants d'histoire-géographie sur dix se sentent concernés par « *la difficulté de faire progresser tous les élèves* » et ce challenge demeure la deuxième difficulté la plus avancée, la troisième étant « *la complexité des missions demandées à l'enseignant* » et on retrouve là implicitement pointées, entre autres, les nouvelles modalités d'enseignement.

Au quatrième rang, émerge la revendication plus souvent citée du « *nombre d'élèves par classe estimé trop élevé* » qui gêne bien davantage leurs collègues de langues vivantes, d'EPS, de physique-chimie, d'arts plastique, d'éducation musicale et de technologie, toutes disciplines qui réclament des manipulations et une participation très active des élèves (tableau 2).

À peine un peu plus d'un professeur d'histoire-géographie sur deux reconnaît que « *l'adaptation au niveau des élèves est difficile* », davantage qu'en lettres (moins d'un sur deux) mais moins qu'en mathématiques ou en langues vivantes (six sur dix). Pour plus d'un professeur sur deux (comme pour leurs collègues de mathématiques et de

langues vivantes), la raison majeure en est « *la maîtrise insuffisante des notions de base* », puis, en seconde position, « *l'hétérogénéité des acquis scolaires et des milieux socio-culturels* ». En aucun cas, « *le manque d'intérêt des élèves pour leur discipline* » n'est allégué de façon significative (pointé seulement par 7 % des professeurs d'histoire-géographie alors qu'ils sont 14 % en mathématiques, lettres, physique-chimie, SVT et jusqu'à 27 % en EPS).

Néanmoins, six enseignants d'histoire-géographie sur dix reconnaissent « *avoir du mal à intéresser certains élèves* » mais moins cependant que leurs collègues de mathématiques ou de physique-chimie et SVT (sept sur dix).

Près de trois sur dix très satisfaits de leur expérience professionnelle

La satisfaction des professeurs d'histoire-géographie au regard de leur expérience professionnelle s'exprime largement (88 % sont très et assez

Tableau 2 – Les trois raisons principales qui rendent les conditions concrètes de travail difficiles

	Premier choix	Deuxième choix	Troisième choix	Cumul enseignants d'histoire géographique	Cumul sur la moyenne des enseignants
La difficulté de faire progresser tous les élèves	21 %	27 %	14 %	62 %	65 %
Le comportement des élèves (démotivation, indiscipline...)	30 %	23 %	21 %	74 %	81 %
La complexité des missions demandées à l'enseignant	11 %	18 %	23 %	52 %	40 %
Le nombre d'élèves par classe que vous estimez trop élevé	17 %	15 %	11 %	43 %	51 %
La difficulté de rencontrer les collègues à cause des emplois du temps	1 %	4 %	13 %	18 %	12 %
Le manque de lieux où les professeurs peuvent travailler en dehors de la classe	1 %	7 %	7 %	15 %	8 %
L'insuffisance des moyens pédagogiques dans les salles de classe	8 %	1 %	5 %	14 %	15 %
Les conditions matérielles des salles de classes (trop sonores, trop exigües...)	3 %	2 %	2 %	7 %	12 %
Autre	8 %	2 %	3 %	13 %	11 %
Non-réponse	-	1 %	1 %	2 %	4 %
	100 %	100 %	100 %	300 %	299 %

Source : MEN-DEPP

satisfaits), au même niveau que leurs collègues des autres disciplines. Si l'on compare à 2004, le niveau global de leur satisfaction est le même mais on constate, en 2005, une augmentation de la part des professeurs d'histoire-géographie très satisfaits (28 % contre 20 % en 2004) alors que le niveau de satisfaction a peu changé pour les enseignants des autres disciplines. La différence de pourcentage tient peut-être au fait que l'enquête de 2004 a eu lieu en fin d'année scolaire, période sur laquelle pèse la fatigue des enseignants alors que celle de 2005 a lieu en début d'année, après le repos des vacances d'été.

Par comparaison, en 2001, le degré de satisfaction, exprimé comme en 2004 en fin d'année scolaire, était le même (87 %) mais la proportion d'enseignants très satisfaits, toutes disciplines confondues, était bien plus élevée (26 %). Les professeurs d'histoire-géographie se singularisaient déjà, puisqu'on ne comptait seulement que 17 % de très satisfaits pour un taux global de 91 %.

Cette baisse du nombre d'enseignants d'histoire-géographie très satisfaits autour des années 2000, pourraient s'expliquer par quelques éléments, les choses s'implantant doucement par la suite. On pourrait penser, en effet, que la modification des programmes de la classe de seconde appliquée à la rentrée 1999 introduisant notamment le nouvel enseignement d'éducation civique, juridique et sociale (ECJS) ou les travaux personnels encadrés (TPE) ont rejailli, négativement, sur la satisfaction des enseignants

d'histoire-géographie, interrogés peu après. Plus de huit professeurs sur dix de la discipline ont d'ailleurs déclaré avoir suivi un stage de formation continue, de plus d'une semaine pour les deux tiers d'entre eux (contre 6 sur dix pour l'ensemble des professeurs de toutes disciplines). Les thèmes les plus demandés portaient sur les contenus disciplinaires (six sur dix) et les nouvelles modalités d'enseignement (près de quatre sur dix), formations significativement plus demandées que par leurs collègues (deux sur dix en moyenne). Cette demande de formation est constatée par l'IGEN dans son rapport⁸ de 2002 sur la réforme du lycée général et technologique, qui confirme que les professeurs d'histoire-géographie ont été les principaux concernés par les stages inscrits au plan national de formation. L'inspection générale souligne également, dans le même rapport, à propos de l'ECJS, la difficulté des enseignants à « évaluer cette matière et à l'intégrer comme une matière supplémentaire » surtout en terminale.

Une vision positive du fonctionnement des conseils de classe...

Faut-il voir dans le fait que les professeurs d'histoire-géographie ont une vision un peu plus positive que leurs collègues du fonctionnement des conseils de classe, l'illustration de leur mission d'éducation à la citoyenneté ? Ils accèdent massivement (neuf sur dix) « l'utilité des conseils de classes pour parler des élèves » et les « échanges constructifs entre les enseignants » (sept sur dix) alors que leurs collègues de lettres ou de mathématiques ne sont que six sur dix à le dire.

Les enseignants réfutent cependant majoritairement que les conseils de classe soient un lieu d'échanges avec les parents (trois sur quatre) que ce soit en histoire-géographie, en physique-chimie ou en lettres. En revanche, les professeurs d'histoire-géographie s'accordent massivement sur « la participation utile des élèves au sein des conseils de classe » (neuf sur dix) encore plus que leurs collègues de mathématiques ou de lettres (huit sur dix) et sont également convaincus à 70 % du « fonctionnement démocratique » de ces conseils. Cela ne les empêche pas de porter un jugement plus critique sur le déroulement des conseils et notamment sur la façon dont on y parle des élèves : un professeur d'histoire-géographie sur deux seulement considère « qu'on y parle comme ils aimeraient qu'on parle de leurs enfants », tandis que cette opinion est partagée par près de sept professeurs de lettres sur dix et trois enseignants de physique-chimie et SVT sur quatre.

Deux professeurs d'histoire-géographie sur trois réfutent l'opinion que les « commissions d'appel ne servent à rien », alors qu'ils sont moins d'un sur deux parmi les professeurs de mathématiques ou de lettres.

Ils sont très massivement convaincus du rôle majeur du professeur principal ; ils sont d'ailleurs trois sur quatre à assumer cette fonction contre un sur deux en moyenne. De même, un professeur d'histoire-géographie sur trois est « coordonnateur de discipline » (contre un sur quatre en moyenne) deux sur dix sont conseillers pédagogiques (contre un sur dix en moyenne).

NOTE

8. Laurent WIRTH, La réforme du lycée général et technologique, Rapport, IGEN 2002

... et aussi un peu moins « élitiste » que leurs collègues

Interrogés sur l'orientation des élèves suivant leurs résultats scolaires et les différentes voies de formation, les professeurs d'histoire-géographie semblent avoir une vision du système éducatif un peu moins « élitiste » que leurs collègues. En effet, deux sur trois réfutent l'opinion que la « hiérarchie des séries est indispensable au lycée dans le système éducatif » alors que leurs collègues de mathématiques ou de technologie sont seulement un sur deux dans ce cas. Si l'opinion que « les élèves en difficulté vont en LP » est partagée par les deux tiers des enseignants (et même les trois quarts des professeurs d'EPS), les enseignants d'histoire-géographie sont moins de six sur dix comme leurs collègues de physique-chimie et de SVT à le dire. Ils affichent un point de vue partagé (un sur deux) à l'idée qu'on « ne devrait admettre dans chaque type de classe que les élèves qui ont de vraies chances d'y réussir », comme leurs collègues de langues vivantes, alors que les enseignants de mathématiques ou de lettres penchent davantage pour ce type de sélection (sept sur dix). Comme la moyenne des enseignants, ils sont aussi très compréhensifs à propos du lien existant entre les résultats scolaires des élèves et leur orientation car près des trois quarts s'accordent sur le fait « qu'il faut largement tenir compte au moment de l'orientation des efforts de l'élève et de sa volonté de réussir », les enseignants de mathématiques étant plus partagés (six sur dix) sur ce point.

Les professeurs d'histoire-géographie sont particulièrement sensibles à la réussite de tous les élèves. « Ne pas les faire tous réussir » affecte

85 % d'entre-eux, davantage encore que leurs collègues de lettres, de physique-chimie ou de SVT (76 %).

Partagés sur le système éducatif, ils estiment pour les trois quarts que « le système scolaire est conçu pour un type d'élèves et met les autres en échec », contrairement à leurs collègues de mathématiques qui ne sont qu'un sur deux à partager cet avis.

Tout en étant aussi partagés sur « l'investissement des parents qui ne savent pas comment aider leurs enfants » que leurs collègues de lettres ou de langues vivantes et davantage que leurs collègues de mathématiques, à l'inverse, ils n'attribuent pas davantage l'échec des élèves à la démission des parents qu'à leur propre résignation. Ils sont les seuls enseignants (avec les professeurs de langues vivantes), à être aussi partagés sur la démission parentale, qui serait l'une des causes de l'échec scolaire des élèves ; un peu plus d'un sur deux, seulement, pense que « l'échec des élèves est dû à la démission des parents ». Ils partagent massivement, en revanche, l'opinion que « l'échec des élèves serait dû aux difficultés sociales des élèves » (plus de huit sur dix), opinion également fortement partagée par les professeurs de mathématiques, de physique-chimie et de SVT et, un peu moins, par ceux de langues vivantes. Enfin, ils sont les seuls enseignants (trois sur dix) à s'estimer responsables de l'échec des élèves, trois fois plus nombreux en cela que les professeurs de mathématiques et deux fois plus que ceux de lettres.

Pour autant, les élèves ne sont pas, à leurs yeux, dédouanés de toute responsabilité : six professeurs d'histoire-géographie sur dix considèrent que les élèves sont les premiers responsables de leur échec alors qu'ils ne sont que

cinq sur dix en lettres, en physique-chimie et même moins en mathématiques.

Interrogés sur les raisons qui expliquent le mieux les difficultés des familles et des élèves à bien comprendre les critères d'orientation, six sur dix estiment que « la faute revient aux élèves qui ne savent pas vraiment ce qu'ils veulent faire », mais ils sont deux fois plus que leurs collègues des autres disciplines à « estimer insuffisante l'information sur l'orientation ».

Des enseignants moins concernés par le malaise enseignant mais sensibles à leur « image »

Si, comme les enseignants dans leur ensemble, neuf enseignants d'histoire-géographie sur dix reconnaissent « l'existence d'un malaise véhiculé par les médias », un peu plus de quatre sur dix se sentent personnellement concernés en 2005. C'est moins qu'en 2004 (six sur dix) mais il faut évoquer les mêmes précautions d'interprétation sur la période d'interrogation que pour la satisfaction à exercer le métier. En période de rentrée, les enseignants peuvent afficher un optimisme qui s'émousse avec la fatigue de l'année scolaire. Force est néanmoins de constater que les professeurs d'histoire-géographie se déclarent moins concernés par ce malaise que tous leurs collègues des disciplines générales que ce soit en 2004 ou en 2005. Les raisons énoncées de ce malaise sur la base du cumul de trois réponses évoluent peu et, même si elles connaissent une hiérarchie, sont relativement proches : la première est un sentiment de « dégradation de l'image des enseignants dans

la société » partagé par 54 % des professeurs d'histoire-géographie (également par leurs collègues de lettres et de mathématiques et du secteur industriel). Ensuite l'impression que « les difficultés concrètes du métier sont peu prises en compte » (47 %) puis « l'impuissance face à l'idéal de réussite de tous les élèves » (40 %), « la succession trop rapprochée de réformes » (36 %), « la non-reconnaissance du statut de cadre » (37 %) et « l'accumulation de tâches administratives, orientation, direction des études etc. » (31 %).

On voit dans cet ensemble de raisons, dont le poids est relativement proche, une image de cadre qui accomplit des tâches diverses, insuffisamment reconnues et qui ne lui permettent pas assez, à son sens, de faire réussir tous les élèves. Pour l'enseignant d'histoire-géographie, la succession de réformes trop fréquentes participe de ces difficultés. « On nous demande plus d'heures d'éducateurs, de présence, qui ne sont pas du domaine de

l'enseignant. On assiste à une dégradation de l'image de l'enseignant, à une perte des repères » déclare un agrégé en collège.

En revanche, si 20 % des enseignants en moyenne attribuent leur malaise à « un conflit de pouvoir avec les élèves », les professeurs d'histoire-géographie se sentent les moins concernés de tous les enseignants par cet enjeu (5 %) ; il a déjà été vu qu'ils déclaraient connaître moins de problèmes de discipline que leurs collègues.

En attente de formations et de soutiens divers pour atténuer ce sentiment de malaise

Interrogés sur les mesures de nature à atténuer ce sentiment de malaise, sur la base de trois choix, les professeurs d'histoire-géographie sont prioritairement, et plus que la moyenne de leurs collègues, en attente de formations pour les aider dans la pratique au

quotidien (45 %) et de stages de formation continue (24 %) ou de longue durée (16 %). On a vu précédemment que les contenus disciplinaires et les nouvelles modalités d'enseignement pouvaient être sources de questionnement pour les professeurs d'histoire-géographie.

Pour pallier ce sentiment d'impuissance face à l'idéal de réussite de tous les élèves, c'est l'attente de soutiens divers qui est exprimée par les enseignants d'histoire-géographie : plus grand soutien des parents (plus d'un sur trois, mais ils sont moins nombreux que les autres à avancer cette mesure), plus grand soutien du chef d'établissement ou de l'inspecteur (un sur quatre). Logiquement, ils mettent moins l'accent sur le travail en équipe qu'ils pratiquent déjà, que ce soit avec les collègues de même discipline ou d'une autre discipline (un sur cinq).

En revanche, la perspective d'une évolution de carrière serait, pour trois sur dix, de nature à atténuer ce sentiment de malaise et, sans doute, à améliorer leur image (tableau 3).

Tableau 3 – Propositions de mesures pouvant atténuer le malaise enseignant ressenti par les professeurs d'histoire-géographie

	Premier choix	Deuxième choix	Troisième choix	Cumul enseignants d'histoire-géographie	Cumul sur la moyenne des enseignants
<i>Total échantillon</i>	46	43	41	46	551
Formations aidant la pratique au quotidien	22 %	14 %	9 %	45 %	33 %
Plus grand soutien des parents	22 %	11 %	4 %	37 %	42 %
Perspective d'une évolution de carrière	2 %	13 %	16 %	31 %	22 %
Plus grand soutien de votre chef d'établissement	6 %	8 %	12 %	26 %	21 %
Plus grand soutien de votre inspecteur	12 %	8 %	4 %	24 %	22 %
Stages en formation continue	7 %	10 %	7 %	24 %	21 %
Un travail en équipe plus important avec collègues de même discipline	4 %	13 %	5 %	22 %	28 %
Perspective d'un changement de carrière	4 %	4 %	11 %	19 %	18 %
Travail en équipe plus important avec collègues d'autres disciplines	4 %	3 %	10 %	17 %	20 %
Évolution de vos pratiques pédagogiques	7 %	2 %	5 %	14 %	21 %
Stage de longue durée	5 %	10 %	1 %	16 %	11 %
Des lieux de parole	3 %	4 %	3 %	10 %	13 %
Temps d'échanges intercatégoriels	0 %	0 %	10 %	10 %	11 %
Reconversion dans une autre discipline	2 %	0 %	3 %	5 %	5 %
Total	100 %	100 %	100 %	300 %	288 %

Source : MEN-DEPP ?



Enfin, sept professeurs d'histoire-géographie sur dix recommanderaient le métier à leurs enfants.

L'expression des différentes satisfactions, un moindre sentiment de malaise dans l'exercice du métier ne peuvent qu'inciter les professeurs d'histoire-géographie à recommander leur métier à leurs enfants ou futurs enfants ou à leurs proches. En effet, que ce soit, vis-à-vis de leur fils ou de leur fille, ces enseignants sont les plus nombreux de tous leurs collègues à envisager de

recommander leur métier (68 % à un garçon, 72 % à une fille) alors qu'ils sont plus partagés en lettres (un sur deux) ou en mathématiques (aux alentours d'un sur deux). « *C'est un métier que j'aime, je le fais par plaisir, le bilan est positif. Éduquer, préparer l'avenir des enfants est une belle mission, on ne se sent pas vieillir à leur contact* » déclare un certifié en collège.

Héritiers des hussards noirs de la République ?

Par l'image qu'ils renvoient d'eux-mêmes, leur vision des élèves, du

système éducatif, leur sentiment de responsabilité face à l'échec scolaire, les professeurs d'histoire-géographie ne semblent-ils pas porter l'héritage des hussards noirs dont Charles Péguy a pu dire qu'« *ils croyaient et pratiquaient que d'être maître et élèves, cela constitue une liaison sacrée, fort apparentée à cette liaison qui de la filiale devient la paternelle... ils pensaient que l'on n'a pas seulement des devoirs envers ses maîtres mais que l'on en a aussi et peut-être surtout envers ses élèves. Car enfin ses élèves, on les a faits. Et c'est assez grave...* ».

Les professeurs d'histoire-géographie dans l'académie de Créteil : une logique de « noria »

Michel Héron

IA-IPR d'histoire et de géographie dans l'académie de Créteil

Une logique de « noria », c'est ainsi que la mission des inspections générales qui a eu la charge d'évaluer l'enseignement dans l'académie de Créteil a désigné le renouvellement à chaque rentrée, et pendant l'année scolaire elle-même, de milliers d'agents, à tous les niveaux et dans toutes les fonctions. Les professeurs d'histoire-géographie n'échappent pas à cette logique qui constitue une des difficultés essentielles auxquelles les autorités académiques, et en particulier les corps d'inspection, sont confrontés.

Le second degré public accueillait dans l'académie de Créteil environ 28 500 enseignants en 2002-2003¹, soit le deuxième plus fort contingent des académies, après celle de Versailles. Ce chiffre est toujours d'actualité.

Avec un effectif total de 3 581 professeurs² d'histoire-géographie exerçant dans le public comme dans le privé et aussi bien en collège qu'en lycée (général et technologique et professionnel), ces personnels représentent environ 11,5 % de l'ensemble des enseignants de l'académie. Par ailleurs, sur l'ensemble des professeurs d'histoire-géographie, la part de ceux qui sont employés par l'enseignement privé est inférieure à 10 %.

Brosser un tableau aussi complet que possible de l'état des personnels de l'académie pour l'histoire et la géographie revient, finalement, à appréhender concrètement les lourdeurs et les difficultés considérables, tant de gestion que de nature pédagogique, que rencontrent l'académie et tous ses agents (professeurs et corps d'inspection entre autres).

UNE ACADEMIE JEUNE

Par l'âge moyen de ses enseignants, Créteil est la quatrième plus jeune académie de France et les professeurs

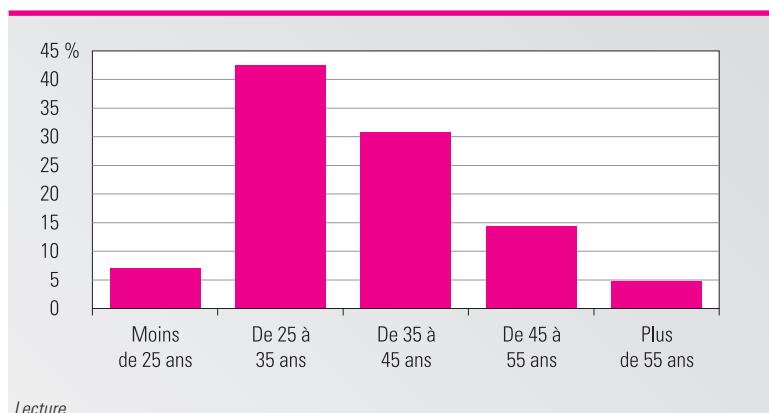
d'histoire-géographie participent de cette situation. Dans l'enseignement public, 56 % des professeurs de l'enseignement professionnel et 48,5 % de ceux de l'enseignement général ont 35 ans ou moins. La jeunesse du corps enseignant est largement due à un renouvellement considérable à chaque rentrée. L'académie de Créteil est aussi l'académie métropolitaine qui compte, pour le premier degré comme pour le second, le plus grand nombre d'enseignants de moins de 30 ans (*graphique 1*). Ces derniers représentent, en effet, 29,2 % des professeurs d'histoire-géographie exerçant en collège et en lycée général, 33,6 % en lycée professionnel et 17,9 % des enseignants du privé. Le caractère exceptionnel de la situation cristolienne apparaît mieux quand on sait que, toutes disciplines confondues, les moins de 30 ans ne sont que 12,7 % au plan national.

NOTES

1. Ces chiffres sont extraits du rapport réalisé sous la responsabilité de Madame Gisèle Dessieux IGEN et Monsieur Gérard Saurat IGAENR, intitulé *Évaluation de l'enseignement dans l'académie de Créteil*. Ce rapport a été publié par le ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche en janvier 2003 sous le numéro 03-001.

2. Validité des chiffres qui figurent dans cet article ; années scolaires 2005-2006 et 2006-2007.

Graphique 1 – Répartition par âge



En revanche, à Créteil, les enseignants d'histoire-géographie âgés de plus de 55 ans constituent 14,7 % des professeurs de collège et lycée général, 7,9 % des professeurs de lycée professionnel mais 43,7 % des enseignants du privé (ce dernier pourcentage concernant les professeurs de 50 ans et plus). Si l'on prend en compte l'ensemble des disciplines, les plus de 55 ans représentent 8,6 % des professeurs dans cette académie contre 12,4 % au niveau national.

UNE NÉCESSAIRE FORMATION

La jeunesse des personnels a nécessairement des incidences sur leur formation, qui est un lourd dossier des corps d'inspection (IA-IPR, IEN/EG), tant au niveau de la formation initiale (choix d'implantation de stagiaires, constitution d'un vivier de conseillers pédagogiques, tuteurs...) qu'à celui de la formation continue (élaboration des plans académiques de formation et d'animation).

Dans le premier comme dans le second degré, l'académie est active en matière de formation continue qui représente une masse, calculée en jours/stagiaires, particulièrement

lourde. Le coût humain de cette formation est, en conséquence, loin d'être négligeable.

En histoire-géographie, la demande de formation est particulièrement forte chez les PLP et les certifiés ; en revanche, elle est particulièrement faible chez les non-titulaires. Ce constat n'a rien d'exceptionnel. On notera également que globalement 54 % des hommes et 47 % des femmes ne sont jamais candidats à ces formations. Si cet écart est significatif, les demandes exprimées (types de stages) ne présentent, en revanche, pas de différence selon le sexe.

La demande de formation culmine entre 30 et 40 ans. Est-ce à dire que les professeurs estiment ne plus en avoir besoin au-delà de cet âge ? Faut-il voir là un signe d'épuisement, de démotivation ? Il est d'autant plus difficile de répondre que les conditions de participation à des actions de formation sont de plus en plus exigeantes en comparaison de ce qu'elles étaient il y a quelques années (pour mémoire, et à titre d'exemple, la participation à un stage est désormais largement conditionnée au remplacement des heures de cours en présence des élèves). Si l'intérêt des enseignants pour les stages inscrits au chapitre histoire et géographie du plan académique de formation (PAF) tend à

diminuer avec l'âge et il en va de même de l'attrait pour les stages *Professionalisation*. En revanche, l'attraction pour les stages du chapitre *Ouverture culturelle*, initiés par la Direction de l'action artistique et culturelle (DAAC), augmente.

Si le plan disciplinaire répond aux orientations nationales et aux axes du plan de travail académique, force est de constater que les uns et les autres ne mobilisent guère certains enseignants. Les corps d'inspection le déplorent et se trouvent donc dans l'obligation d'inscrire certains personnels en qualité de « public désigné » pour participer à diverses actions du PAF, jugées prioritaires (mise en œuvre des nouveaux programmes, stages de cartographie...). Cette pratique s'adresse, en particulier, assez largement à des professeurs qui rencontrent des difficultés dans l'exercice de leur métier, sans avoir toujours conscience de leurs besoins.

En revanche, et c'est rassurant, les jeunes collègues attendent encore beaucoup de la formation continue tant il est vrai que dans cette académie plus que dans d'autres peut-être, les conditions d'exercice du métier, du moins dans les premières années, requièrent des compléments de formation indispensables.

UNE ACADÉMIE ACCUEILLANTE ?

La jeunesse des personnels de l'académie de Créteil est à rechercher dans les mouvements dont est affectée l'académie. Ces mouvements sont extrêmement typés. Ils manifestent, d'une part, l'envie des jeunes provinciaux de retourner dans leur académie d'origine, mais aussi, d'autre part, la pénibilité des conditions de travail dans certains établissements. On se trouve face à une

logique de « noria » dont les difficultés s'accroissent elles-mêmes du fait de leur simple existence.

Créteil est tout d'abord la première académie que ses titulaires souhaitent quitter : 22 % d'entre eux demandent à partir contre 9 % en moyenne dans les autres académies. C'est, ensuite, la vingt-cinquième académie la moins demandée au mouvement interacadémique par les titulaires des autres académies. C'est, en revanche, la cinquième académie la plus demandée par les néo-titulaires, parce qu'ils n'ont, pour la plupart, guère d'autres choix d'affectation (*graphique 2*). 75 % des jeunes enseignants qui arrivent chaque année à Créteil sont originaires d'autres académies. En histoire-géographie, comme dans les autres disciplines, les jeunes professeurs arrivent des académies du Sud-Est, du Sud-Ouest et de l'Ouest. Cela ne signifie pas pour autant, qu'en proportion moindre il est vrai, d'autres académies, telles Limoges et Besançon, par exemple, « n'approvisionnent », même provisoirement, l'académie de Créteil. Parmi ces jeunes professeurs, plus des deux tiers sont des sortants d'IUFM, et n'ont pas,

forcément, tous été spécialement préparés à rencontrer des conditions d'exercice souvent difficiles. Aussi, sont-ils l'objet d'un accompagnement particulier et leur entrée dans le métier (dispositif académique EDM géré par la cellule d'action et formation) est-elle suivie avec attention.

Enfin, Créteil est la deuxième académie qui reçoit le plus de stagiaires en situation et la troisième académie pour le nombre de stagiaires en IUFM (PLC2). Nombreux sont ceux qui arrivent de Paris.

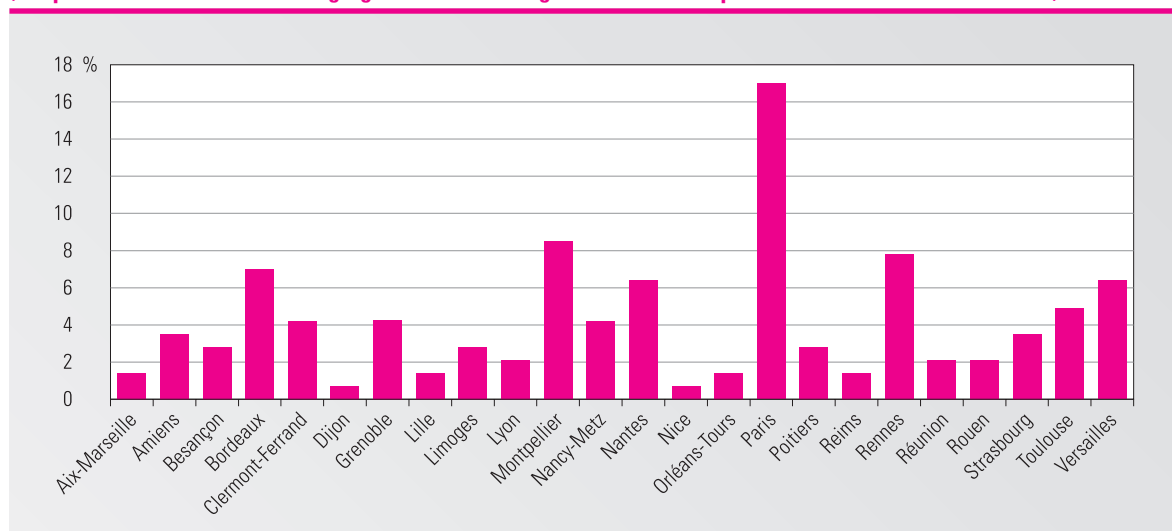
C'est ainsi que chaque année, et fort régulièrement depuis plusieurs années, ce sont plus d'une centaine de stagiaires PLC2 en histoire-géographie qui sont accueillis et formés. Compte tenu des spécificités du corps enseignant (cf. la logique de « noria » évoquée plus haut), et de l'académie (nombreux établissements classés EP1, zone violence...), la grande quantité de stagiaires qui arrivent à la fin de chaque année pose de nombreux problèmes, par exemple en termes de choix des affectations, de désignation des tuteurs et des conseillers pédagogiques. Ces difficultés se sont accrues avec l'obligation

de les implanter sur des *postes-stagiaires* et des *blocs de moyens provisoires* de six heures et seulement de six heures. Les corps d'inspection sont inquiets pour l'avenir. Pourront-ils accueillir un nombre toujours plus important de professeurs stagiaires ?

À ce mouvement externe s'ajoute un mouvement interne (intra-académique) qui touche environ 10 % des enseignants chaque année en histoire-géographie. Il n'est pas sans intérêt de relever que, dans les établissements situés en zone d'éducation prioritaire, cette proportion peut s'élever jusqu'à presque 40 % de renouvellement annuel. C'est ainsi qu'en cinq ans, l'académie de Créteil renouvelle, statistiquement, son personnel enseignant du second degré.

En fait, la totalité des emplois n'est pas affectée par ce mouvement continu, puisque entre le quart et la moitié des emplois, selon les établissements, sont concernés par des changements incessants, tous les ans ou tous les deux ans, alors qu'il demeure dans l'établissement un noyau stable, permanent et installé de longue date (*voir l'encadré à la fin de l'article*).

Graphique 2 – Origine géographique des professeurs nouvellement affectés dans l'académie (uniquement les certifiés et les agrégés et sans les stagiaires de l'année précédente et de l'année en cours)



Dans les faits aussi, on notera que dans le cadre des mouvements intra-académiques, le département du Val-de-Marne attire de nombreux collègues. Désireux d'échapper, pour les uns à l'éloignement (département de Seine-et-Marne) et, pour les autres, aux difficiles conditions d'exercice du métier (département de Seine-Saint-Denis), l'attraction du Val-de-Marne est forte. L'offre ne répond pourtant pas, dans tous les cas, à la demande. Au total en effet pour l'histoire-géographie, 28,3 % des professeurs exercent dans le Val-de-Marne, 33,5 % en Seine-et-Marne et 38 % en Seine-Saint-Denis. Ces constats valent aussi pour les implantations des stagiaires PLC2 de l'IUFM ce qui complique singulièrement la tâche des inspecteurs.

Dans ces conditions, l'obtention d'une mutation, pour ceux qui restent dans l'académie (il y en a malgré tout !), relève souvent d'une stratégie de carrière. On commence à exercer en Seine-Saint-Denis et on termine sa carrière dans le Val-de-Marne, où certaines communes sont, en effet, très convoitées. Ou bien on reste en Seine-Saint-Denis, mais après plusieurs années passées en collège, on demande sa mutation pour le lycée, où les conditions d'exercice du métier sont, du moins dans l'enseignement général, moins pénibles. Parfois, les deux possibilités se combinent, d'un département à l'autre et d'un cycle à l'autre aussi (exemple : d'un collège du 93 vers un lycée du 94). Ces stratégies profitent-elles toujours aux élèves ?

Tableau 1 – Répartition par grade pour l'ensemble des disciplines au niveau national (en %)

Agrévés		Certifiés		PEGC	
Créteil	France	Créteil	France	Créteil	France
13,4	11,8	65,2	61,5	3,3	7,2

Dès lors, les difficultés que rencontrent les établissements pour faire vivre des équipes pédagogiques et des projets sont importantes. Elles le sont d'autant plus que les professeurs qui exercent en qualité de titulaires sur zone de remplacement (TZR) sont nombreux : 345 en histoire-géographie en collège et/ou en lycée (LG, LEGT) publics, soit plus de 10 % de l'ensemble du corps professoral de la discipline. Leurs conditions d'exercice sont d'autant plus difficiles qu'ils peuvent enseigner sur deux établissements (plus exceptionnellement sur trois), ce qui est le cas de 82 TZR sur 175 dans l'enseignement général public.

On imagine aussi, face à la rotation des enseignants, les difficultés qui sont celles des corps d'inspection. D'une année à l'autre, ces derniers peuvent être amenés à devoir inspecter la quasi-totalité d'une équipe disciplinaire alors que la partie stable de l'équipe avait été vue l'année précédente. Comment impulser une réflexion d'équipe dans ces conditions ? Comment faire travailler ensemble, sur le long terme, des enseignants qui se découvrent à la rentrée de septembre, souvent pour une ou deux années seulement, quand on sait que les professeurs qui sont en poste depuis plusieurs années ne sont pas les plus enclins à faire évoluer leurs pratiques ? Comment constituer un vivier de conseillers pédagogiques quand ceux qui sont formés à Créteil quittent rapidement l'académie pour exercer ailleurs ?

Finalement, et c'est peut-être une de ses fiertés, mais seulement

honorifique, l'académie de Créteil forme maints conseillers, tuteurs et autres professeurs compétents pour les autres académies de France. Pour reprendre l'expression d'une collègue IA-IPR d'histoire-géographie, l'académie de Créteil est une académie « nourrice » !

QUI SONT LES ENSEIGNANTS D'HISTOIRE-GÉOGRAPHIE ?

Afin de mieux connaître les enseignants d'histoire-géographie, il est intéressant de les répartir en fonction de quelques indicateurs.

Ces entrées massives de professeurs chaque année sont visibles dans la répartition par grades des enseignants du second degré, parmi lesquels les agrégés comme les certifiés ont quasiment achevé de remplacer les PEGC, ce qui est loin d'être le cas dans les académies rurales du pays.

Pour l'ensemble des disciplines, aux niveaux national et académique (Créteil), la répartition par grades (en %) est présentée dans les tableaux 1 et 2.

L'une des caractéristiques essentielles des enseignants accueillis dans l'académie de Créteil est la forte proportion de non-titulaires dans le second degré, 8,1 % alors qu'ils ne sont que 3,7 % au plan national. À cet égard,

Tableau 2 – Répartition par grade pour l'histoire-géographie dans l'académie de Créteil

Agrévés	14,2 %
Certifiés	59,2 %
PLP	19,2 %
Autres	2,8 %
AE	
PEGC	
Chargés	
Non-titulaires	4,6 %
Maîtres auxiliaires	
Vacataires	
CTEN	

Tableau 3 – Répartition par sexe (en %)

		Hommes	Femmes
Total		44,4	55,6
Enseignement public	CLG + LG + LGT	46,0	54,0
	LP	38,0	62,0
Enseignement privé		47,5	52,5

l'académie de Créteil est la deuxième académie la moins bien lotie. Cette donnée est encore aggravée si l'on considère la répartition inégale des non-titulaires entre les EPLE, 7,8 % en collège, 8 % en lycée général et technologique et 22,5 % en lycée professionnel. On notera, toutefois, que la situation en histoire-géographie est un peu moins délicate qu'au niveau de l'ensemble des disciplines, puisque les non-titulaires représentent seulement 4,6 % des professeurs. En lycée professionnel, de nombreux néo-titulaires sont arrivés avec l'augmentation du nombre de postes de PLP lettres-histoire. De plus, la nomination, en LP, de certifiés de lettres modernes ou d'histoire-géographie en surnombre, affectés sur des *blocs de moyens provisoires* vacants selon le principe de la monovalence, conduit, pour la première fois depuis une dizaine d'années, à la diminution de moitié du nombre de contractuels et de vacataires, tandis que celui des maîtres auxiliaires reste stable. Dans l'enseignement général, le recrutement des vacataires est également très largement en diminution depuis deux ans.

Les enseignantes sont partout les plus nombreuses, à l'exception des LEGT publics (tableau 3). La

féménisation de l'enseignement en collège est indéniable mais elle n'est pas une spécificité cristolienne.

Il est intéressant de remarquer que moins de la moitié des enseignants qui exercent en Seine-Saint-Denis résident dans le département, alors que les trois quarts de ceux de Seine-et-Marne et les deux tiers de ceux du Val-de-Marne résident sur place. Grâce au réseau de transports publics, les professeurs exerçant en Seine-Saint-Denis peuvent pour une large part habiter à Paris, ce qui ne les incite guère à demeurer dans l'établissement après les cours pour travailler en équipe. Cette dernière remarque, si elle se vérifie largement, ne saurait cependant être généralisée (voir l'encadré page suivante). Ces professeurs d'histoire-géographie qui ne vivent pas sur place, parce que l'environnement se trouve souvent dégradé, méconnaissent bien souvent les richesses et ressources patrimoniales locales. C'est ainsi, par exemple, que l'omniprésence de l'histoire de France à Saint-Denis et les richesses de la cité (Basilique, Musée d'Art et d'Histoire, site de fouilles archéologiques, patrimoine industriel, Stade de France...) ne sont peut-être pas toujours exploitées pleinement dans le cadre des cours d'histoire, de géographie et d'éducation civique.



Les professeurs d'histoire-géographie de l'académie de Créteil sont jeunes. La jeunesse de ces personnels, on pourrait même dire leur rajeunissement constant, doublé de leur renouvellement régulier, sinon annuel, du moins sur un cycle d'environ cinq à six années, constituent à la fois un atout essentiel pour l'académie mais aussi une difficulté majeure qui représente un véritable défi pour les corps d'inspection.

Il appartient, en effet, aux inspecteurs, de trouver des dispositifs pour aider et former tous les professeurs pris dans la « noria » du mouvement des personnels. Il leur faut accueillir chaque année des contingents de personnels débutants qui, du fait de leur inexpérience, rencontrent des difficultés plus grandes que beaucoup d'autres ; d'autant plus qu'ils exercent d'emblée leur métier dans des conditions parfois extrêmes. Leur début de carrière se déroule, pour la plupart d'entre eux, difficilement.

Les professeurs plus âgés ne sont pas non plus à l'abri de difficultés liées à l'exercice du métier qui, du moins est-ce ainsi qu'ils l'expriment, « a beaucoup changé ». Aussi, les inspecteurs consacrent-ils une part importante de leur temps à la gestion, la plus humaine possible, de drames individuels dont le nombre augmente. ■

ZOOM**Les professeurs d'histoire et géographie au collège Maurice Thorez de Stains (93),
un collège presque ordinaire**

Ouvert en avril 1969 au cœur du quartier du Clos Saint Lazare, le collège Maurice Thorez est classé ZEP dès la création des zones d'éducation prioritaire en référence à la population accueillie et aux résultats des élèves. Le collège est inscrit dans chacun des dispositifs particuliers qui doivent permettre aux élèves scolarisés au collège et sur le REP de bénéficier de moyens que leur environnement ne leur apporte pas.

Aujourd'hui, le quartier du Clos Saint Lazare est un des quartiers les plus pauvres dans une ville où le chômage est l'un des plus importants sur le territoire national.

Sans être totalement emblématique de l'ensemble des collèges de l'académie de Créteil, le collège M. Thorez concentre des difficultés que l'on retrouve souvent ailleurs. Les professeurs qui y enseignent sont, eux aussi, assez représentatif du corps enseignant de Seine-Saint-Denis (93).

Le collège accueille plus de 700 élèves de 65 nationalités différentes. Ils sont à 60 % boursiers. Parmi ces élèves, nombreux sont ceux qui présentent au moins un an de retard à l'entrée en sixième. Enfin, mentionnons que plus de 200 signalements de niveaux 3 et 4 sur les trois dernières années scolaires ont été effectués. Ils concernent essentiellement des faits à caractère délictueux.

Les professeurs d'histoire-géographie sont sept au collège Maurice Thorez dont cinq à plein temps et deux à temps partiel car l'un, en qualité de TZR néo-titulaire, exerce sur deux établissements (le collège plus le lycée Maurice Utrillo voisin) et l'autre bénéficie d'une décharge horaire de six heures en raison de son implication dans la formation initiale des PLC2.

Ce corps enseignant est composé à 42 % d'hommes et 58 % de femmes. Tous ces professeurs sont certifiés. Pour 28,5 % ce sont des néo-titulaires et, globalement, 86 % d'entre eux exercent dans l'établissement depuis moins de cinq ans. Finalement, seul un professeur dans cette équipe a une ancienneté supérieure à cinq ans (six ans très exactement).

Comme bon nombre de collèges de l'académie de Créteil, le collège Maurice Thorez connaît un *turn over* important de son personnel et ce, en dépit, de sa classification comme EP1. Ce *turn over* a concerné 42 % du corps professoral à la rentrée 2006. L'effectif des professeurs lors de cette rentrée était constitué à 33 % de néo-titulaires. Pour le cabinet d'histoire et géographie, le chiffre est un peu plus bas puisqu'il s'élève à 28,5 % de renouvellement du personnel à la dernière rentrée scolaire ce qui représente néanmoins plus du quart des professeurs.

Ces professeurs ont à 57 % été formés dans l'académie de Créteil. Enfin, tous résident à Paris ce qui ne les empêche pas, cependant, de rester au collège en dehors de leurs obligations de service afin de travailler ensemble en équipe. En cela, sans doute, sont-ils peut-être quelque peu atypiques. Force est de constater que face à leurs propres difficultés et face également aux difficultés rencontrées par leurs élèves, le travail en équipe constitue un moyen, pour eux, de réfléchir pour envisager ensemble les meilleures stratégies d'apprentissage possibles, celles qui seront les plus adaptées à leurs publics.

Les professeurs d'histoire et de géographie dans l'académie de Limoges, un atout pour l'académie

Claire Mondolot

IA-IPR d'histoire et de géographie dans l'académie de Limoges

Les professeurs d'histoire-géographie de l'académie de Limoges sont des professeurs expérimentés (âge moyen de 44 ans) et stables. L'offre académique de formation est importante et répond à des enseignants très investis dans les divers projets pédagogiques des établissements. L'arrivée régulière, mais modérée, de jeunes enseignants qui peuvent d'emblée bénéficier de l'expérience des plus anciens, apporte un dynamisme indispensable à l'évolution des pratiques.

En 2006, le second degré public comptait dans l'académie de Limoges environ 5 000 enseignants, soit un faible contingent par rapport à d'autres academies.

Avec un effectif total de 557 professeurs d'histoire-géographie exerçant en collège ou lycée (général, technologique, professionnel) publics, ces personnels représentent environ 10,5 % de l'ensemble des enseignants de l'académie, auxquels il convient d'ajouter la cinquantaine de professeurs d'histoire-géographie de l'enseignement privé.

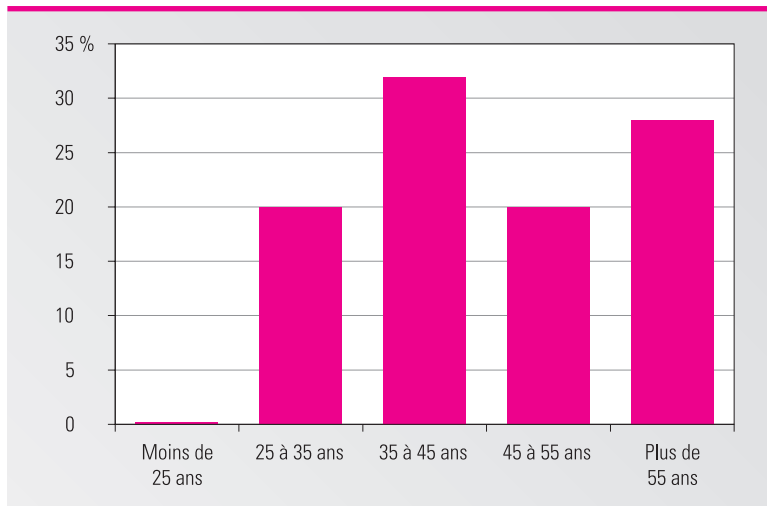
Brosser un tableau de l'état des personnels de l'académie en histoire et en géographie revient à appréhender ce qui fait la spécificité de l'académie de Limoges qui se présente comme une terre de contrastes. En effet, la Haute-Vienne scolarise à elle seule environ 50 % des élèves et la Corrèze 33 %. Les pôles urbains concentrent 61 % de la population limousine et l'on constate une véritable fracture territoriale entre l'ouest et l'est, marqué, au-delà d'une ligne Guéret Ussel, par un vieillissement qu'accroît la faiblesse numérique de la population.

DES PROFESSEURS EXPÉRIMENTÉS

L'âge moyen des professeurs d'histoire-géographie est de 44 ans, qu'ils soient agrégés, certifiés ou professeurs de lycée professionnel (PLP), tandis que celui des professeurs d'enseignement général en collège (PEGC), qui ne sont que vingt-sept pour toute l'académie, est de 55 ans. En tout, les professeurs de plus de 55 ans représentent 28 % des enseignants d'histoire-géographie, tous statuts confondus (*graphique 1*). *A contrario*, la part des moins de 35 ans est relativement faible : 20 %, pour l'ensemble des catégories. Finalement, la majorité des professeurs ont entre 30 et 50 ans : 47 % pour les agrégés, 52 % pour les certifiés et 54 % pour les PLP.

Ce sont donc des professeurs expérimentés qui enseignent l'histoire-géographie dans l'académie. Dès lors, cette composition par âge constitue un atout pour l'académie, car on assiste à l'arrivée régulière, mais non massive, de jeunes professeurs dont l'intégration se fait aisément. Ils bénéficient de l'expérience des plus anciens et apportent un dynamisme indispensable à l'évolution des pratiques. Cet amalgame se révèle être positif pour l'académie.

Graphique 1 – Répartition par âge



Source :

DES PROFESSEURS SOUCIEUX DE LEUR FORMATION ET TRÈS ATTACHÉS AU SERVICE PUBLIC

La première caractéristique des professeurs d'histoire-géographie de l'académie de Limoges tient à leur souci de se former. La demande de formation a toujours été importante et une offre de qualité est proposée tous les ans, ce qui explique sans doute le succès rencontré par le plan académique de formation en histoire-géographie. On peut aussi expliquer cet attrait pour la formation continue par la structure des établissements. En effet, dans les petits collèges où les professeurs exercent seuls ou avec un collègue souvent en service partagé, ils peuvent ressentir le besoin d'échanger et de partager leurs expériences.

L'académie bénéficie également d'un réseau de formateurs efficaces très actifs au niveau académique, voire national. Depuis la création des MAFPEN (mission académique à la formation des personnels de l'Éducation nationale), puis avec

l'IUFM, les relations entre l'inspection pédagogique régionale et les formateurs ont toujours été bonnes et constructives, ce qui a permis de maintenir sur le long terme des actions de formation continue pertinentes.

Les stages à contenu scientifique qui portent sur le renouvellement des problématiques sont ceux qui sont le plus plébiscités, inversement les stages à connotation trop didactique, surtout en géographie, sont boudés.

La seconde caractéristique des professeurs d'histoire-géographie de l'académie de Limoges est leur attachement au service public d'enseignement, qui se manifeste particulièrement par leur implication dans la vie des établissements. Une grande majorité d'entre eux exercent les fonctions de professeur principal, siègent au conseil d'administration, s'impliquent dans les itinéraires de découverte (IDD), les travaux personnels encadrés (TPE) ou divers projets pédagogiques et/ou culturels. En revanche, le travail en équipe disciplinaire a du mal à se développer et, de manière générale, les professeurs d'histoire-géographie travaillent encore fort peu ensemble.

DES PROFESSEURS GÉOGRAPHIQUEMENT STABLES

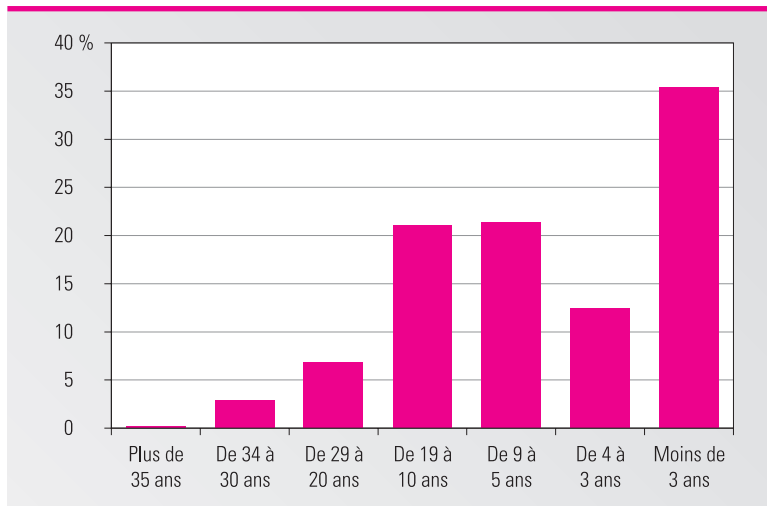
Les professeurs de l'académie constituent une population géographiquement stable : 65 % d'entre eux ont au moins trois ans d'ancienneté dans leur établissement. Cette stabilité est un atout incontestable sur le plan pédagogique (*graphique 2*), les projets et l'implication qu'ils suscitent pouvant s'inscrire dans le temps.

Les enseignants débutants sont peu nombreux, le nombre de stagiaires IUFM oscille entre 10 et 15 par an. C'est un avantage car ils bénéficient d'un suivi quasi individuel de la part des formateurs et tuteurs. Inversement, il est difficile de les préparer aux situations complexes qu'ils risquent de rencontrer lors de leur première nomination hors académie, car l'académie de Limoges ne compte que six zones d'éducation prioritaire (ZEP) et un seul réseau ambition-réussite.

Un programme d'accueil et d'accompagnement des professeurs est organisé depuis plusieurs années dans l'académie par la DAFPEN pour les néo-titulaires, ce qui permet à l'inspecteur disciplinaire d'accueillir et de rencontrer les nouveaux professeurs. Comme il n'y a pas pratiquement pas de professeurs non titulaires, aucune formation spécifique n'est prévue dans ce cadre.

Le mouvement interacadémique est très faible : en 2006, 22 professeurs ont quitté l'académie ; parmi eux, 13 stagiaires IUFM et 7 néo-titulaires sur zone de remplacement (TZR) qui sont restés un an en poste dans l'académie, ce qui fait, en réalité, deux mutations pour raison personnelle et 10 nouveaux professeurs. On assiste, de plus, à une diminution régulière

Graphique 2 – Ancienneté dans l'établissement



Source :

du nombre d'enseignants d'histoire-géographie qui s'explique par la baisse démographique. Tous les départs à la retraite ne sont pas compensés par des nominations.

Les demandes intra-académiques sont plus nombreuses et marquées d'un double phénomène : les professeurs des collèges ruraux excentrés demandent leur mutation pour les zones urbaines, en particulier Limoges ou Brive, et les professeurs de collège souhaitent enseigner en lycée. En fait, peu d'entre eux obtiennent satisfaction, car les postes en lycée sont très peu nombreux et les enseignants qui y sont n'en veulent pas partir. Il faut donc attendre les départs en retraite, qui, dans le contexte démographique de l'académie, peuvent n'être pas remplacés.

Les enseignants qui arrivent dans l'académie sont, soit affectés sur des postes fixes, le plus souvent en zone rurale, avec parfois un service partagé entre deux établissements, soit sur des postes de titulaire de zone de remplacement (TZR). La situation de TZR est assez aisément acceptée par les

professeurs en début de carrière. Elle est en revanche moins bien vécue par ceux qui ont déjà effectué leurs services sur ce type de poste dans une autre académie (Versailles, Créteil ou Orléans-Tours par exemple) ou qui étaient affectés en zone d'éducation prioritaire. Ces derniers éprouvent un sentiment de précarité qui n'en finit pas, ce qui est préjudiciable à un investissement professionnel important.

QUI SONT LES ENSEIGNANTS D'HISTOIRE-GÉOGRAPHIE ?

Les caractéristiques des enseignants retenues ici ont trait à leur grade et à la répartition hommes-femmes.

Pour ce qui concerne le grade, la répartition des enseignants se rapproche de l'image donnée au niveau national. Comme cela a déjà été signalé, les PEGC sont encore représentés.

Les enseignantes sont plus nombreuses, tant dans l'enseignement public (53,3 %) que privé (52 %) et tout particulièrement en LP (63,7 %). Dans

l'enseignement public, les enseignants sont plus nombreux en collège et en lycée général et technologique (53 % contre 47 %).

On retrouve, en Limousin, les tendances propres à la France métropolitaine comme l'attractivité, constatée dans les demandes de mutation, des centres urbains, tels Limoges et Brive. Cette attractivité résulte de l'amélioration des réseaux de communication qui facilite les déplacements pendulaires et, dans ce cadre, le covoiturage est une pratique courante. Parmi les professeurs qui exercent dans des petits collèges ruraux, seuls ceux qui sont originaires de la région proche résident sur place, les autres habitent le plus souvent en ville.



Les professeurs d'histoire-géographie de l'académie de Limoges sont dans la force de l'âge, ce qui constitue un atout majeur pour l'académie mais aussi une difficulté, si l'on considère que l'habitude peut constituer un frein pour innover et intégrer les enjeux du système éducatif. Il revient donc à l'inspection pédagogique régionale de veiller à bien expliquer les nécessaires changements et à accompagner les professeurs dans ces évolutions.

La taille de l'académie, le nombre de professeurs d'histoire-géographie et leur stabilité, permettent à l'inspecteur pédagogique régional de connaître tous les professeurs de la discipline ce qui facilite ses missions d'animation et d'impulsion. De plus, la qualité des relations avec les différents services du rectorat aide à conduire une gestion humaine des divers problèmes.

L'ensemble de ces éléments est de nature à expliquer l'efficacité globale de l'enseignement en Limousin. ■

Faire évoluer les concours : l'exemple de l'agrégation de géographie

Rémy Knafou

Professeur à l'université Paris 1 – Panthéon-Sorbonne, président du jury de l'agrégation externe de géographie, d'octobre 1999 à juillet 2003, chargé de la réforme du concours

Michel Hagnerelle

Doyen du groupe histoire et géographie de l'inspection générale, président du jury de l'agrégation externe de géographie de 2004 à 2007

LES ENJEUX D'UNE RÉFORME

Pourquoi réformer l'agrégation de géographie ?

L'initiative de la réforme du concours est directement venue du ministre de l'Éducation nationale¹ et s'inscrivait dans le contexte général de la réforme des concours de recrutement (certains avaient précédé et d'autres ont suivi).

La réforme du concours s'est située dans un contexte conflictuel, au sein d'une communauté scientifique traversée par de multiples clivages : entre « modernistes » et « traditionalistes », entre tenants d'une géographie science sociale et ceux qui plaidaient pour une géographie « discipline-carrefour », entre géographes physiiciens et géographes dits humains, entre quantitativistes et partisans des approches qualitatives, etc. La géographie n'avait évidemment pas le monopole des clivages scientifiques, mais, en revanche, présentait une forte originalité, issue de son histoire : avoir changé le fondement même de sa définition, en étant passée en un siècle d'une conception naturaliste à une conception sociale. L'agrégation de géographie, créée dans un autre contexte scientifique, pouvait être perçue, à tort ou à raison, comme le

dernier bastion d'une géographie physique se considérant comme menacée. Quoiqu'il en soit, le fait de considérer un concours de recrutement de professeurs du second degré comme un enjeu de pouvoir à l'intérieur de la discipline ne constituait pas un contexte favorable à une réforme souhaitée par beaucoup. Cela se manifesta par une méfiance d'une partie des géographes qui alimenta une campagne hostile à la réforme, avant même, du reste, que le contenu de celle-ci ne fût connu.

Face à cette agitation, le jury, soudé autour de son président et de ses vice-présidents, sut conserver la sérénité nécessaire d'autant plus facilement qu'il était animé d'un esprit réformateur soucieux à la fois de redonner à l'agrégation son sens initial quelque peu oublié (organiser le recrutement de professeurs du second degré) et de ne pas s'enfermer dans des visions partielles et partisans de la géographie. La réelle pluralité de la composition d'un jury précautionneusement renouvelé en était le garant.

NOTE

1. Il s'agissait de Claude Allègre. C'est en octobre 1999 que le ministre a proposé à Remy Knafou, alors professeur à l'université Paris 7 – Denis Diderot, d'assurer la présidence du concours de l'agrégation externe de géographie et de réformer le concours.

La réforme d'un concours de recrutement d'enseignants suscite souvent beaucoup de débats, d'interrogations, sinon d'inquiétudes. Conçue en 1999-2000, la réforme de l'agrégation externe de géographie correspondait à un besoin de fond. Le concours n'ayant que peu changé depuis sa création en 1943, les épreuves aménagées en 1975 apparaissaient en décalage croissant par rapport aux évolutions très importantes qu'avaient connues à la fois les fondements scientifiques de la discipline et les pratiques de l'enseignement universitaire et secondaire. Or un concours de recrutement de professeurs se doit, au contraire, d'être porteur des innovations, avoir des effets d'entraînement sur les enseignements en amont et en aval. C'est l'esprit qui a prévalu dans la réforme mise en place en 2002. Après cinq sessions, on peut en dresser un premier bilan. L'exemple de l'agrégation de géographie montre qu'une réforme assez approfondie des concours de recrutement est possible à condition que les objectifs en soient clairement définis et largement partagés et que les évolutions correspondent à un besoin, réellement ressenti, des différents acteurs du système scolaire et universitaire.

L'esprit dans lequel le concours devait être réformé est résumé dans le texte suivant, rédigé dès octobre 1999.

« La géographie mise en œuvre dans ce concours est conçue comme une science sociale, c'est-à-dire une science qui prend pour objet la dimension spatiale de la société.

Cette définition d'une géographie science sociale est aujourd'hui la plus communément répandue chez les géographes. Cela dit, en matière scientifique, la majorité ne constitue pas un élément de conviction ; c'est la raison pour laquelle il est souhaitable que les autres conceptions de la géographie se retrouvent également dans la structure de ce concours qui doit être un bien commun à l'ensemble de la communauté géographique. En même temps, il est aujourd'hui indispensable que ce bien commun prenne davantage acte des transformations profondes enregistrées par la géographie depuis les trois dernières décennies. »

(Document de travail non diffusé, R. Knafou)

Redéfinir les objectifs

Quelques mois plus tard, après une réflexion plus poussée et un travail collégial, les objectifs de la réforme étaient fixés ainsi :

« – Réduire la rigidité de la structure actuelle du concours. Un cadre plus large doit permettre aux jurys successeurs de pouvoir faire évoluer – s'il y a lieu – le concours sans nouvelle modification.

– Briser l'actuel clivage entre géographie physique et géographie humaine, sans exclure pour autant la fraction de la géographie qui s'occupe des milieux et de l'environnement.

– Faire que le concours soit plus représentatif de l'état actuel de la recherche dans la discipline et de la diversité des

approches et des tendances : ce qui ne passe pas seulement par la réorganisation du concours mais aussi par le choix des problématiques inscrites au programme.

– Le concours ne doit pas être un moyen de promouvoir une nouvelle vulgate géographique, mais peut être un instrument de l'affirmation du pluralisme de la discipline. (...)

– Diversifier les épreuves tout en restant dans l'actuel volume horaire et en s'attachant à faire que le concours reste administrativement et matériellement organisable et compréhensible pour les candidats et notamment ne pas se contenter de dissertations à l'écrit.

– Maintenir une valorisation de l'oral dans l'économie générale du concours, par le jeu des coefficients, et concevoir un oral qui ne soit pas redondant avec l'écrit. »

(Document de travail non diffusé, R. Knafou, 19 mars 2000).

Les choix opérés : la nouvelle configuration du concours

Les objectifs généraux ayant été clairement fixés, il restait à construire un concours qui réponde pratiquement aux principes recherchés, d'autant que la réforme devait se faire dans le respect des conditions de fonctionnement existantes (même nombre d'épreuves au total), n'entraînant pas de problèmes d'organisation et de coût supplémentaires.

L'agrégation de géographie a été réformée par l'arrêté du 21 février 2001, paru au *Journal officiel* du 2 mars 2001. Une note rédigée par le jury et datée du 3 juillet 2001 fut largement diffusée au lendemain de la fin du concours aux candidats et aux préparateurs en vue de la session 2002. En voici le début :

« Une conception ouverte de la géographie. Il est d'abord nécessaire de rappeler quels sont les objectifs d'une agrégation externe : recruter des professeurs de haut niveau, destinés avant tout à enseigner dans les lycées, les classes préparatoires aux grandes écoles ou sur des postes de PRAG. L'agrégation n'est donc pas une filière de spécialisation, destinée à former des chercheurs, et ne doit pas être confondue avec un DEA.

Le rappel de cette situation objective n'est pas en contradiction avec la nécessité que l'agrégation exprime pleinement les acquis de la recherche, ainsi que les enjeux, débats et questionnements, dans tous les domaines que couvre la géographie.

En même temps, l'agrégation externe de géographie se doit d'être à l'écoute de l'évolution de la géographie dans l'enseignement secondaire, tant sur le plan des contenus que sur celui des pratiques. C'est du reste en tenant compte de cette nécessité, rappelée récemment par le ministère, que le choix des nouvelles questions est effectué, désormais en concertation étroite avec les autres concours (agrégation interne de géographie et d'histoire, agrégation externe d'histoire, CAPES d'histoire et de géographie).

L'un des partis fondamentaux de cette réforme a été de supprimer les étiquettes qui contribuent à figer certaines différenciations ou qui peuvent les enfermer dans des conceptions étroites : d'où le parti de concevoir les épreuves d'une agrégation " de géographie ", sans qualificatif qui peut amenuiser et enfermer, une agrégation qui poursuit l'ambition de mieux mobiliser et d'intégrer les différents types de savoirs que produit la géographie contemporaine. »

Sans entrer dans le détail de la réforme qui pourrait lasser le lecteur non spécialiste, on se bornera à noter quelques éléments représentatifs de l'esprit du projet (tableau 1).

1. Afin de sortir le concours d'une confrontation stérile, la distinction entre géographie physique et géographie humaine a été abolie, l'opération ayant été facilitée par un principe général (l'agrégation n'a pas vocation à servir de point d'appui aux branches de la géographie) et un principe scientifique (l'appui sur la conception d'une géographie globale, du reste principalement développée par des géographes physiciens). En outre, le nouveau concours s'est appuyé sur le renouveau d'intérêt à l'endroit de l'histoire de la discipline ainsi que sur l'attention accordée à l'approche épistémologique.

2. Rapprocher le concours des orientations de la discipline scolaire, laquelle avait notablement évolué dans les années 1990, au point d'apparaître même comme plus dynamique que certains enseignements universitaires.

3. Rapprocher le concours des grandes orientations de la géographie enseignée à l'université. À partir du constat selon lequel la géographie à l'université s'enseignait dans trois grandes filières, celles-ci ont été retenues pour donner lieu à une épreuve d'approfondissement. Il s'agit de : « espaces, territoires, sociétés », « milieux et environnement » et « aménagement ». Les candidats ont le choix entre ces trois options, ce qui permet de valoriser le début de spécialisation en maîtrise (master 1).

4. Abandonner l'exclusivité de la sélection à l'écrit à partir de la seule épreuve de la dissertation. Ainsi, l'épreuve d'approfondissement consiste en un travail sur documents présentés dans un dossier autour d'un sujet

Tableau 1 – Le contenu de la réforme, par épreuves : avant / après

L'ancien concours	Le concours actuel
Écrit	Écrit
Composition de géographie physique générale (7 heures, coefficient 1)	Composition de géographie : géographie thématique. Il pourra, le cas échéant, être fourni aux candidats un dossier documentaire. Il sera fait appel à la connaissance des notions et concepts de base de la géographie, ainsi qu'à l'histoire et l'épistémologie de la discipline. La réalisation de carte(s) et/ou de croquis pourra être un élément important d'appréciation (7 heures, coefficient 1).
Composition de géographie humaine générale (7 heures, coefficient 1)	Composition de géographie : géographie des territoires. Il pourra, le cas échéant, être fourni aux candidats un dossier documentaire. Il sera fait appel à la connaissance des notions et concepts de base de la géographie. La réalisation de carte(s) et/ou de croquis sera un élément important d'appréciation (7 heures ; coefficient 1).
Composition de géographie régionale (7 heures, coefficient 1)	Approfondissement : concepts et méthodes de la géographie : épreuve à partir d'un dossier documentaire, hors programme. Trois options au choix correspondant aux trois filières de formation suivies par les étudiants en géographie (7 heures ; coefficient 1) :
Composition d'histoire (7 heures, coefficient 1)	Inchangée
Oral	Oral
Explication de carte portant sur document concernant un pays figurant au programme de géographie régionale (5 heures de préparation ; 30 minutes d'explication ; 30 minutes d'entretien) (coefficient 3)	Commentaire de documents géographiques. Durée de la préparation : 6 heures ; exposé : 30 minutes ; entretien : 25 minutes. (coefficient 3). Le candidat doit montrer qu'il maîtrise les langages et techniques et qu'il est capable de construire un raisonnement géographique à partir de l'exploitation des documents fournis (cartes à différentes échelles, diagrammes, photographies, images satellitaires, statistiques, textes, etc.).
Leçon de géographie générale hors programme ou leçon de géographie régionale (sujet hors programme ou France) (6 heures/40 minutes/20 minutes) (coefficient 3)	Leçon de géographie, hors programme. Durée de la préparation : 6 heures ; exposé : 30 minutes ; entretien : 25 minutes. (Coefficient 3). Il ne sera pas proposé de choix d'options. La discussion qui suivra la leçon pourra aborder le champ des sciences connexes à la géographie.
Leçon d'histoire portant sur une des questions figurant au programme (6 heures/40 minutes/20 minutes) (coefficient 2)	Commentaire et confrontation de documents d'histoire sur une des questions figurant au programme, à partir d'un dossier documentaire fourni par le jury. Durée de la préparation : 6 heures ; exposé : 30 minutes ; entretien : 25 minutes. (coefficient 3).

– l'accent étant mis sur les concepts et les méthodes –, l'objectif étant de permettre la mise en valeur d'autres qualités que celles qui s'expriment dans une dissertation. De même, l'épreuve orale d'histoire a été délibérément orientée vers un « *commentaire et une confrontation de documents* », dans l'esprit de ce qui est précisément demandé au professeur face à ses élèves.

Dans ce même esprit, la notion de document géographique a été sensiblement élargie : naguère, la carte (et surtout la carte à grande échelle) régnait de manière exclusive ; désormais, l'éventail des documents à exploiter en géographie est très ouvert, comme ont à le faire les professeurs dans leur classe.

5. Accentuer le poids de l'oral par rapport à l'écrit. Le paradoxe des

concours de recrutement de professeurs est qu'ils reposent sur une sélection exercée en amont à partir du seul écrit et que, même à l'oral, la solidité des connaissances peut parfois primer la capacité à s'exprimer devant un auditoire qui n'est pas toujours facile à convaincre. Ne disposant pas du pouvoir d'inverser l'ordre des épreuves écrites et orales, nous avons modifié les coefficients afin d'accroître encore un peu la redistribution des cartes entre l'écrit et l'oral. Chaque épreuve orale a été réorganisée, de manière à laisser le temps d'un véritable échange entre les candidats et le jury, celui-ci se réservant la possibilité d'explorer alors la culture générale des candidats dans les domaines les plus variés.

UN PREMIER BILAN : LES EFFETS POSITIFS DE LA RÉFORME

Bien des effets d'une telle réforme ne s'observent que dans le temps. Mais au terme de cinq sessions, des avancées substantielles sont mesurables ; globalement, les objectifs sont atteints ; le concours constitue une étape importante du repositionnement de la géographie dans le système scolaire et universitaire.

Une meilleure intégration des problématiques scientifiques et des méthodes de la géographie d'aujourd'hui

La nouvelle organisation des épreuves a permis une ouverture beaucoup plus large sur les différentes dimensions de la discipline et a bien intégré l'évolution récente des paradigmes de la géographie (une science sociale, rôle des acteurs territoriaux,

Tableau 2 – Liste des sujets de leçon de géographie hors programme à l'oral – 2005

La biodiversité
Les diasporas
Sport et identité
Les espaces ruraux et le développement durable en Europe occidentale
Les marges forestières
La rue
L'Antarctique
L'espace domestique
Les mutations de l'espace dans l'économie post-fordiste
Les migrations de populations en Amérique du Nord
La Chine et ses voisins
L'arbre
Le vieillissement de la population et les personnes âgées dans les pays développés
L'Inde
Pierre Deffontaines
Le protocole de Kyoto et le réchauffement climatique
La protection de la nature
Géographie et art
L'identité en géographie
La drogue en Amérique latine, territoires et réseaux
La mangrove : un géosystème littoral
L'Europe danubienne
Géographie des communautés fermées
Le concept de territoire
Tiers monde, pays du Sud, pays en développement, pays tropicaux
Les littoraux méditerranéens
L'eau et l'organisation de l'espace en Chine

approche culturelle des problèmes géographiques, nouvelles interrogations sur les relations Homme/ Nature...) comme le montrent, notamment, les sujets proposés dans l'épreuve orale de leçon hors programme (*tableau 2*).

Les sujets proposés ont aussi cherché à mettre la géographie de l'agrégation en adéquation avec la société, ses besoins, ses intérêts et à donner toute sa place à la géographie appliquée, notamment avec l'option « aménagement » (« *Les lignes ferroviaires à grande vitesse et l'aménagement des territoires* » (2002) ; « *Aménagement du territoire : du monopole de l'État à de nouvelles articulations d'échelles* » (2003) ; « *Le pouvoir régional, quels enjeux pour l'aménagement du territoire ?* » (2007).

La place accordée à l'épistémologie et à l'histoire de la géographie a aussi beaucoup modifié le concours. L'introduction des termes « histoire »,

« épistémologie » et « territoire » dans le libellé des épreuves, des programmes et des sujets a changé l'esprit du concours et suscité des innovations conceptuelles assez fondamentales, en phase avec les évolutions récentes de la discipline. Dans l'épreuve de géographie thématique en particulier, l'ouverture à des questions à caractère épistémologique a permis une approche plus globale de la discipline et de ses fondements : « *Déterminisme, possibilisme, approche systématique : les causalités en géographie* » (2002) ; « *Les montagnes, objet géographique* » (2002-2003) ; « *Limites et discontinuités et leurs implications spatiales* » (2003-2004) ; « *Échelles et temporalités en géographie* » (2005-2006).

La « nouvelle agrégation » a remis de la transversalité dans un concours qui s'en était éloigné alors que la géographie évoluait vers des approches beaucoup plus globales et systémiques.

C'est le cas, par exemple, des questions d'environnement naguère cantonnées à la géographie physique ; questions figurant au programme de l'épreuve de géographie thématique : « *Les risques* » (2004-2005) ; « *Ville et environnement* » (2006-2007) ; « *Géographie et développement durable* » (2008-2009). L'introduction de questions d'épistémologie est un élément indéniable d'amélioration de la formation des étudiants, amenant certaines universités à intégrer, dans leur cursus de formation, des entrées fondatrices de la géographie, et provoquant la publication d'ouvrages sur des thématiques longtemps ignorées du concours.

Un rééquilibrage des types de compétences évaluées

À l'écrit comme à l'oral, les épreuves sur dossier documentaire constituent une évolution majeure. La capacité à exploiter avec discernement des documents extrêmement variés, prenant en compte la diversité des matériaux utilisés par les géographes, est indispensable tout à la fois pour une meilleure préparation au métier de professeur du secondaire ou même du supérieur, et aussi pour ceux des agrégés qui s'engageront dans des travaux de recherche.

À l'écrit, l'épreuve sur dossier documentaire a réellement infléchi la configuration du concours qui ne comportait auparavant que quatre compositions. À partir d'un ensemble documentaire, les candidats doivent répondre à des questions qui testent à la fois leur maîtrise des concepts et des connaissances géographiques de base, leur capacité à conduire une analyse approfondie de documents très différents et à opérer toutes les mises en relation

nécessaires entre ces documents, ou encore la capacité à traduire graphiquement un certain nombre d'informations du dossier. Ceci sur des sujets ouverts qui portent en eux des problématiques fortes (exemple : sujet de l'option « milieux et environnement » en 2007 : « *Le système climatique terrestre et ses évolutions : débats et enjeux sociétaux* » (tableau 3).

Les sujets proposés aux épreuves orales d'histoire et de géographie, qui s'appuient sur des dossiers documentaires, infléchissent aussi les types de compétences évaluées.

En géographie, la diversification des types de documents à commenter a conduit à sortir de l'exercice académique, formaté, du commentaire de cartes en duo topographique/

Tableau 3 – Option : « Milieux et environnement » – 2007

Sujet – Le système climatique terrestre et ses évolutions : débats et enjeux sociétaux
<p>QUESTION 1 (6 points) Présentez et expliquez les grands mécanismes du système climatique terrestre.</p> <p>QUESTION 2 (4 points) Présentez les changements climatiques qui affectent l'atmosphère terrestre à différentes échelles de temps.</p> <p>QUESTION 3 (6 points) Analysez la position des différents acteurs de la société civile à propos du réchauffement climatique global.</p> <p>QUESTION 4 (4 points) Réalisez un organigramme montrant la variété des situations économiques et géopolitiques des États dans le monde vis-à-vis des émissions de gaz à effet de serre (GES) et du Protocole de Kyoto.</p> <p>Liste des documents fournis :</p> <p><i>Document 1. - 1 figure, 3 cartes - Le système climatique terrestre.</i> a. Bilan radiatif de la Terre b. Distribution géographique du rayonnement global annuel au sol c. Schématisation de la circulation atmosphérique générale d. Les domaines climatiques du globe</p> <p><i>Document 2. - 10 graphiques - Climats passés et futurs.</i> a. Effet de zoom sur les variations climatiques quaternaires b. Grands cycles climatiques enregistrés dans les glaces de Vostok c. Variations de la température à la surface de la Terre au cours des 140 dernières années et au cours du dernier millénaire d. Les prévisions internationales pour 2100</p> <p><i>Document 3. - 2 textes, 1 carte - Le réchauffement climatique.</i> a. Le point de vue de Frédéric Denhez b. Les conséquences du réchauffement climatique en 2050 c. Le point de vue de Michel Petit</p> <p><i>Document 4. - 2 textes - Le réchauffement climatique, autres points de vue.</i> a. L'effet de serre existe-t-il ? Olivier Postel-Vinay b. Le réchauffement de la planète, Bjorn Lomborg</p> <p><i>Document 5. - 2 images - Changement climatique et médias.</i> a. Publicité AREVA b. Affiche du film "Le jour d'après"</p> <p><i>Document 6. - 1 carte, 1 tableau - Émissions de GES et Protocole de Kyoto.</i> a. Les émissions de dioxyde de carbone dans le monde b. Le Protocole de Kyoto, émissions de GES et objectifs de réduction</p>

géologique très largement décalé par rapport aux outils actuels du géographe. Si la plupart des sujets proposés dans l'épreuve de « commentaire de documents géographiques » manifestent le souci de garder les acquis des épreuves antérieures, ils permettent d'aller beaucoup plus loin dans la diversité des documents proposés (tableau 4). À titre d'exemple, un sujet intitulé « La Corse en représentation » fournissait à la fois comme documents la carte de végétation de la Corse à 1/200 000, et des extraits de bandes dessinées ; « Astérix en Corse » et « Enquête corse » de Pétillon. Grand écart épistémologique, mais aussi signal fort de la nécessité de marier des documents cartographiques thématiques classiques et d'autres formes de représentation d'une réalité géographique, obligeant le candidat à de nécessaires prises de distance avec des documents de facture, de fabrication et de logique fort différentes. À noter cependant une réticence sinon une incapacité, persistantes au fil des sessions, d'un grand nombre de candidats à porter un regard critique à la fois sur certains documents (en particulier les productions graphiques et les cartes thématiques) et sur les dossiers eux-mêmes ; cela traduit sans doute une certaine prudence lors d'une épreuve de concours, mais aussi certainement un entraînement insuffisant à ce type de démarche lors des études secondaires et universitaires.

En histoire, les types de sujets proposés dans la nouvelle épreuve de « commentaire et confrontation de documents d'histoire » marquent aussi une évolution importante. Ils invitent à une approche scientifique formatrice et renouvelée des documents ; il s'agit d'envisager le corpus de manière dynamique et d'effectuer des opérations

Tableau 4 – Exemples de sujets de l'épreuve orale de commentaire de documents géographiques – 2004

Chamonix et le Mont-Blanc
Doc.1 : Carte IGN. Top 25. Chamonix.
Doc.2 : Carte IGN. Petit St Bernard Mont-Blanc, n° 16. Alpes sans frontières. 1/25 000.
Doc.3 : L'espace Mont-Blanc. Brochure d'information 2002.
Doc.4 : La vallée de Chamonix. Images de France. Rhône-Alpes. 2003.
Doc.5 : Affiches touristiques. PLM.
Doc.6 : L'Argentière. Photo. Images de France. Rhône-Alpes.2003.
Doc.7 : La mer de glace depuis la gare du Montanvers. Images de France. Rhône-Alpes. 2003.
Doc.8 : Chamonix et le Mont-Blanc. Aquarelle de Jean-Antoine Linck. 1810.
Doc.9 : Extraits d'articles. La réouverture du tunnel du Mont Blanc. Cité dans « <i>Les Alpes, une montagne au cœur de l'Europe</i> ». Rémy Knafo. La Documentation Photographique. Dossier 8034. 2003.
Saint-Tropez
Doc.1 : Carte IGN Top 25 « Saint-Tropez/Sainte-Maxime » (2000).
Doc.2 : Extrait de la carte Michelin « Alpes-Maritimes » (2003) au 1/150 000 avec légende.
Doc.3 : Tableau sur les caractéristiques sociales et résidentielles de propriétaires de villas dans les parcs de Saint-Tropez (source : Pinçon M. et Pinçon-Charlot M., 1996, <i>Grandes Fortunes. Dynasties familiales et formes de richesse en France</i> , Paris, Payot & Rivages).
Doc.4 : Affiche du film <i>Le Gendarme de Saint-Tropez</i> (1964).
Doc.5 : Photographie de Saint-Tropez au début des années 1950 (source : Deffontaines P. et Jean-Brunhes Delamarre M., 1955, <i>Atlas aérien</i> , tome 1, Paris, Gallimard).
Doc.6 : Evolution démographique 1962-1999 (deux pages) de la commune de Saint-Tropez (www.recensement.insee.fr).
Doc.7 : Texte de Guy de Maupassant (1850-1893) tiré de l'ouvrage <i>Sur l'Éau</i> .
Doc.8 : Tableaux de Paul Signac (1863-1935). De haut en bas et de gauche à droite : Les Platanes. Opus 242 (place des Lices, Saint-Tropez) (1893), Pittsburgh, Museum of Fine Arts Carnegie Institute ; Soleil couchant sur la ville. Opus 233 (1892), Miyazaki, musée des Beaux-Arts ; Le Port au soleil couchant. Opus 236 (1892), Londres, collection particulière ; Saint-Tropez. La Bouée rouge (1895), Paris, musée d'Orsay.
Doc.9 : Quelques célébrités à Saint-Tropez (source : Servat H.-J., 2003, <i>La Légende de Saint-Tropez</i> , Paris, Assouline).

intellectuelles relevant à la fois de l'analyse et de la synthèse : hiérarchiser, mettre en relation, critiquer, etc.

À côté du rééquilibrage des compétences scientifiques évaluées, la nouvelle approche du concours accorde un soin particulier à d'autres types de compétences professionnelles transversales dont les candidats devront faire preuve dans leur futur métier de professeur : maîtrise de la langue française, capacité à s'exprimer avec aisance et clarté à l'écrit et à l'oral, capacité à communiquer (exigence pédagogique fondamentale), à argumenter, à raisonner, à hiérarchiser les connaissances.

D'autres pratiques d'évaluation

La réforme du concours a conduit le jury à rechercher des modes de fonctionnement qui rendent l'évaluation la plus équitable possible. À cette fin, pour les trois épreuves orales, le choix a été fait d'un tirage en ligne (le même sujet est donné à trois candidats), déjà pratiqué par d'autres concours. Il permet de mieux mesurer la difficulté propre de chaque sujet et d'évaluer plus justement les qualités spécifiques de chaque candidat. De même, le fonctionnement plus collégial des commissions d'oral (préparation des sujets en commun, interrogation des candidats par tous les membres, décision collective de la note après débat) est aussi le garant d'une notation plus juste.

DES LIMITES ET DE NOUVELLES PERSPECTIVES

Des limites à la réforme

Certes, cela ne constituait pas un objectif explicite de la réforme, mais on constate que celle-ci n'a pas conduit à un rééquilibrage de la carte des reçus : la domination parisienne est un fait de structure, tempéré par les résultats de l'École normale supérieure (ENS) de Lyon. Près d'un admis sur deux est « parisien » ; au total, les candidats parisiens et lyonnais accaparent toujours environ les trois quarts des postes mis au concours (tableau 5).

Par ailleurs la réforme a, pour l'instant, un effet d'entraînement assez limité sur les autres concours de recrutement de professeurs d'histoire et de géographie ; seule avancée réelle : le choix concerté de questions communes retenues par les différents concours. Il apparaît clairement que l'étape que constitue la réforme de l'agrégation de géographie mériterait, dans le cadre d'une réforme globale des concours de recrutement des enseignants, d'être complétée par des dispositions qui viseraient une véritable simplification des modalités d'évaluation et par une réforme générale portant sur l'ensemble des concours de recrutement des professeurs d'histoire et de géographie. Un beau chantier...

Autre limite : une insuffisante utilisation du concours comme témoin de l'efficacité des formations qui y préparent. Le concours constitue un lieu d'observation privilégié de la culture géographique des candidats, ainsi que de son évolution. Or cette dimension évaluative de la géographie et de ses filières de formation (universités, classes préparatoires, grandes écoles)

Tableau 5 – Répartition des reçus à l'agrégation de géographie selon les académies

Académies	2003		2006	
	Admissibles	Admis	Admissibles	Admis
Aix-Marseille	2	1	2	1
Amiens	2	1	-	-
Bordeaux	2	0	5	2
Caen	1	0	-	-
Clermont-Ferrand	2	1	-	-
Grenoble	4	3	2	0
Guadeloupe	-	-	1	1
Lille	4	1	1	0
Limoges	3	0	-	-
Lyon	13	11	11	9
Montpellier	2	0	2	1
Nancy-Metz	2	0	1	0
Nantes	2	0	1	0
Paris-Créteil-Versailles	35	19	30	15
Reims	-	-	1	0
Rennes	3	1	2	0
Rouen	-	-	1	0
Strasbourg	1	1	-	-
Toulouse	1	1	-	-

est actuellement sous-utilisée. Pourtant notre système de formation aurait beaucoup à gagner à observer le « rendement » de la géographie qui se produit et s'enseigne, la façon dont les savoirs sont transmis et évalués dans l'enseignement secondaire et supérieur. On pourrait espérer que les jurys de concours puissent se doter d'outils d'observation, sinon d'évaluation de leur discipline, afin de pouvoir faire profiter l'ensemble des acteurs du système éducatif de l'image de la discipline scolaire et universitaire qui en émerge.

Des perspectives

Un concours tel que l'agrégation de géographie est confronté au grand défi du numérique. Les étudiants et les élèves vivent à l'époque de *Google Earth* et de *Géoportail*. Leurs professeurs doivent y être préparés. Il est notamment superflu d'insister sur l'abondance et la richesse des documents accessibles sur l'Internet. Jusqu'en 2005, tous les documents étaient proposés aux candidats sur

support papier. Depuis 2006, pour l'épreuve orale de commentaire de documents géographiques, un certain nombre de sujets sont proposés sous forme numérique (images satellites, cartes, animations, vidéos, bases de données, etc.). L'informatique facilite en particulier la mise en regard des documents, permet de les juxtaposer aisément, de zoomer sur des lieux intéressants...

Au cours des prochaines sessions, devraient être progressivement introduits des exercices de fabrication de croquis ou de cartes, en attendant l'accès (régulé) aux ressources infinies de l'Internet. On ne peut se cacher que les obstacles sont importants ; d'ordre matériel, et aussi dans l'adaptation des préparations des concours dans les universités. Mais le pas devra être franchi. Peut-être la prochaine réforme pratique du concours est-elle là ? En tout cas, on entrevoit les effets qu'elle aura, à moyen terme, sur l'évolution des pratiques d'enseignement dans une discipline comme la géographie, en amont du concours dans les formations du supérieur, et en aval dans les classes du secondaire.

Le dernier mot sur le bilan de la réforme peut être laissé à deux candidats, lauréats de la session 2004 (voir l'encadré ci-dessous).

Au total, on peut affirmer qu'une réforme comme celle du concours de l'agrégation de géographie occupe sa place dans l'évolution générale du

système éducatif français, toute sa place, rien que sa place. ■

L'agrégation réformée vue par deux candidats Une agrég. agréable ?

« L'agrégation : année terrible ? C'est l'idée – souvent vraie – qui occupe l'esprit des candidats à l'aube de leur préparation. C'était aussi la nôtre quand nous l'avons passée en 2004. Au final, indépendamment des résultats obtenus, ce fut surtout une année enrichissante et agréable. La réforme du concours y est pour beaucoup.

L'agrégation continue d'être un élément indispensable de la formation d'un géographe. Sa préparation nous a permis d'acquérir une réelle culture géographique. Bien plus, en mettant l'accent sur la dimension historique et épistémologique de la discipline, la réforme nous a fait prendre conscience des évolutions qui caractérisent la diversité de la géographie d'aujourd'hui, comme la fin de la suprématie de la géographie physique. L'intérêt renouvelé porté à des thématiques centrales (les discontinuités, l'échelle, la distance...) a facilité à nos yeux la percolation des savoirs entre la recherche et l'enseignement tout en nous donnant des bases solides pour notre travail de jeunes chercheurs.

La nouvelle agrégation, qui privilégie moins l'encyclopédisme que la rigueur de la démarche géographique, nous a permis d'éviter le « bourrage de crâne » finalement inutile que subissent tant d'autres agrégatifs. C'est la pratique même du travail d'enseignant et/ou de chercheur qui se trouve enrichie par cet intérêt porté non plus à l'accumulation de détails superflus mais à la rigueur du raisonnement géographique. Avec la diversification des documents (planches de BD, publicités, textes littéraires, tableaux, etc.) soumis à notre esprit critique, nous avons pris conscience de tout le spectre des sources de notre discipline. Enfin, nous avons particulièrement apprécié les modifications apportées au déroulement même des épreuves. L'utilisation d'un large éventail de notes valorise réellement les bonnes prestations. Le tirage en ligne réduit la part de hasard entre les candidats ainsi que le nombre de sujets fantasmés. Nous avons également été sensibles aux qualités d'attention témoignées par le jury et qui mettent fin à une vieille tradition de mépris et d'humiliation ; cela rejaillit ensuite directement sur nos pratiques d'enseignement.

Si ces changements vont incontestablement dans le bon sens, nous avons toutefois déploré que l'agrégation ne reflète pas totalement l'étendue des méthodes et outils qui font la richesse de notre discipline. La géographie quantitative, les SIG, l'analyse spatiale, la CAO restent curieusement à l'écart des préoccupations du jury. »

Yann Calbérac (Lyon II) et **Emmanuelle Peyvel** (Nice), agrégés de géographie en 2004

Les concours internes : pour qui ? Comment ? Pour quoi ?

Depuis deux décennies, les concours internes ont bien joué le double rôle qu'on leur avait assigné : enrichir l'institution des professeurs titularisés dans des conditions de nature à valoriser l'expérience de maîtres qui ont su faire de leur métier le tremplin de leur promotion ; offrir aux professeurs entrés dans l'enseignement à des niveaux plus modestes les conditions de leur promotion par la mise en œuvre d'un véritable projet de carrière, se préservant ainsi des aléas des listes d'aptitudes. Dans ce contexte, l'agrégation interne conserve bien son rôle de promotion des meilleurs enseignants et constitue un stimulus qu'il convient de protéger de certains aléas. La fonction du CAPES comme du CAPLP internes et des CAER mérite une analyse plus affinée, leur mode de fonctionnement s'étant trouvé sensiblement modifié : moins tournés vers le souci de promotion que vers l'objectif de régler plus rapidement les problèmes de précarité dans l'enseignement public, sensiblement placés sous un nouveau jour par la certification ouverte par le CAFEP dans l'enseignement privé, ils s'adressent, dans l'ensemble, à des candidats moins expérimentés, plus jeunes, pour ce qui est des enseignants, et leur spécificité par rapport aux concours externes est moins apparente. Surtout, leur ouverture à des personnels de la fonction publique qui n'ont jamais fréquenté les salles de classes tend à atténuer encore la distinction avec les concours externes. Il convient donc aujourd'hui, de s'interroger sur la réalité de ces concours en posant la question de la nature même des candidatures et de leurs objectifs et des effets de l'évolution des épreuves qui montre bien le souci de s'adapter à cette nouvelle donne. Les deux aspects réunis posent la question du bien fondé et du devenir de ces concours internes.

Guy Mandon,

inspecteur général de l'Éducation nationale histoire-géographie, avec le concours de

Guy Lancelot

(pour l'agrégation interne) et de

Jean-Louis Reppert

(pour le CAPES interne)

POUR QUI ? LES CONCOURS INTERNES ONT DES OBJECTIFS TRÈS HIÉRARCHISÉS

L'agrégation interne : offrir une reconnaissance scientifique et le couronnement d'une carrière

1. La recherche d'une reconnaissance scientifique est perceptible à travers le processus de préparation et le niveau d'engagement des candidats

Le concours interne de l'agrégation possède la double caractéristique d'être, d'une part, un concours prestigieux parce que difficile (encadré) et conférant un titre envié, accompagné

d'avantages non négligeables et, d'autre part, de s'adresser à des professeurs déjà expérimentés, parfois en fonction depuis de longues années et ayant fait un effort important d'approfondissement de leur bagage scientifique mais aussi de remise à jour de leurs démarches disciplinaires et de leur réflexion pédagogique.

Le nombre de professeurs assistant aux préparations organisées dans chaque académie est important et ces séances ne représentent qu'une toute petite partie du travail de lecture et de réflexion, souvent collective, réalisé par les candidats. Une stratégie, visant la réussite au concours, implique, le plus souvent, un effort de plusieurs années et les préparateurs savent bien que toute réussite dans leur académie suscite, l'année suivante, une augmentation du

Un candidat présent aux trois épreuves écrites a, en 2006, une chance sur 13 de devenir agrégé

	2002	2003	2004	2005	2006
Inscrits/postes	12,32	12,68	13,74	15,02	19,93
Présents aux trois épreuves d'écrit/postes	8,51	8,87	9,64	10,24	13,12

Le concours comporte trois épreuves écrites de coefficient 1 : dissertation d'histoire (7 h), dissertation de géographie (7 h), commentaire de dossier documentaire (5 h), et deux épreuves orales de coefficient 2, concernant l'une le niveau lycée, l'autre le niveau collège. Les moyennes sur 20 obtenues aux épreuves écrites ont évolué ainsi :

Épreuve	2002	2003	2004	2005	2006
Dissertation d'histoire	4,30	6,22	5,84	6,37	6,83
Dissertation de géographie	4,89	6,58	6,92	7,17	6,75
Commentaire d'histoire	6,20	6,24	6,91	6,84	6,88
Commentaire de géographie	6,82	7,2	7,77	7,15	7,15

nombre des participants à la préparation. On constate ainsi que le nombre de candidats augmente régulièrement¹ et que le sérieux avec lequel ce concours est passé est exceptionnel : moins de 3 % des candidats présents à la première épreuve abandonnent au cours de l'écrit et les cas d'absence ou d'abandon à l'oral sont extrêmement rares.

2. Le couronnement d'une carrière : le statut de l'agrégé interne est désormais reconnu comme un statut à part entière

On sait combien, désormais, la tendance est à manier la liste d'aptitude pour l'accès au corps des agrégés moins comme le couronnement d'une carrière exemplaire que comme un outil de promotion stratégique dans l'accès à de nouvelles fonctions. Ce qui vaut pour la liste d'aptitude vaut, *a fortiori*, plus encore pour l'accès par la voie interne.

Il est désormais bien établi que la distinction des conditions d'obtention de l'agrégation constitue de moins en moins un critère de discrimination de fait. C'est ce dont témoigne le recrutement des professeurs. Le handicap du dossier scientifique, facteur apparemment discriminant pour les agrégés internes, pèse d'autant moins que leur situation résulte souvent d'un choix de carrière qui a privilégié la recherche par rapport aux concours et inversé l'ordre habituel qui conduit à ne présenter de thèse qu'une fois l'agrégation externe acquise. Ils peuvent alors combiner les deux atouts majeurs : expérience professionnelle élevée et compétences

scientifiques affirmées. D'où leur place croissante, même s'ils demeurent minoritaires.

Ce qui vaut pour la recherche vaut plus encore pour l'accès à l'inspection : ici, l'attestation qu'apporte la double et égale compétence garantie par le titre d'agrégé « d'histoire et géographie » constitue bien une garantie que renforce d'ailleurs la pratique de la formation.

CAPES interne et CAPLP interne

1. Intégrer des professeurs en statut précaire

La fonction des CAPES et CAPLP internes est un peu différente. Ici, l'objectif est d'abord de sortir de la précarité, pour s'installer dans des conditions de sécurité et de reconnaissance dans la carrière.

La raison d'être des CAPES et CAPLP internes est de permettre la mise en conformité des statuts particuliers d'un certain nombre d'enseignants associés, en tant que non titulaires, au système éducatif. Jusqu'à ces dernières années, il s'appliquait essentiellement aux maîtres auxiliaires de l'enseignement public ou privé. Depuis 2004, la passerelle s'est élargie aux contractuels et aux vacataires qui, par le fait d'un certain nombre de dispositions réglementaires ont, en grande partie, remplacé les personnels auxiliaires. À ce jour, les contractuels et vacataires représentent les deux tiers des candidats.

De ce fait, les jurys de CAPES et de CAPLP internes examinent des candidats de plus en plus de jeunes. Cet

abaissement de l'âge moyen des candidats a des effets divers sur les concours internes :

Inégalité, hétérogénéité et nouveaux profils des candidats.

Les candidats affichent, en général, une expérience de terrain très raccourcie, marquée par la discontinuité des temps d'emploi. Beaucoup de défaillances aux oraux s'expliquent d'ailleurs par cette inexpérience et la précarité professionnelle qui l'accompagne. En outre, dans la mesure où les concours internes mesurent, par définition, une réflexion pédagogique née d'une pratique de classe, les jurys se voient sans cesse confrontés à l'obligation d'élargir leur questionnement au-delà des considérations strictement didactiques, modifiant, du même coup, partiellement l'esprit des concours.

Hausse des seuils d'admission.

Cette hausse ne doit pas surprendre. Si l'inexpérience du terrain est préjudiciable à certains candidats, la jeunesse est profitable à la qualité des prestations. La proximité des parcours universitaires dope les performances de la plupart des candidats. La faiblesse générale des expériences de terrain ne les départageant pas, c'est sur la vivacité scientifique que se fait le classement. La moyenne élevée du seuil d'admission du concours interne s'en ressent nettement. La réduction du nombre des postes au concours de l'enseignement public agit, aussi, fortement.

Ces dernières années, le nombre de postes élevé au CAER a conduit à une situation toute différente. Pour des candidats de niveau proche à un point près, on atteint des « barres » très éloignées du fait du rapport candidats/postes voisin de un à l'oral. Les jurys, en acceptant l'écart des deux seuils d'admission, le limitent en général à deux points.

NOTE

1. De 2002 à 2006 le nombre des inscrits au concours est passé de 1 232 à 1 794, celui des présents aux trois épreuves écrites de 851 à 1 181.

2. Définir le niveau de base d'entrée dans la carrière

Les concours internes doivent sans cesse reconsidérer le poids des critères sur lesquels s'appuyer pour désigner les candidats à intégrer dans le corps des professeurs. Le changement de nature de ces concours, évoqué plus haut, a mis en débat, dans les jurys, tout ce qui pouvait être exigé des candidats et les progrès que la formation d'IUFM ultérieure était susceptible de leur apporter. La question était d'importance, notamment, pour tous ceux pour qui on pouvait se demander si, au fond, la formation puis « l'ancienneté » viendraient vraiment porter remède aux faiblesses constatées.

Sur les plans scientifique et pédagogique, le concours interne a pour usage, à l'inverse de l'agrégation, de définir (notamment, pour le CAER de ces dernières années très pourvu en postes) le minimum au-dessous duquel on ne peut descendre tant sur le plan des connaissances que sur celui de l'approche didactique et de la manière d'être d'un professeur.

En fait, il fallut vite concéder que, si une formation d'accompagnement allait être évidemment utile, les candidats à retenir devaient présenter deux dispositions essentielles :

Une première disposition procède d'un travail sur soi, de nature épistémologique. Comment, en effet, enseigner sans un minimum de culture disciplinaire ? Des questions fondamentales ne peuvent être passées sous silence : qu'est un territoire, quelle reconstitution du passé, possible, approchée... ? Toutes questions suivies d'une autre plus complexe encore :

comment faire entrer des élèves dans des démarches qui sont, on le sait, des constructions intellectuelles qui parlent autant de nous que des phénomènes à étudier ? En un mot, avant « l'expérience » pédagogique, sont le métier et ses fondements scientifiques.

La seconde condition est que ce métier soit porté par un homme ou une femme de quelque talent, talent que la seule ingénierie pédagogique ne remplacera jamais totalement.

L'histoire ou la géographie enseignées sont sans doute des pratiques mais aussi des discours mis en scène. Le professeur ne peut disparaître derrière des exercices aussi bien faits soient-ils. Les établissements d'enseignement sont peuplés de jeunes esprits qui ont besoin d'un praticien et d'un maître. Les concours internes ont le devoir de rechercher l'un et l'autre.

Pour le PLP, il faut en plus, élément fondamental de la maîtrise du métier, s'assurer d'un niveau minimum dans les deux disciplines, histoire-géographie et lettres.

3. L'ouverture aux non-enseignants

C'est la dernière secousse en date. Elle correspond à l'onde de choc créée par l'arrivée, dans le concours, de candidats issus d'autres horizons que ceux de la fonction publique spécifiquement enseignante et qui, de ce fait, n'ont jamais enseigné (assistants d'éducation, animateurs, éducateurs sociaux...). Cela a conduit le jury à se pencher de manière encore plus prospective sur l'utilisation des épreuves d'examen (écrits et oraux), l'expérience pédagogique étant dans ce cas réduite à peu de choses. Discerner des compétences pédagogiques au travers d'expériences mûries au long « d'autres parcours

professionnels », n'est alors, pas simple.

COMMENT ? L'ÉVOLUTION DES CANDIDATURES S'EST RÉPERCUTÉE D'UNE MANIÈRE INÉGALE SUR LES CONCOURS

Si les textes officiels qui définissent les concours internes ont peu évolué, les pratiques, elles, se sont ajustées aux circonstances créées par l'évolution du recrutement. Ici encore l'évolution est plus nette du côté du CAPES que de l'agrégation.

L'agrégation interne : valoriser les acquis de la pratique professionnelle dans un concours à dominante scientifique

1. La composante pédagogique

Les trois épreuves qui comportent une composante pédagogique : dossier documentaire à l'écrit et exposés d'oral, ne dissocient pas celle-ci de la présentation scientifique. Le candidat est libre d'organiser son travail en faisant progresser l'une et l'autre de concert ou, solution la plus simple et la plus généralement choisie, de faire se succéder réflexion scientifique et proposition pédagogique. Les examinateurs ont également toute latitude pour apprécier la part faite à l'une et à l'autre dans l'évaluation de l'épreuve, même si une pratique régulièrement reconduite au sein du jury lors des séances d'entente veut que la part du pédagogique soit de l'ordre du quart de la note, sauf qualité exceptionnelle de celle-ci. Cette pratique, qui présente cependant l'inconvénient pour le candidat de ne

pas lui permettre de savoir comment sa proposition pédagogique a été précisément évaluée, s'inscrit dans une tradition de notation globale des épreuves fortement ancrée dans la discipline puisqu'elle s'applique aussi à toutes les épreuves d'histoire-géographie du baccalauréat.

Le règlement d'épreuve, qui l'institue, traduit aussi une difficulté concrète, commune à tous les concours internes et qui concerne la prise en compte de la pratique professionnelle des candidats, en un moment, celui des épreuves, situé par nature hors de celle-ci, c'est-à-dire sans élèves. Or, il est nécessaire et légitime de valoriser les professeurs qui réfléchissent à leur pratique et proposent à leurs élèves des démarches originales. La difficulté est prise en compte, à défaut d'être totalement résolue, par l'évaluation de la première phase du travail du professeur, la préparation d'un élément de sa leçon et de la production attendue des élèves. En somme on évalue essentiellement le professeur avant son entrée en classe, même si, à l'oral, des éléments plus « pédagogiques » (capacité à convaincre, voire simplement à intéresser, maîtrise des outils classiques de communication du professeur) jouent un rôle non négligeable dans l'évaluation de la prestation, ce concours restant finalement l'évaluation de professeurs par d'autres professeurs.

Les rapports de jury reviennent chaque année sur ces questions pour guider les préparateurs et les candidats et leur relative redondance suggère qu'ils n'y parviennent que partiellement, mais la double nature de trois des cinq épreuves, quoique contraignante, n'en reste pas moins absolument nécessaire.

2. La notation, enjeu de pilotage du concours

Dégager les candidats ayant le meilleur niveau d'analyse, de connaissances et d'expression ne semble à première vue pas bien difficile : le concours comporte à l'écrit deux dissertations de sept heures sans documents, épreuves canoniques dont les exigences et les démarches sont largement partagées et pour l'évaluation desquelles sont mises en œuvre des techniques éprouvées : présentation aux correcteurs par un membre du jury, auteur ou non du sujet, d'une réflexion sur celui-ci, élaboration d'éléments d'évaluation communs, double correction, enfin harmonisation de la notation.

L'analyse des notes mises au concours depuis quelques années montre, cependant, que des écarts importants entre épreuves devaient être réduits. Les candidats étaient, en effet, traditionnellement notés plus sévèrement en histoire qu'en géographie d'une part, en dissertation qu'en commentaire de documents d'autre part. En 2002, l'écart entre les moyennes de la dissertation d'histoire et du commentaire de documents de géographie était ainsi de plus de 2,5 points, soit environ 60 % (cf. encadré). Les candidats étant très majoritairement de formation historique et réussissant paradoxalement moins bien dans leur propre discipline, ces écarts ne pouvaient s'expliquer que par des cultures de notation différentes du jury face aux différentes épreuves. La mise en évidence de ces différences d'évaluation a permis de faire évoluer les pratiques et de résorber les écarts.

À l'oral, ce type de problème d'harmonisation ne se pose pas, les commissions de trois membres étant mixtes,

tant en ce qui concerne les disciplines que les fonctions professionnelles des examinateurs et les deux épreuves (histoire ou géographie, collège ou lycée) étant identiques. Le jury harmonise ses notes de façon à éviter les écarts entre journées d'oral et entre commissions à partir d'un classique relevé des propositions de l'ensemble des commissions élaboré au fur et à mesure du déroulement des épreuves.

Le CAPES obéit, en terme d'organisation, à d'autres logiques

On peut dire, de façon générale, que l'accès au professorat par le CAPES interne se fait par un escalier à trois paliers, chaque palier mesurant une compétence différente. Premier de rang, l'écrit, tamis scientifique. Puis l'épreuve orale, examen didactique. Enfin, les épreuves du terrain à la fin de l'année de stage, dernières vérifications – pédagogiques celles-là – avant la titularisation. Une procédure de recrutement de professeurs qui n'a rien à envier aux autres mais que la conjoncture actuelle pousse à évoluer.

1. Des écrits calibrés depuis l'origine du concours (coefficient 1)

Les écrits portent sur des programmes très ciblés, proches des programmes scolaires.

Il ne pouvait en être autrement compte tenu du statut de la majorité des candidats qui se présentent au concours et qui accordent quelque pertinence à la définition « originelle »

d'un concours. Les questions à étudier sont donc placées normalement dans le champ commun des programmes des deux cycles d'enseignement (lycée et collège). La plupart des candidats peuvent, en principe, inscrire la préparation dans leurs pratiques quotidiennes de classe. Les jurys y lisent les réflexions didactiques et les expériences pédagogiques qui auront pu être mises en œuvre par les candidats. Deux épreuves aux prétentions scientifiques limitées : la théorie du plancher.

La fonction des deux écrits du concours est double. Elle est à la fois évaluation de la valeur scientifique du candidat et seuil discriminant. En effet, si les épreuves mesurent à la fois les acquis de méthode, les savoirs et l'expression de ces savoirs, les conditions horaires définissent concrètement les critères d'évaluation (6 heures pour une composition et un commentaire de documents). Deux épreuves écrites à enchaîner dans un temps très court constituent un exercice redoutable et sélectif. Les exigences scientifiques se limitent par la force des choses aux grandes problématiques des thèmes à traiter. Savoir les dégager clairement est la grande qualité demandée aux candidats, une qualité essentielle pour le métier à venir. On comprendra aussi pourquoi il est possible de les considérer comme le plancher de recevabilité en deçà duquel il n'est pas de pédagogie possible.

Si la composition reste un obstacle classique, le commentaire de document reste le grand écueil de l'écrit.

L'exercice, dit le règlement, « *est un commentaire composé des documents, en réponse à un sujet précis* ». Le jury attend une présentation globale et organisée des documents et indique qu'il n'est pas demandé un développement spécifique de chacun d'eux. Les

meilleures copies sont généralement celles qui réussissent à utiliser les documents, de manière critique, en les associant dans la réflexion et en les confrontant. Peu de candidats se sortent brillamment de cet exercice dont la définition et surtout l'interprétation devraient être revisitées car celles-ci opposent parfois, entre eux, les membres mêmes du jury.

2. L'oral, épreuve décisive (coefficient 2)

L'oral tient en une épreuve mais procède à la fois de la réflexion et du discours. Il est une projection virtuelle du candidat sur la scène de la classe. Les candidats se voient proposer un dossier composé de documents scientifiques, institutionnels et pédagogiques portant sur une question ou une partie d'un programme d'enseignement. Leur effort sera de lier dans une réflexion transversale les différentes pièces de ce puzzle. Les documents scientifiques fournis doivent servir à mettre en perspective historique ou géographique ce qui est traduit ensuite sur le terrain de la classe. Le jury attend des candidats qu'ils se déterminent sur l'intensité de la transposition didactique, réalisable dans une classe, à un niveau précis, de tel ou tel apport universitaire.

Les documents pédagogiques présents en fin de dossier doivent aller à la rencontre des premiers et être jugés à leur lumière. Au bout de ce croisement de données, le candidat doit aboutir à une démarche d'enseignement. C'est sur la mise en « procès » du dossier (au sens étymologique de « progrès »), aidé par les questions, qu'il sera surtout évalué et beaucoup moins sur la brillante de quelques réponses ponctuelles. La force principale des concours internes par rapport aux autres est de

pouvoir faire dialoguer l'épistémologie disciplinaire, la recherche et les pratiques quotidiennes avec les élèves.

L'oral est un temps de présentation de la manière dont le candidat-professeur pense passer à l'acte pédagogique (le réel) au bout d'une réflexion commencée dans la sphère du scientifique (l'exact) et poursuivie dans le didactique (le possible).

3. Les nouveaux venus, facteurs de l'évolution majeure du concours ?

La réduction continue des postes de statut précaire rapproche constamment le sort des contractuels et vacataires de celui des néophytes, dépourvus de toute expérience. Au bout du compte, se profile un changement de nature du concours interne.

Cette évolution est déjà amorcée sur les écrits, ciblés de plus en plus nettement déjà sur des planchers de compétences et de savoirs. Dans ce contexte, les candidats venus d'horizons parallèles ont toutes leurs chances, les « méthodiques », en particulier, qui sauront discourir, de manière synthétique, de l'essentiel d'une question. Le croisement intelligent de quelques manuels universitaires et de manuels du secondaire suffit généralement à trouver le bon viatique.

L'épreuve orale, elle aussi, doit s'adapter à des inexpériences pédagogiques croissantes. La notion de « leçon » devient de plus en plus « prétexte » à un échange large avec le jury ; la tentative didactique proposée ne se justifiant que par la recherche d'un professeur « potentiel ». L'attention du jury se porte alors, avant tout, sur les capacités des candidats à s'interroger sur le rôle de

l'élève et du professeur dans l'acte d'enseignement, en poussant l'observation jusqu'à l'analyse de leur posture face à la forte demande sociale actuelle faite à l'histoire-géographie.

Si cette évolution s'accroît, l'année de stage et l'inspection qui la termine deviendront déterminantes. Après des écrits de « vérification » et un « oral » de nature « comportementale », la vérité du terrain concentrera la vérité du candidat alors que, naguère, l'inspection de titularisation tenait plus de la forme que du fond.

POUR QUOI ? UNE AGRÉGATION INTERNE QUI VIENT EN SON TEMPS, UN CAPES ET UN CAPLP A RESITUER DANS UNE STRATÉGIE DE FORMATION

Tous les points, évoqués ci-dessus, ne manquent pas de poser une série de questions. On pourra considérer que celles-ci ne sont pas vitales pour l'agrégation, à la simple condition que, le concours destiné à conforter les meilleurs, n'ait pas, pour des raisons de notation, au demeurant attachées à la notion même de concours, un rôle inverse. Les questions essentielles, voire existentielles, se posent bien davantage pour les CAPES et CAPLP internes, qu'ils s'adressent à l'enseignement public ou privé.

Le rôle de l'agrégation interne : attention aux effets pervers

Obtenir le titre d'agrégé est le beau couronnement d'une carrière en même

temps que la possibilité d'ouvrir de nouvelles perspectives. On ne peut pourtant pas ne pas souligner les effets, sur la carrière, de certains résultats. Ils sont liés à la nature interne de l'épreuve et à sa fonction d'outil de formation continue de professeurs déjà expérimentés. Ceux-ci notent leurs élèves tout au long de l'année et n'attribuent moins de 6/20 qu'à des copies indignes, que ce soit en matière de connaissances, de compréhension du sujet ou de construction de la pensée. Ils comprennent naturellement que l'on ne note pas une copie d'agrégation comme une copie de baccalauréat mais il y a une saine mesure à garder, et on ne les empêchera pas de ressentir comme infamante, voire même, parfois, comme une remise en cause de leur aptitude à enseigner, un 4 ou un 5/20, alors que le correcteur aura simplement jugé la copie un peu faible. Les préparateurs, qui discutent avec les nombreux candidats qui se représentent au concours après un échec, et les inspecteurs, qui incitent les bons professeurs à s'y inscrire ou à le préparer à nouveau, savent que la « traduction » de la grille du jury en termes d'évaluation des candidats et la remotivation de certains de ceux-ci, n'est pas un exercice aisé.

Pour l'institution, c'est-à-dire au final, pour les élèves, l'important est pourtant que le plus grand nombre possible de professeurs aient approfondi leur réflexion et élargi leurs connaissances en se préparant au concours. L'échelle de notes, large ou resserrée, généreuse ou sévère, utilisée spontanément par les correcteurs est d'ailleurs sans rapport avec leur fonction, qu'ils soient universitaires, membres des corps d'inspection, professeurs agrégés de CPGE ou du second degré. La mixité des fonctions professionnelles et des spécialisations

scientifiques, recherchée lors de la composition des binômes de correcteurs, n'est donc pas une garantie suffisante d'homogénéisation des pratiques de notation.

Le CAPES et PLP internes posent des questions bien plus fondamentales

1. Le sens d'un recrutement

Les concours internes postulent que l'expérience, en rendant plus habile à la transposition didactique, peut développer chez les professeurs le goût de l'approfondissement et ainsi les amener à enrichir leurs bases scientifiques. La combinaison des deux est bien le fondement de la légitimité des concours internes. L'expérience montre que cette attente n'est pas toujours déçue. Mais les jurys se demandent aussi parfois où des maîtres au parcours limité et discontinu, n'ayant bénéficié que d'une formation didactique très limitée, trouveraient le temps de combler toutes les lacunes de leur contenu scientifique et d'en maîtriser la transposition didactique. D'où la nécessité d'ajustements que mettent, notamment, en évidence, les grilles de notation (voir les rapports du CAPES interne). Il n'est d'ailleurs pas certain que l'on puisse conclure sur une note exagérément pessimiste : les barres d'admission du CAPES interne public témoignent de ce que les meilleurs surmontent ce handicap et que les inspections « en situation », dans leur formule actuelle, ne donnent pas, généralement, de mauvais résultats.

Le CAER pose de tout autres problèmes, tant le nombre de postes par rapport aux candidats est élevé : de l'admissibilité à l'admission, le rapport

pourrait être de un et le niveau de sélectivité nul ! Il revient alors aux jurys de prendre des décisions souvent difficiles puisqu'il leur appartient de décider d'une barre théorique, cote mal taillée entre la volonté de pourvoir un maximum de postes et le refus d'installer dans la fonction des candidats trop faibles.

2. Le concours interne dans le parcours de formation

Il faut ajouter que le concours a pour issue la garantie d'une formation pour ceux qui seront reçus et sont en principe les meilleurs et la quasi-inéluabilité de la poursuite d'un enseignement sans ce minimum par des professeurs dont la faiblesse ne laisse pas d'inquiéter.

Cette question pose celle des conditions dans lesquelles sont accueillies les mises en garde des inspecteurs qui effectuent, sur cette catégorie, un travail de veille pédagogique et forment, lorsque c'est nécessaire, des avis défavorables qui devraient être autant d'obstacles infranchissables pour le renouvellement de ceux sur lesquels ils sont portés.

3. Le maintien des concours internes a-t-il encore un sens ?

À la question déjà posée pour le CAER s'ajoute celle sur les effets de la promotion par liste d'aptitude dans l'enseignement privé et la concurrence qu'elle exerce : parfaitement légitime quand elle sanctionne les services rendus ou répare l'injustice qu'a pu constituer la confrontation à la maladie ou à des tâches complémentaires lourdes, elle exerce d'évidence des effets de dissuasion sur les concours internes. Elle explique probablement la baisse des candidatures et par conséquent

la baisse du niveau global des admis au CAER PC. Faut-il laisser perdurer cette concurrence inégale ou renforcer l'accès par la liste d'aptitude assortie d'une inspection qui puisse exercer des effets de correction ? Faut-il pour l'enseignement public ressusciter CAPES réservé et examen professionnel ?

Plusieurs constats montrent la tendance des concours externes, à travers l'épreuve orale sur documents, à exiger des candidats de vraies compétences à la transposition didactique quand ce n'est au maniement d'outils d'évaluation, qu'il s'agisse de manuels, de leçons ou de copies corrigées.

En même temps, les jurys des concours internes sont, comme on l'a souligné, confrontés à des candidats dont l'expérience des classes est trop courte et conduit bien souvent à « théoriser » les concours internes. Peuvent-ils exiger, de candidats venus d'autres horizons de la fonction publique, cette expérience dont ils sont par nature dépourvus et jamais en situation d'approcher ?

Ce constat dans ses diverses facettes doit, nous semble-t-il, conduire à réfléchir sur les évolutions de ces concours : puisqu'il s'agit bien de valoriser une expérience, fût-elle tenue, il nous semble que deux aspects doivent être vus avec beaucoup de soin : la formulation des programmes de ces concours et le renforcement de sa proximité avec ceux des classes de collègues ; la nature didactique d'un écrit qui doit révéler les qualités à dégager l'essentiel autant que la possession d'un minimum de connaissances.

Nous plaçons, enfin, pour un oral très maîtrisé se déroulant dans une concertation permanente dans la qualité de laquelle la « présence réelle » et permanente du président du concours a beaucoup à faire tant dans l'animation des réunions que dans le fait d'assister au travail des commissions, seul moyen de fixer des orientations claires pour les interrogateurs et de garantir l'équité du résultat².

4. La leçon de la suppression de la session 2007 du CAPLP interne

Peut-on, pour terminer, se livrer à une étude de cas : celle qui a conduit à mener la suppression du CAPLP interne 2007 ?

Le travail sur les seules statistiques allant de l'admissibilité à l'admission montre ce que les jurys ont remarqué dès le premier jour : un âge moyen plus élevé des candidats, conduisant à estimer que l'effet report du PLP interne a joué. En théorie, et notamment

NOTE

2. La conclusion fournie à ce sujet à propos de l'agrégation va évidemment dans le même sens « Les temps d'harmonisation de la notation, à l'écrit puis à l'oral, sont donc non seulement indispensables pour des raisons évidentes d'équité due aux candidats, mais ils constituent, au même titre que les séances de discussion sur les contenus (choix des questions du programme de la session suivante, travail sur les sujets d'oral, définition des orientations à mettre en évidence dans le rapport du jury), un des moments majeurs du pilotage du concours. Depuis quelques années, sous l'impulsion continue de ses présidents successifs, la réflexion collective du jury sur sa pratique d'évaluation, appuyée sur une information statistique précise, a permis de faire évoluer progressivement mais significativement celle-ci. »

à travers l'épreuve orale sur dossier où l'expérience pouvait se trouver valorisée en histoire et géographie (on consultera la grille de notation et la manière dont elle valorise la connaissance du lycée professionnel) et, plus encore en français par la présence majoritaire de documents issus des classes, ces candidats pouvaient trouver des moyens de rééquilibrer le désavantage lié à leur temps de préparation du concours raccourci par l'exercice de leur métier. Or, deux chiffres frappent beaucoup : quand le rapport global admis/admissible s'élève pour le concours à 40 %, on note la double faiblesse des candidats âgés de plus de 40 ans et de ceux qui se trouvaient dans l'enseignement précaire : là où leur expérience de l'oral aurait dû se trouver valorisée, ils affichent un taux de

réussite exactement deux fois moindre que celui des étudiants d'IUFM (25 contre 50 %).

À ce stade, on voit bien à la fois la nécessité du concours interne, l'externe ne laissant que peu de chances aux enseignants en situation précaire, et la nécessité d'accroître sa spécificité, celle-ci ne pouvant se résumer à un seul « repêchage ».



Il n'est pas discutable qu'il existe, en termes de formation et de promotion, une dynamique liée à l'existence des concours internes qui sont souvent l'occasion de redessiner des carrières, d'aiguillonner des professeurs et, au fond, de donner au mérite, les

perspectives nécessaires. Leur rôle est, de ce point de vue, indispensable.

Il n'en reste pas moins qu'une réflexion d'ensemble sur les stratégies de titularisation s'impose. Son issue déterminera l'évolution du CAPES et du PLP internes et des CAER. Les propositions faites ci-dessus sont, d'évidence, à insérer dans le débat sur la formation continue. Si l'on admet que l'échec initial au concours ne barre pas définitivement la voie d'accès à l'enseignement, si l'on se préoccupe de multiplier les voies d'accès à un métier où la surabondance des candidatures pourrait bientôt ne plus être de saison, la question des concours internes doit alors être l'occasion d'une réflexion globale sur une formation continue et sur ses stratégies, sur la base des moyens reconnus nécessaires. ■

Dispositif et pratiques de formation initiale en histoire-géographie

La formation disciplinaire des PLC2 dans l'académie de Rouen

Gérard Berthelot,

Laurent Resse,

Monique Watte

Professeurs associés à l'IUFM de Rouen

À l'IUFM de Rouen, le volet disciplinaire de la formation initiale des professeurs stagiaires PLC2 propose, en une année scolaire, un ensemble de journées consacrées à la découverte du métier d'enseignant à travers des situations concrètes et une aide à la préparation du mémoire professionnel. Dans le cadre d'une collaboration active avec leur tuteur et conseiller pédagogique, les professeurs stagiaires sont préparés à affronter un métier qui se diversifie dans les contenus à enseigner et dans les modalités d'enseignement prenant en compte aussi bien la diversité des élèves que l'utilisation des TIC et la nécessaire ouverture sur l'extérieur.

La formation à l'IUFM de Rouen, après l'obtention du CAPES ou de l'agrégation, des professeurs stagiaires en lycée et collège deuxième année, les « PLC2 », comporte deux ensembles : la formation générale, à la fois commune à toutes les disciplines et en partie adaptée aux besoins spécifiques de chaque stagiaire, et la formation disciplinaire, ici donc en histoire, géographie, éducation civique et éducation civique, juridique et sociale (ECJS). La conception du plan de formation disciplinaire résulte d'impulsions ministérielles et de décisions décentralisées propres à chaque institut universitaire de formation des maîtres (IUFM). Interviennent de surcroît les choix établis par les formateurs associés chargés de la conception et de la mise en œuvre de la formation, à l'écoute des souhaits émis par les différentes promotions de PLC2 et en relation avec les inspecteurs d'académie, inspecteurs pédagogiques régionaux (IA-IPR). La formation disciplinaire, assurée à Rouen par trois formateurs, professeurs d'histoire et de géographie en collège et lycée, associés à l'IUFM, est constituée de deux volets : un ensemble de journées destinées à aborder dans leur diversité problèmes et situations d'enseignement des disciplines, en liaison avec les stages effectués dans des classes, sous

la conduite de professeurs, tuteurs et conseillers pédagogiques et une aide à la préparation du mémoire professionnel. Prenant en compte à la fois les commandes institutionnelles, les orientations spécifiques à l'IUFM de Rouen et les demandes des professeurs stagiaires, le plan de formation a connu une adaptation progressive.

LES JOURNÉES DE FORMATION DISCIPLINAIRE

Les stagiaires sont affectés en septembre dans un lycée ou un collège où ils ont la responsabilité de l'enseignement de leurs disciplines dans une ou deux classes pendant toute l'année (entre 4 et 6 heures hebdomadaires jusqu'en 2006-2007). Ils effectuent par ailleurs un second stage, plus court, d'une trentaine d'heures, entre novembre-décembre et février, dans l'autre cycle, afin de compléter leur expérience.

Dans la mesure où, en début d'année, ils sont donc confrontés à un des deux cycles, ils sont d'abord répartis en deux groupes « lycée » et « collège », afin de répondre au mieux à leurs préoccupations immédiates. Ceci étant, pour l'essentiel, les thèmes abordés se retrouvent bien évidemment

dans les deux groupes, sous des formes adaptées aux situations concrètes.

La première phase de la formation, appelée parfois familièrement « la valise des urgences », est donc destinée à répondre aux premiers besoins et demandes de ces jeunes professeurs qui n'ont jamais enseigné eux-mêmes auparavant. Elle se déroule entre les derniers jours des vacances précédant la rentrée et les congés de la Toussaint, sur un rythme d'une ou deux journées par semaine. Les premières ont pour objet : la préparation à la prise de contact avec les classes, programmations et progressions, des propositions d'exemples, discutées, de déroulement de séances d'histoire et de géographie puis la préparation de premières séances qui vont être effectivement réalisées par les professeurs stagiaires. Sont abordés ensuite des problèmes, thèmes ou séances spécifiques : modules, évaluation, éducation civique, éducation civique, juridique et sociale (ECJS), « classes faibles, classes difficiles ». Sont menés enfin, des approfondissements, en particulier autour du travail sur documents et sur l'usage des technologies de l'information et de la communication (TIC), ainsi que les premiers travaux en interdisciplinarité avec les professeurs de lettres et de sciences économiques et sociales (SES).

Dans la deuxième phase, entre la Toussaint et Noël, interviennent d'abord des journées consacrées à la préparation du deuxième stage, dans l'autre cycle donc, et quelques séances en articulation avec les apports des visites des stagiaires dans leur classe en responsabilité, visites effectuées par les professeurs formateurs. Ces visites donnent en effet lieu à un entretien personnel avec chaque stagiaire, en compagnie également de son tuteur mais servent aussi à infléchir, si

nécessaire, la formation dispensée dans les deux groupes. Des échanges de pratiques, des présentations d'activités diverses effectuées par les stagiaires prennent place dans ce contexte, dans le cadre, cette fois, de la réunion des deux groupes afin de comparer les expériences menées en collège et lycée.

La troisième phase, à partir de février-mars, est guidée par une volonté d'approfondissement et de diversification. La plupart des journées se déroulent cette fois avec les deux groupes réunis, chacun ayant une expérience des deux cycles, en alternance, bien évidemment, comme lors des deux étapes précédentes avec des travaux réalisés dans le cadre de petits groupes de composition mixte. TIC et interdisciplinarité (lettres, sciences de la vie et de la Terre (SVT) en particulier, sont donc à nouveau abordés, mais aussi des thèmes comme celui de l'organisation administrative d'une sortie, suivi de la visite effective de musées (Beaux-Arts et Histoire) avec rencontre des responsables et professeurs des services éducatifs, et d'une séance sur la place de l'histoire de l'art en histoire. Une sortie sur le terrain est organisée en géographie.

À la fin de chaque année, un bilan collectif est effectué. Les professeurs stagiaires répondent d'abord à un questionnaire-bilan anonyme, comportant à la fois une série de questions avec propositions de réponses, de façon à permettre un premier dépouillement facilitant le repérage rapide des grands axes et des questions plus ouvertes dont les réponses sont étudiées en deux temps. L'après-midi du même jour, une discussion-réflexion est engagée avec le groupe autour des résultats repérés sur l'ensemble des réponses : critiques, propositions, contradictions aussi... de

façon à tirer, à la fois pour les stagiaires et pour les professeurs-formateurs, un bilan du travail mené en commun durant cette année et à dégager dans la mesure du possible des axes pour l'avenir : compléments de formation pour les stagiaires, renforcements, inflexions, modification, etc, à apporter aux axes et/ou méthodes de travail pour les formateurs. Ce travail, complété ensuite par une analyse plus approfondie des réponses détaillées et suggestions, a contribué, en parallèle avec les modifications liées aux instructions officielles, à infléchir sur certains points, au cours du temps, le déroulement de ces journées et de leur calendrier.

LE MÉMOIRE PROFESSIONNEL : UN INDICATEUR DES ÉVOLUTIONS DE LA FORMATION ET DES DÉBUTS DES PROFESSEURS STAGIAIRES

Le mémoire professionnel constitue l'un des trois volets de la formation de seconde année d'IUFM. Il a été imposé aux seuls stagiaires certifiés jusqu'à la parution de la circulaire n° 2002-070 du 4 avril 2002, *Bulletin Officiel* du 11 avril 2002 qui l'étendit aux stagiaires titulaires de l'agrégation.

Le mémoire professionnel s'est finalement banalisé même s'il suscite toujours chez quelques-uns des réticences. La principale objection porte sur la difficulté que ressentent *a priori* les professeurs débutants lorsqu'il s'agit d'analyser des situations d'enseignement. Mettre en question les contenus et modalités des leçons ou des séquences nécessite une prise de distance qui n'est pas simple pour les

stagiaires en début de seconde année alors qu'ils découvrent pour la plupart dans l'urgence les multiples impératifs du métier.

L'accompagnement des stagiaires dans la conception et l'élaboration du mémoire est donc important pour leur permettre d'aborder cette réflexion dans les meilleures conditions possibles. Plusieurs dispositions sont allées dans ce sens à l'IUFM de Rouen :

- une aide méthodologique dispensée sous forme d'un guide d'aide à l'élaboration du mémoire professionnel (voir tableau 1) ;

- la diffusion aux stagiaires d'une grille d'évaluation du mémoire utilisée par le jury de soutenance (voir tableau 2) ;

- une présentation et un début de réflexion sur les mémoires inscrits assez tôt dans le plan de formation (première séance du mois d'octobre) ;

- une validation du thème du mémoire et de la problématique par le directeur du mémoire puis par une commission pluridisciplinaire ;

- la programmation dans le plan de formation de séances d'aide tout d'abord collectives lors desquelles les stagiaires peuvent mutualiser leurs projets et débuts d'expériences, puis des entretiens en sous-groupes ou individuels en fonction de la diversité des thèmes abordés. Un suivi supplémentaire par le biais d'Internet est devenu de plus en plus courant ;

- par ailleurs les conseils prodigués par les professeurs tuteurs dans les établissements où les stagiaires effectuent les stages en responsabilité se sont multipliés comme suite à la conjonction de deux évolutions. D'une part, l'arrivée de nouveaux tuteurs, eux-mêmes issus d'un IUFM, a apporté un témoignage auprès des stagiaires ; d'autre part, les jurys de soutenances ont été renouvelés au maximum d'année en année afin d'associer le plus possible de collègues chargés d'actions de formation et de diffuser l'expérience d'évaluation des mémoires professionnels ;

- l'institution des jurys d'enseignement a sans nul doute permis, dans plusieurs cas, un investissement plus large du

Tableau 1 – Proposition de guide d'aide à l'élaboration du mémoire professionnel

Démarche du stagiaire	Conseils	Types d'aide
1. Choix du sujet – partir d'un centre d'intérêt, d'une préoccupation, d'un problème rencontré, issus du terrain (thème du mémoire) ; – puis transformer progressivement cette première formulation en un ensemble de questions articulées et appuyées sur des éléments théoriques, pour aboutir à la rédaction d'une problématique .	Eviter : – les sujets trop larges <i>ex : comment motiver les élèves pour telle discipline ?</i> – les sujets dont les effets ne pourront être vérifiés à court terme <i>ex : développer la citoyenneté au collège ;</i> – les sujets dont la réponse est évidente : <i>ex : rôle des formes de groupement dans la gestion de l'hétérogénéité.</i>	Pour le passage du thème à la problématique : – <i>Le groupe de stagiaires et le directeur de mémoire</i> : questions systématiques à chaque stagiaire pour faire apparaître ses attentes implicites, les raisons exactes de son intérêt pour le thème, ses présupposés, le lien avec d'autres questions... – <i>Le directeur du mémoire</i> : apports théoriques ou bibliographiques permettant d'enrichir le questionnement. – <i>Le CP tuteur</i> : orienter la réflexion du stagiaire sur des éléments de la pratique qui pourraient faire lien avec le thème.
2. Formuler des hypothèses de résolution du problème, ou de réponse au questionnement, en intégrant des travaux de référence sur le sujet.	Les hypothèses doivent pouvoir donner lieu à une expérimentation dans le cadre du stage. Il sera souvent nécessaire d'identifier des indicateurs (comportements observables) liés à ces hypothèses.	<i>Le directeur mémoire</i> : apports théoriques ou bibliographiques sur des travaux déjà menés sur le sujet. – Apport éventuel <i>des séances d'analyse de pratique</i> dans cette réflexion (confrontation de points de vues dans la recherche de solutions).
3. Construire un protocole d'expérimentation : – choisir, parmi les hypothèses, celles que l'on veut vérifier ; – concevoir des actions permettant de tester ces hypothèses sur le terrain ; – prévoir les observations ou autres outils de recueil des données.	– Ne pas vouloir tester trop d'hypothèses. Rester réaliste par rapport au temps dont on dispose. – Construire des actions qui permettent d'isoler les variables que l'on veut observer en vue de la pertinence des conclusions. – Veiller à la faisabilité des actions envisagées en fonction des contraintes du terrain. – Veiller à un temps minimum d'expérimentation	– <i>Le directeur mémoire</i> : conseils individualisés sur la pertinence des actions prévues et leur cohérence avec la problématique. – <i>Le CP tuteur</i> : conseils sur la pertinence des actions et les conditions de mise en œuvre.
4. Mettre en place les actions prévues, sur le terrain de stage.		<i>Le CP tuteur</i> : participation éventuelle à l'observation.
5. Analyser les données recueillies pendant la phase terrain. Interpréter ces données en termes de validation ou non des hypothèses de départ.	Accepter que certaines hypothèses ne soient pas validées. Ne pas « tordre » la réalité.	<i>Le directeur mémoire</i> : conseils individualisés sur la pertinence des analyses.
6. Conclure , par exemple : – en ouvrant des perspectives (autres hypothèses possibles, autres actions...) ; – en relativisant les résultats, ou leur généralisation.		

Document IUFM de l'académie de Rouen

Tableau 2 – Grille d'évaluation du mémoire professionnel

Critères d'évaluation	++	+	-	--
Évaluer la cohérence globale de la démarche d'analyse, de sa pratique à travers l'écrit				
Poser un réel problème professionnel.				
Formuler des hypothèses pertinentes et « vérifiables ».				
Utiliser des référents théoriques appropriés .				
Construire et mener des expérimentations en cohérence avec la problématique.				
Interpréter les résultats et proposer des conclusions en réponse au questionnement de départ.				
I. Évaluer la forme de la production écrite				
Respecter les normes de présentation (15 à 30 pages, sommaire paginé, références bibliographiques, annexes organisées)				
Qualité de l'écriture (syntaxe, orthographe...)				
II. Évaluer la capacité de synthèse a travers la présentation orale				
Resituer les étapes clés de la démarche et non décrire « l'anecdotique »				
Faire apparaître l'intérêt professionnel de ce travail				
Gérer correctement le temps de l'exposé (10 minutes)				
III. Évaluer l'implication réelle dans le travail à travers l'entretien				
Répondre de façon pertinente et argumentée aux questions ou demandes d'explicitations				
Témoigner d'une bonne maîtrise des éléments théoriques utilisés dans le mémoire				
Qualité de l'expression orale				

Document IUFM de l'académie de Rouen

travail réalisé dans le cadre du mémoire professionnel.

Les sujets choisis par les professeurs stagiaires restent très divers, allant de la didactique de la discipline à l'introduction de technologies nouvelles, en passant par l'expérimentation de pédagogies diversifiées. Des permanences et des changements se manifestent toutefois au travers des intitulés de mémoires lorsqu'on met en perspective les sujets abordés ces dix dernières années.

La géographie reste minoritaire même si les questions telles que l'étude de cas, la réalisation de schémas et de cartes ont donné lieu à un regain partiel, tout en restant souvent l'apanage des diplômés de géographie.

L'enseignement de l'éducation au développement durable est l'objet d'un renouvellement sensible des thématiques de mémoire avec une ouverture sur les autres partenaires de l'action éducative.

Les méthodes actives visant à motiver ou à faire travailler autrement les élèves concentrent l'intérêt de la majorité des stagiaires. En lycée, on

constate qu'un certain nombre de ces investigations sont en relation avec l'ECJS. Nul doute que cet enseignement soit à la fois une source importante de défis à relever pour les professeurs débutants et un terrain d'expérimentation de méthodes pédagogiques que beaucoup découvrent en cette occasion.

Des expériences récentes telles que l'enseignement à l'hôpital ou des travaux intégrés au sein de projets d'établissement signalent un élargissement des champs d'enseignement.

La collaboration avec d'autres acteurs et l'ouverture sur d'autres formes d'enseignement marquent peut-être une inflexion des orientations de formation et des manières d'aborder le métier.

LES INFLEXIONS RÉCENTES DU PLAN DE FORMATION

Au cours de ces dernières années, les divers plans de formation ont connu une évolution notable destinée à adapter progressivement le contenu de

formation aux exigences de la professionnalisation. Ainsi, au gré des années universitaires, des compétences nouvelles sont apparues, d'autres ont vu leur importance croître dans le temps de formation. Il s'agit de l'impact des TIC, notamment dans le cadre de la généralisation du certificat informatique et Internet pour les enseignants (C2i2e), l'introduction de l'éducation à l'environnement pour un développement durable (EDD), le renforcement des actions interdisciplinaires, la mise en place d'ateliers d'analyse de pratiques, la participation des enseignants stagiaires à diverses formes de collaboration, que ce soit en interne au sein de projets associant des professeurs stagiaires de plusieurs disciplines ou bien avec des partenaires extérieurs (base militaire, hôpital, établissements à l'étranger...).

La formation aux TIC comprend deux volets : le premier consiste à proposer aux professeurs stagiaires une formation actualisée destinée à leur présenter les supports matériels, les outils et productions pédagogiques susceptibles d'offrir des choix de

méthodes d'enseignement. Depuis la circulaire n°2004-46 du 2 mars 2004 instituant le C2i niveau 2 « enseignant », la validation des compétences acquises doit s'inscrire dans le cadre d'un référentiel généralisé progressivement au plan national. Expérimenté depuis la rentrée 2004-2005 à l'IUFM de Rouen, ce référentiel devient pleinement opérationnel pour l'année universitaire 2006-2007 dans la mesure où il est pris en compte pour la titularisation, le jury des enseignements proposant la certification au vu du référentiel de compétences communiqué. Les programmes de formation disciplinaire en histoire et géographie ont donc intégré une présentation des différents outils TIC (ressources du *web*, supports du type *cédéroms*, logiciels spécifiques...) dans le cadre de séances non « estampillées » TIC, pendant deux demi-journées, par des présentations plus ciblées en salle informatique. Il s'agissait plus d'une sensibilisation que d'une pratique réelle, même si les séances en salle informatique laissaient un temps pour une stratégie de mise en oeuvre dans les classes, notamment autour du thème de la cartographie automatique (démonstration de logiciels du type *Wincarto*). Depuis la rentrée universitaire 2006, les professeurs stagiaires doivent présenter un projet pédagogique TIC qui consiste en une application concrète, pratiquée en classe, des apprentissages effectués à l'IUFM dans le cadre des journées de formation disciplinaire ou interdisciplinaires ; cette expérimentation fait l'objet d'un descriptif, sous la forme d'une analyse de la séance proposée aux élèves. Ce document communiqué à l'IUFM via une plate-forme informatique décrit les conditions matérielles de la réalisation, les logiciels et ressources utilisés, les problèmes rencontrés ainsi que les

modalités d'utilisation de ces ressources (par les élèves, par l'enseignant), la part des activités TIC et non TIC pendant la séance, la pertinence du recours aux TIC avec les plus-values constatées, les objectifs du B2i réalisés par les élèves et enfin les réajustements et conseils pour une prochaine utilisation en classe. Pour faciliter la mise en oeuvre du projet pédagogique TIC, les formations disciplinaires estampillées TIC sont donc intervenues plus tôt dans l'année afin de découvrir les caractéristiques techniques et les possibilités pédagogiques offertes par des outils disponibles dans les établissements que ce soit des logiciels type *Open Office* (utilisation du module *Cart'ooo*, du module de *Pré-AO Impress...*), des SIG en ligne (*Google earth*, *World wind*, le géoportail de l'IGN) ou bien des ressources proposées par le *web* (visites virtuelles, sites à intérêt pédagogique particulier). Le dispositif *C2i2e* (voir *tableau 3*), plus ambitieux, englobe des aspects plus diversifiés pour prendre en compte, outre les aspects pédagogiques, les questions juridiques, la place des environnements numériques dans les établissements. Il se décline à partir de deux grands axes : compétences générales liées à l'exercice du métier et compétences nécessaires à l'intégration des TICE dans la pratique de classe.

La validation des items relève de tous les formateurs de l'IUFM mais aussi des tuteurs qui suivent le

professeur stagiaire, tout au long de l'année scolaire, dans les établissements. Parmi les vingt-sept items inscrits, dix-sept ont un caractère obligatoire pour obtenir une validation : identifier la personne ressource TIC de l'établissement, rechercher des ressources en ligne, respecter et faire respecter la charte d'usage de l'établissement, mutualiser des documents, contribuer à un projet collectif, conduire des situations d'apprentissage tirant parti des TIC, identifier les compétences des référentiels TIC, brevet informatique et Internet (B2i).

L'éducation à l'environnement pour un développement durable (EDD) a fait son apparition dans la formation disciplinaire en histoire et géographie de l'IUFM de Rouen en janvier 2005. Prenant en compte les recommandations du rapport de l'Inspection générale de l'éducation nationale d'avril 2003 (rapporteurs G. Bonhoure et M. Hagnerelle) et les indications de la circulaire 2004-110 du 8 juillet 2004, les formations se sont orientées vers une relecture des programmes existants pour identifier les thèmes, particulièrement en géographie, faisant référence au développement durable. Parallèlement, la dimension transversale et interdisciplinaire a été valorisée en associant la géographie et les sciences de la vie et de la Terre (SVT) puis, plus tardivement, les professeurs documentalistes. La formation entreprise en 2006-2007 s'oriente vers une réflexion

Tableau 3 – Compétences du C2i2

A. Compétences générales liées à l'exercice du métier	Nbre d'items
A1. Maîtrise de l'environnement numérique professionnel	5
A2. Développement des compétences pour la formation tout au long de la vie	3
A3. Responsabilité professionnelle dans le cadre du système éducatif	4
B. Compétences nécessaires à l'intégration des TICE dans sa pratique	
B1. Travail en réseau avec l'utilisation des outils de travail collaboratif	3
B2. Travail en réseau avec l'utilisation des outils de travail collaboratif	4
B3. Mise en oeuvre pédagogique en présentiel et à distance	5
B4. Compétences d'évaluation	3

concernant la contribution de chacune des disciplines à l'EDD par des échanges via un forum hébergé sur la plate-forme informatique de l'IUFM et une demi-journée de formation autour de thèmes permettant de confronter les approches pédagogiques des différents enseignants autour des questions de l'utilisation des OGM et de la gestion des déchets. Le travail en codisciplinarité, initialement laissé à l'initiative des formateurs a été renforcé à la rentrée universitaire 2006 et permet d'associer l'histoire et la géographie à d'autres enseignements disciplinaires : SES et lettres en lycée pour émettre des regards croisés sur les documents mobilisés en classe, les types de questionnement, l'évaluation, etc., lettres modernes en collège autour des documents patrimoniaux, lettres classiques avec l'organisation d'une visite en commun sur un site archéologique antique (*Aregenua, Gisacum*).

Un partenariat entre la Conférence des directeurs d'IUFM et le Commandement de la formation des armées s'est traduit dans l'académie de Rouen par la signature, en 2004, d'un protocole d'accord entre l'IUFM, le rectorat et la base aérienne 105 d'Evreux. Depuis l'année universitaire 2004-2005, une dizaine de professeurs stagiaires organisent, à destination de sous-officiers, une formation pour la préparation du concours interne de l'École militaire

de l'air à Salon-de-Provence. Chaque année, deux ou trois professeurs d'histoire et de géographie participent à la formation, aux côtés de professeurs de mathématiques. Ils sont sollicités pour construire les outils nécessaires à l'analyse des besoins des candidats ainsi qu'un dispositif d'évaluation destiné à recueillir leur avis à l'issue des modules de formation. Les premières sessions ont favorisé une augmentation sensible du taux de réussite des candidats. Cette action s'inscrit au plan de formation des professeurs stagiaires au titre du domaine 5 (travail en équipe et en partenariat) et contribue à l'évaluation terminale par le jury des enseignements. D'autres conventions ont été signées par l'IUFM : chaque année, un professeur-stagiaire volontaire peut participer à une structure intitulée « l'école à l'hôpital ». Issue d'un partenariat entre le Rectorat, l'IUFM et le CHU de Rouen, la convention signée en octobre 2005 permet à un PLC2 d'enseigner quelques heures au CHU auprès d'enfants hospitalisés et soignés dans l'établissement qui seraient, sans ce dispositif, exclus de fait du système scolaire. Des stages à l'étranger sont aussi proposés à un nombre réduit de professeurs stagiaires. Ces stages, d'une durée de quinze jours à trois mois, ont lieu principalement au Royaume-Uni, en Allemagne ou bien aux États-Unis. Leur objectif prioritaire

est d'enrichir la formation initiale de trois manières en particulier : la comparaison des systèmes d'éducation qui peut faire l'objet du thème du mémoire professionnel, l'enseignement dans un contexte particulier ou dans une autre langue comme préparation à un enseignement de type « DNL » et enfin le développement de la dimension européenne en éducation.



La formation initiale des professeurs stagiaires PLC2 s'efforce de proposer dans un temps relativement court, neuf mois de septembre à mai, une découverte du métier d'enseignant dans les deux cycles, pour diverses disciplines. La tâche est ambitieuse et lourde ce qui suppose un fort investissement de la part des futurs professeurs titulaires qui, tout en enseignant sur le terrain, doivent devenir acteur de leur formation pour que celle-ci puisse être véritablement efficace. Cette dimension d'acteur est prise en compte notamment dans le cadre de la collaboration avec le tuteur et le conseiller pédagogique mais aussi dans les choix de modules de formation opérés au début de l'année, par la participation active aux analyses de pratiques et la réalisation des différents projets personnalisés. ■

Les contenus de l'histoire-géographie, éducation civique

La géographie, de l'étude des lieux à celle de l'action des hommes sur la Terre

Gérard Hugonie

Professeur des Universités
IUFM de Paris

La géographie a connu une évolution radicale et multiforme depuis les années 1970. Conçue depuis la fin du XIX^e siècle comme une science des lieux et des rapports entre les hommes et les milieux naturels, d'inspiration naturaliste, elle est devenue une science de l'action des hommes dans l'espace terrestre, insérée résolument dans le champ des sciences sociales. Certains géographes privilégient une approche socio-économique et politique de l'espace des hommes, les rapports de pouvoir entre les acteurs spatiaux ; d'autres une analyse structuraliste, systémique et quantitative de l'espace des sociétés humaines ; d'autres encore s'attachent à l'influence des facteurs psychologiques, culturels, au vécu des hommes dans leurs territoires ; ou encore aux rapports complexes qu'entretiennent les sociétés avec un environnement qu'elles transforment tout autant qu'elles s'y adaptent. Autant d'approches qui peuvent être très fécondes pour la formation de futurs citoyens conscients des enjeux de l'aménagement des territoires dans lesquels ils vivent, de l'échelle locale à celle du globe.

Il n'est pas simple de présenter les fondements conceptuels et méthodologiques de la géographie française actuelle, parce que cette discipline, organisée dans ses grands principes à la fin du XIX^e siècle par P. Vidal de la Blache (1845-1918) et ses élèves a été profondément renouvelée depuis les années 1970. Il n'y a plus « une » géographie, mais des géographies parallèles, avec leurs regards propres sur le monde, leurs problématiques, leurs concepts, leurs méthodes spécifiques, même si toutes se retrouvent autour du projet commun de description et de compréhension des rapports entre les sociétés humaines et le territoire dans lequel elles vivent et qu'elles aménagent. Une situation qui complique singulièrement la tâche de ceux qui doivent concevoir des programmes scolaires, et de ceux qui doivent les appliquer...

LA PERSISTANCE D'UNE GÉOGRAPHIE DES LIEUX ET DES MILIEUX

De nombreux ouvrages, bien des cours universitaires restent fidèles à une problématique géographique classique, fixée dans ses grandes lignes à la fin du XIX^e siècle par P. Vidal de la Blache et ses élèves [1, 2]. Il s'agit de rendre compte de la diversité des **lieux**

de la Terre (portions élémentaires de la surface de la planète), de leur aspect, de la localisation des phénomènes les plus marquants ou les plus utiles à connaître pour la vie des hommes, comme les gisements, les cours d'eau, etc. Chaque lieu se différencie des autres par une combinaison originale de données naturelles, relief, climat, végétation, eaux – ce que l'on appelle le **milieu naturel** local – et d'actions des sociétés humaines, passées et présentes, qui ont tiré parti des possibilités qu'offre le milieu, se sont protégées des contraintes et ont aménagé la surface de la Terre en conséquence. Le **paysage** est l'expression visuelle de cette combinaison originale de données naturelles et de traces des activités humaines.

Le point de départ de la démarche géographique est la description des lieux, des milieux naturels et des aménagements créés par les hommes, ainsi que leur utilisation quotidienne ou saisonnière, qui spécifie un **genre de vie** collectif, adapté au milieu local, régional ou « zonal ». L'explication de l'aspect des lieux et de la localisation des faits repérés repose sur une **démarche inductive** qui part des données observées, cherche à établir entre celles-ci des relations de cause à effet, notamment entre les contraintes physiques et les modes d'utilisation des

sols ; vérifie ces relations par des comparaisons avec des cas analogues, puis en tire des règles générales de localisation des faits à la surface de la Terre. Au risque de tomber dans un **déterminisme naturel**, très discuté depuis un siècle, et insoutenable aujourd'hui : trop d'exemples montrent qu'un même milieu naturel peut être utilisé différemment selon les sociétés qui y vivent (cf. les deltas tropicaux d'Asie orientale, d'Afrique et d'Amérique latine), même s'il est bien évident qu'aucune société ne peut faire totalement abstraction des contraintes naturelles majeures de son espace.

Cet intérêt de la géographie classique pour les contraintes naturelles de l'action des sociétés humaines légitime encore aujourd'hui des recherches universitaires spécialisées sur la genèse et l'évolution des reliefs, l'écoulement des cours d'eau, les climats et les formations végétales, avec des problématiques et des méthodes analogues à celles des sciences de la vie et de la Terre correspondantes : géologie, hydrologie, météorologie, botanique [3].

UNE GÉOGRAPHIE PLUS SOCIALE ET POLITIQUE

Cependant, dès les années 1930, des géographes ont pris conscience que la diversité des lieux et des genres de vie des hommes sur la Terre ne pouvait s'expliquer totalement ou principalement par les contraintes naturelles. L'organisation sociale, les traditions culturelles, les techniques et les capitaux disponibles sont tout aussi importants. En 1938, A. Demangeon définit ainsi un « *milieu géographique* » aménagé par les hommes, qui ne se confond pas avec le milieu naturel. P. Gourou [4] insiste sur les techniques

d'encadrement social des populations pour rendre compte des différences d'aménagement d'un même milieu naturel dans le delta du Tonkin. Après la Deuxième Guerre mondiale, le développement des statistiques démographiques (avec la création de l'INSEE), d'une part, l'influence du marxisme, d'autre part, orientent les recherches de P. George (1909-2006) et de ses élèves vers une prise en compte de plus en plus marquée des **structures économiques et sociales**, modes de production et rapports de production dans l'explication des paysages agraires et des paysages urbains à toutes les échelles [5]. De nombreux travaux mettent aujourd'hui en évidence l'inégale répartition des ressources, des patrimoines entre les pays, entre les régions et entre les quartiers urbains. Ils étudient le rôle des rentes foncières, des différentiels de coût de la main-d'œuvre, celui des institutions publiques ou des organisations privées, le rôle des **acteurs sociaux** dans l'aménagement de l'espace des villes, des campagnes ou des littoraux, dans la répartition des services comme l'éducation, la santé, dans l'**inégal développement** des États et des régions [6]. Autant de thèmes d'une géographie sociale [7] très active, qui cherche à comprendre comment les sociétés utilisent, gèrent, organisent, produisent leur espace, un espace profondément humanisé : un **espace social**.

Armée de cet ensemble de connaissances et de réflexions sur les espaces transformés par les sociétés humaines, la géographie sociale voudrait d'ailleurs aller plus loin et devenir un savoir opératoire, une **géographie applicable ou appliquée** [8], capable de proposer des solutions à des problèmes d'aménagement de l'espace des communes, des régions ou d'un pays

tout entier : des problèmes **d'aménagement du territoire**. Et l'on voit bien tout l'intérêt de cette orientation pour la formation de jeunes élèves, futurs citoyens : comprendre les grands enjeux de l'aménagement des territoires dans lesquels ils vivent, être capable d'intervenir à bon escient dans les débats correspondants.

L'espace social est approprié, géré, dominé, convoité par des groupes humains, des institutions, des organisations privées ou publiques. Il est l'objet d'**enjeux**, de stratégies, de conflits, de représentations, qui intéressent les géographes à la suite des travaux de **géopolitique** initiés par Yves Lacoste [9] et rassemblés, entre autres, dans la revue qu'il crée en 1976 : *Hérodote*. Ils cherchent à recenser, localiser, analyser et expliquer les **conflits spatiaux et territoriaux** à toutes les échelles, par exemple les concurrences entre les grandes puissances pour l'exploitation des richesses minérales des États africains ; les conflits pour l'eau des fleuves entre Turquie, Syrie et Irak ; les stratégies de gestion de l'espace dans les littoraux surexploités ou dans les grandes agglomérations. Une place importante est accordée à la notion de **territoire** : portion d'espace terrestre appropriée, gérée, valorisée mentalement, défendue par un groupe social ; aux notions connexes de territorialité et territorialisation, de limites et de frontières ; ainsi qu'au **jeu sur les niveaux d'échelle** [10], car tout phénomène spatial dépend de forces, d'acteurs sociaux, d'influences situés à des niveaux d'échelle très variés (continentale, sous-continentale, nationale, régionale, etc.) et influence à son tour des aires plus ou moins vastes et éloignées. La mise en évidence de ce jeu des phénomènes spatiaux et des niveaux d'échelle dans la vie des

sociétés est un des apports spécifiques de la géographie actuelle dans le champ des sciences humaines, et dans celui de l'éducation géographique dans la formation des adolescents.

LA NOUVELLE GÉOGRAPHIE ET L'ANALYSE SPATIALE ET QUANTITATIVE

Dans les années 1970, une partie des géographes français rejette brutalement les paradigmes de la géographie classique – qu'elle soit de type « vidalien » ou plus sociale et politique – et veut fonder une *Nouvelle Géographie* [11], véritablement rigoureuse, scientifique et applicable. Un projet qu'il faut replacer dans le triple contexte du développement parallèle des sciences humaines, et particulièrement du structuralisme, de la diffusion des réflexions sur l'épistémologie des sciences à partir des travaux de Bachelard, de Kuhn et de Popper, enfin de la vulgarisation des méthodes statistiques et de la micro-informatique ; le terme même de « *Nouvelle Géographie* » établissant un rapprochement avec la « *Nouvelle Histoire* » qui se développe au même moment.

Ces géographes, dont la tête de file a été pendant un quart de siècle R. Brunet, se fondent d'abord sur une critique radicale de la géographie classique : une discipline littéraire, peu rigoureuse par son objet, par ses méthodes et par ses modes d'explication. Une véritable science ne devrait pas se satisfaire de descriptions littéraires, très subjectives, d'espaces dont on recherche avant tout l'originalité intrinsèque, dans une démarche « *idiographique* » qui met l'accent sur l'unique, le non-reproductible. Par ailleurs, la démarche inductive, qui s'appuie sur l'observation et l'analyse

d'un cas précis et la mise en relation intuitive des données, ne permet nullement d'établir des règles générales d'explication des localisations en tout point de la Terre. Elle conduit à surestimer l'influence des phénomènes visibles et des données naturelles.

En rupture épistémologique avec cette géographie classique, la « *Géographie Nouvelle* » veut fonder une véritable science de l'analyse de l'espace des sociétés. Comme toute vraie science, elle ne cherche pas à décrire des milliers d'objets particuliers, mais plutôt à établir des règles générales, « *nomothétiques* », de la répartition des hommes, de leurs activités et de leurs traces concrètes (constructions, infrastructures, parcelles agricoles) à la surface de la Terre ou, dit autrement, des règles générales de l'organisation de l'espace terrestre.

Le chercheur commence par isoler un problème de localisation d'une activité humaine, d'utilisation du sol ou d'organisation de l'espace à une échelle donnée. Il établit un cadre théorique pour rendre compte du problème à résoudre, en posant comme hypothèses un certain nombre de facteurs censés jouer un rôle important dans la situation étudiée. Puis il déduit de ces hypothèses leurs conséquences spatiales. L'ensemble des hypothèses et de leurs conséquences spatiales constitue un **modèle théorique** de la situation, qui est ensuite confronté à des situations géographiques réelles. Si le modèle coïncide avec la réalité, il est considéré comme valide, et les hypothèses de départ deviennent des « *lois* » de l'organisation de l'espace terrestre ; sinon, le chercheur doit modifier ses hypothèses et élaborer un nouveau modèle. Ce type de **démarche hypothético-déductive** avait déjà été utilisé par des économistes, au XIX^e siècle pour

expliquer la localisation des cultures autour d'une ville (modèle de Von Thünen) ou celle des usines (modèle de Weber), et au XX^e pour la localisation des services et la répartition spatiale des villes (modèle de Christaller).

Pour élaborer leurs hypothèses et modèles théoriques et les confronter aux cas réels, les chercheurs doivent « *objectiver* » les données et les facteurs utilisés en les quantifiant. Les relations entre les facteurs sont souvent évaluées et vérifiées par des calculs mathématiques : la « *Nouvelle Géographie* » se veut **quantitative**, et se développe parallèlement à la micro-informatique, qui permet de multiplier les calculs, et à la télédétection, qui apporte de nombreuses données spatiales numérisées. Elle utilise aujourd'hui les systèmes d'information géographiques (SIG), qui rassemblent des bases de données géoréférencées, des outils de calculs (en particulier de corrélations entre les données) et de cartographie rigoureuse (avec représentation strictement proportionnelle des valeurs des données).

Dans cette démarche scientifique, les lieux, les unités spatiales de base ne sont plus étudiés et décrits pour eux-mêmes, mais en tant qu'éléments plus ou moins actifs d'un jeu d'influences et d'interactions que les sociétés exercent sur l'espace terrestre. Certains lieux, par leurs qualités propres, attirent les hommes, les activités, les pouvoirs, les productions, les capitaux, les initiatives : ce sont des **pôles, des centres**. D'autres lieux sont dépourvus de ces qualités, ils voient partir les hommes, les productions, les activités au profit des centres, dont ils constituent des **périphéries** plus ou moins intégrées, exploitées, voire délaissées. Des **axes** relient les principaux centres et transmettent

les informations, les hommes et les produits de l'une à l'autre des unités spatiales élémentaires. L'ensemble des pôles, axes et unités spatiales élémentaires forme un **système spatial** structuré, dont toutes les composantes sont interdépendantes, de l'échelle de l'agglomération ou de la commune jusqu'à celle de la région, de l'État ou du globe (le « *système-monde* » d'O. Dollfus [12]). Dans ces systèmes spatiaux, le paramètre fondamental est celui de la distance, qui fait décroître proportionnellement l'influence des centres au fur et à mesure que l'on s'en éloigne. Les ressources et les contraintes naturelles, les caractéristiques physiques des lieux ne sont plus essentielles : les sociétés industrielles n'hésitent pas à percer des tunnels à travers des massifs montagneux si des échanges importants relient deux métropoles situées de part et d'autre : les besoins sociaux et l'action humaine l'emportent sur des contraintes naturelles fortes, même si cela a un coût. L'étude des phénomènes naturels devrait donc être laissée aux sciences de la vie et de la Terre, les géographes se limitant à l'analyse des systèmes spatiaux, formés de champs, d'usines, de villages, de villes, de routes, etc., c'est-à-dire à une « *analyse spatiale* » [13].

Les géographes, en s'attachant à l'étude de systèmes spatiaux, se sont initiés aux **démarches systémiques**, avec un grand intérêt pour les dynamiques, les évolutions de ces systèmes et de leurs structures internes.

En 1980, R. Brunet [14] propose d'interpréter les systèmes spatiaux complexes comme la combinaison de structures élémentaires d'organisation de l'espace, qu'il appelle les **chorèmes** (de *choros*, lieu en grec, avec la désinence « *ème* » empruntée à phonème, structure élémentaire

d'une langue) : par exemple, l'influence d'une ville autour d'elle, l'attraction d'un littoral, la discontinuité représentée par une frontière fermée. Chaque chorème peut être représenté par une figure simple (point central et flèche, par exemple). La combinaison de plusieurs chorèmes donne un modèle graphique, expression visuelle d'un modèle théorique d'organisation de l'espace, transférable d'une région à une autre.

R. Brunet lance en 1974 une nouvelle revue au titre caractéristique : *l'Espace géographique*, puis une nouvelle *Géographie universelle* (1990-1996) pour diffuser ses propositions.

Devenue plus rigoureuse, pourvue de « *lois* » générales d'organisation des espaces humanisés et de leur évolution, la « *Nouvelle Géographie* » pourrait devenir, comme toutes les sciences « dures », « prédictive », c'est-à-dire qu'elle pourrait proposer des solutions éprouvées à des problèmes de localisation et d'aménagement de l'espace, comme de déterminer où il faudrait placer les succursales d'une société pour minimiser les coûts de transport entre établissements, ou bien une nouvelle métropole.

Les problématiques, les concepts et les démarches de la « *Nouvelle Géographie* » ont été largement développés depuis les années 1980 dans plus de la moitié des universités françaises, et certains de ses éléments ont été repris dans l'enseignement scolaire, à la faveur des changements de programmes. Ils paraissent offrir à la fois une méthodologie plus rigoureuse, des concepts plus opératoires, une ouverture plus sociale que la géographie classique, une cartographie plus chargée de sens. Mais les résistances ont été vives, aussi bien au

niveau universitaire que scolaire. De vifs débats ont opposé en 1995 R. Brunet et Y. Lacoste, qui contestait et la scientificité et l'abstraction de cette géographie de pôles, d'axes et de périphéries, sans hommes, sans contradictions sociales, sans paysages. Une géographie trop théorique et trop peu concrète pour beaucoup d'enseignants formés par la géographie classique.

LA GÉOGRAPHIE DES REPRÉSENTATIONS ET LA GÉOGRAPHIE CULTURELLE

Aussi bien la géographie classique que la « *Nouvelle Géographie* » présupposent qu'il est possible à un chercheur neutre et objectif de parvenir à une compréhension rationnelle de l'organisation de l'espace terrestre par les sociétés humaines, qui résulterait elle-même de choix logiques et réfléchis des individus et des groupes sociaux. Dès les années 1970, plusieurs auteurs, comme A. Frémont, P. Claval [15], P. Pinchemel et A. Bailly contestent cette rationalité. Les individus ne sont pas parfaitement informés des paramètres en jeu lorsqu'il s'agit d'implanter une maison, de choisir un type de culture, une infrastructure. Leurs choix dépendent des **représentations mentales** qu'ils se font sur l'espace et sur les facteurs à prendre en compte ; des représentations à la fois individuelles et collectives [16], nourries de leur histoire personnelle, de leurs goûts, de leur éducation, des traditions de leurs groupes sociaux. Il y a des lieux, des types d'utilisation de l'espace qui attirent (comme certaines stations touristiques aujourd'hui, certaines villes), d'autres qui repoussent (les banlieues défavorisées, les marais, les villages isolés des plateaux céréaliers,

etc.). La rue, le quartier, la commune ne sont pas seulement des espaces géométriques chargés de fonctions économiques ; ce sont des espaces où les gens vivent, ce sont des émotions, des odeurs, des souvenirs, des habitudes : des « **espaces vécus** » dit A. Frémont [17]. De même, la région pour ses habitants n'est pas un espace naturel ou un territoire administratif ; c'est l'ensemble des lieux avec lesquels quelques milliers d'hommes et de femmes sont en symbiose affective, qu'ils « pratiquent » occasionnellement, qu'ils sont prêts à défendre au moins verbalement, c'est un espace ressenti et « vécu » au-delà du territoire local, dont les limites peuvent varier selon les individus ou les groupes sociaux.

À la suite de ces précurseurs, de nombreux travaux tentent actuellement de comprendre comment des individus, des groupes sociaux se représentent leur espace [18], comment ils sont porteurs d'une géographie **intuitive ou vernaculaire** [19], comment ils organisent leur espace de vie, par exemple à l'échelle de leur maison (**géographie domestique**), de leur village ou de leur quartier (espace des fêtes, des salons, de l'établissement scolaire, etc.).

La **territorialisation** désigne le processus mental et concret de construction de rapports entre des individus, des groupes sociaux et leur territoire propre.

Les représentations mentales des individus sur l'espace terrestre et les territoires, les choix qu'ils font en matière d'aménagement et d'utilisation de l'espace sont largement informés par les traditions et l'organisation sociale et économique des groupes humains auxquels ils appartiennent, et donc par les cultures locales, régionales, nationales ou supranationales, les civilisations. Celles-ci déterminent

souvent l'implantation des habitations, leur orientation, les activités quotidiennes et saisonnières, les plantes à cultiver, la répartition des produits, la prise en charge des services et infrastructures communs. D'où le développement d'une **géographie culturelle** [20] qui cherche à localiser et analyser les grandes **aires de civilisation**, à apprécier l'influence des conceptions du monde, des religions, des habitudes sociales sur l'utilisation et l'aménagement de l'espace terrestre, la diffusion des différentes cultures (comme l'expansion actuelle de l'Islam en Afrique, par exemple), les phénomènes de résistances et ruptures que ces évolutions provoquent. En particulier, les géographes français contestent l'opposition simpliste établie par S. Huntington [21] entre quelques grandes civilisations – assimilées à des religions –, à l'échelle du monde. Les influences culturelles se mêlent inextricablement à la surface de la Terre, comme le montrent nos villes ; la civilisation japonaise actuelle ne se réduit nullement au shintoïsme, mais articule des traditions anciennes et des influences américaines, etc.

La prise en compte de la subjectivité des acteurs et des influences culturelles très diverses détourne les spécialistes de géographie culturelle de la recherche de lois générales d'organisation de l'espace géographique, qui pour eux sont illusoire, tout comme le « réel » n'est qu'une représentation mentale communément acceptée. D'autant plus que l'observateur, le chercheur, n'est pas neutre : il a ses propres représentations mentales, ses propres attaches. Et lorsqu'il arrive dans un lieu, il modifie immédiatement par sa présence même l'attitude des habitants, il risque d'induire sans le vouloir les réponses aux questions qu'il pose. La géographie humaine ne peut pas être

une science rigoureuse... une position qui peut être replacée dans les débats plus larges sur la critique du néo-positivisme scientifique et les réflexions « post-modernes ».

L'utilisation des représentations mentales spatiales des élèves a été très à la mode, de l'école élémentaire au lycée, dans les années 1980-1990 [22], et il est important de faire comprendre à des élèves, futurs citoyens, que les choix spatiaux ne sont pas totalement rationnels et sont influencés par des facteurs sociaux, des représentations personnelles ou collectives. Les influences culturelles et les aires de civilisation sont évoquées dans les programmes de l'école, du collège et du lycée. Mais les fondements de la géographie culturelle et ses concepts de base (espace vécu, territoire, aire culturelle, diffusion, etc.) sont rarement explicités et approfondis, même en lycée.

LA NOUVELLE GÉOGRAPHIE PHYSIQUE, GLOBALE ET ENVIRONNEMENTALE

En même temps que se développaient une nouvelle géographie humaine, puis une géographie culturelle, quelques géographes physiciens ont voulu refonder une géographie physique moins compartimentée et moins coupée de la vie des sociétés, mieux articulée à la problématique d'ensemble de la géographie, conçue aujourd'hui comme sociale.

Pour ces géographes, géomorphologues comme J. Tricart ou biogéographes comme G. Bertrand, les phénomènes naturels présents et actifs en un lieu (relief, températures, précipitations, eaux, etc.), qui influencent en partie la vie des hommes qui y vivent, ne peuvent être étudiés séparément que

par abstraction : dans la réalité, ils interagissent les uns sur les autres, dans des combinaisons complexes. Et ils ne peuvent être isolés non plus des actions humaines qui les altèrent plus ou moins. La seule attitude scientifique est donc de chercher à comprendre les combinaisons, les systèmes complexes qui articulent ces phénomènes naturels entre eux et avec les sociétés, dans le cadre d'une **géographie physique globale**, composante d'une géographie admise comme science sociale.

Dans les années 1970, ces géographes physiiciens avaient cru trouver une garantie de scientificité dans l'adoption du concept d'**écosystème**, tiré de l'écologie, et ils se donnaient pour tâche d'analyser et de localiser les principaux types d'écosystèmes, qui apparaissent à la même époque dans les manuels de géographie de seconde. Mais l'écosystème ne correspond guère à la problématique propre de la géographie, pour des raisons d'échelle et de contenu, comme le constatent assez vite les chercheurs [23]. L'écosystème des naturalistes est en effet fondé sur les échanges d'énergie et de matière entre les organismes vivants et éléments abiotiques (air, eaux, roches) présents en un lieu. On ne peut mesurer précisément ces échanges que dans un espace de petite dimension : une mare, une prairie, un bois ; au-delà, on extrapole les données recueillies sur quelques mètres carrés ou quelques hectares. Or les géographes s'intéressent généralement à des espaces plus vastes, au moins le kilomètre carré ou la dizaine de kilomètres carrés. Surtout, l'écosystème ne considère les hommes qu'en tant qu'organismes biologiques parmi les autres, et néglige les traces de l'action humaine, routes, maisons, usines, champs, ou ne prend en compte ces éléments que comme des

paramètres qui perturbent les écosystèmes « naturels ».

C'est pourquoi deux biogéographes, N. Beroutchatchvili et G. Bertrand, ont élaboré en 1968 [24] un nouveau concept, plus riche de contenu et pleinement géographique : le **géosystème**, défini comme l'ensemble des éléments qui interagissent en un lieu donné, qu'ils soient naturels, naturels modifiés par les actions humaines ou purement artificiels. Un géosystème est fortement lié à une société donnée et à son évolution. Une prairie, un bois planté ne correspondent pas à des écosystèmes « naturels », ce sont des géosystèmes liés à des sociétés rurales précises. Dans les Alpes, le géosystème des montagnes à sports d'hiver a succédé au géosystème des montagnes sylvo-pastorales du XIX^e siècle et du début du XX^e siècle.

Le concept de géosystème, peu utilisé en dehors de la géographie, est très proche, au fond, de la notion d'**environnement**, prise dans son sens large. Ce dernier terme, copié sur le mot anglais *environment*, équivalent de milieu, recouvre d'abord dans une acception étroite, les éléments et phénomènes naturels qui entourent les hommes, les influencent en partie et sont influencés par eux : l'air, le sol, les eaux, les végétaux, les animaux, les aléas naturels. Il a été répandu par les associations écologistes, très actives en France à partir des années 1970. Son contenu a ensuite été élargi à tous les éléments qui entourent les hommes, naturels ou artificiels, et jusqu'aux paysages qui en sont l'expression visible.

Les géographes physiiciens ont investi ce champ de recherches et ont développé une géographie environnementale, centrée sur l'étude des interrelations entre les sociétés et leur

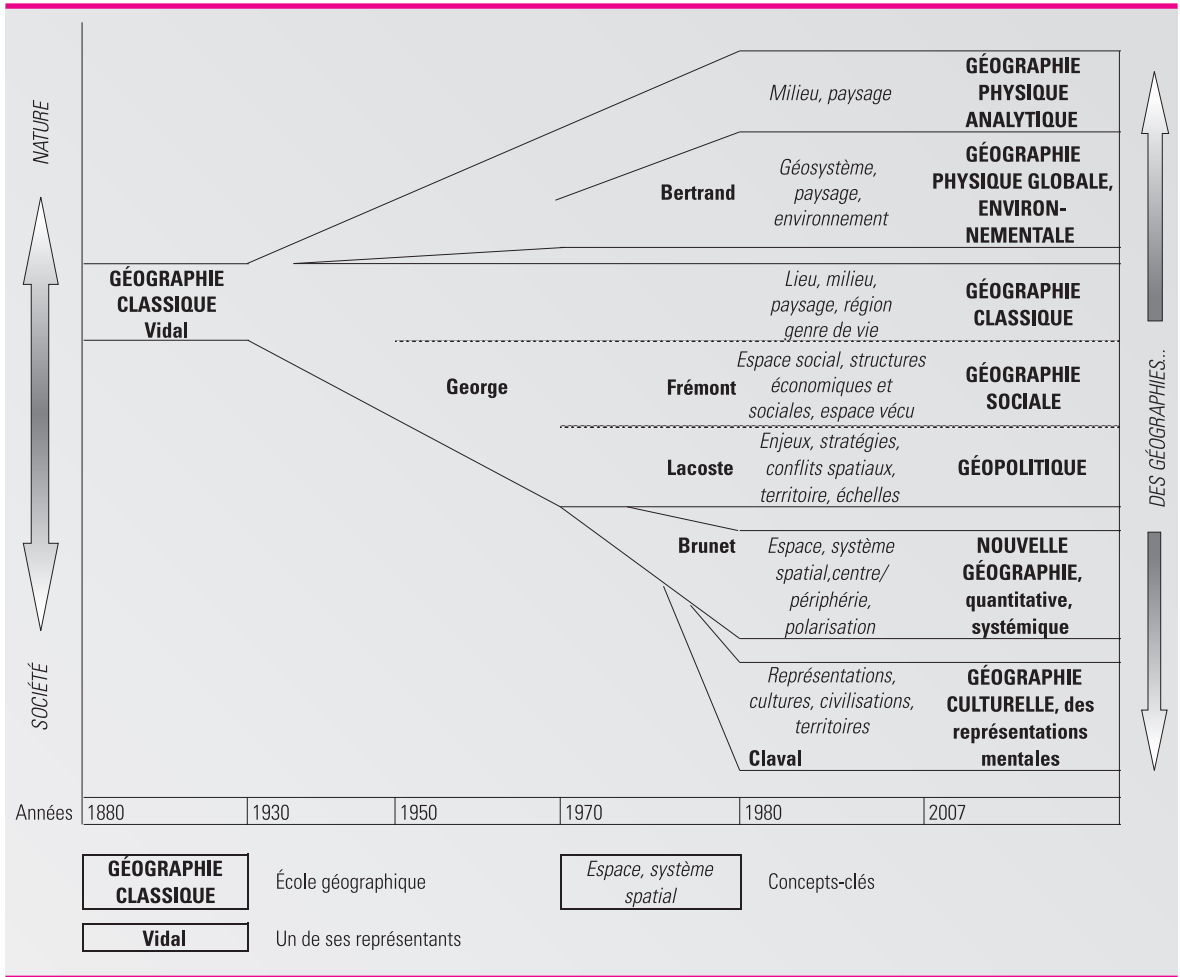
environnement. Ils essaient de lutter, notamment, contre le catastrophisme fréquent dans l'opinion publique en montrant, d'une part, que les environnements actuels en équilibre ne sont pas purement « naturels », mais résultent d'une utilisation raisonnée – spontanée ou non – des ressources du milieu et d'autre part, que certaines sociétés ont su rétablir des équilibres naturels altérés, par exemple sur les marnes noires facilement érodables des Alpes du Sud.

Des dizaines de géographes travaillent actuellement sur les **risques liés à des aléas naturels**, qui mettent en jeu l'occupation humaine, les activités économiques, les aménagements, les représentations mentales même [25]. D'autres géographes travaillent dans des cabinets d'études ou des collectivités locales pour établir les dossiers d'impact obligatoires pour les grands aménagements, ou les plans de prévention des risques.

C'est tout naturellement que ces mêmes géographes sont entrés dans les débats et réflexions sur le **développement durable**, singulièrement les controverses qui concernent le respect des équilibres écologiques (l'un des trois « piliers » du développement durable). Mais ils restent assez réservés sur la scientificité et le caractère opératoire d'une notion qui leur paraît très floue, polysémique et mal assurée de ses fondements épistémologiques [26].

Cette nouvelle géographie physique, globale et environnementale, qui articule étroitement les sociétés et les composantes de leur cadre de vie concret a été introduite partiellement dans les programmes scolaires dans les années 1990 et 2000, notamment dans les études de cas de seconde. Elle est essentielle pour préparer les élèves à

De la géographie classique aux tendances actuelles de la géographie



comprendre les enjeux de l'aménagement des territoires et des problèmes environnementaux locaux, régionaux et globaux.



Les problématiques de la géographie actuelle (ou des géographies actuelles...) sont donc diverses, quelquefois même opposées, et assumées comme telles. Car la communauté scientifique admet plus facilement qu'autrefois que le réel est complexe, polysémique, que toute tentative pour l'analyser est partielle, partielle, ne correspond qu'à un point de vue parmi

d'autres. Et on peut le faire comprendre à des enseignants, à des élèves, au-delà, au grand public.

Il reste néanmoins qu'au-delà des divergences d'objet, de concepts et de méthodes, les grandes tendances de la géographie contemporaine se rejoignent autour de quelques idées-force, qui peuvent constituer autant de bases ou de balises pour l'élaboration de programmes scolaires. D'abord, tous les géographes, même physiciens, donnent à leurs travaux une **finalité sociale**, la compréhension des rapports entre les sociétés et leurs territoires. Ceux qui se spécialisent dans l'analyse des phénomènes naturels le font avec la volonté d'éclairer les contraintes, les risques, les ressources

qu'ils représentent pour les groupes humains. La très grande majorité des chercheurs accepte l'évolution épistémologique du dernier demi-siècle, qui a placé résolument la géographie dans le **champ des sciences sociales**, en a fait une discipline plus abstraite, théorique et nomothétique pour les uns, plus en prise sur le jeu des acteurs sociaux, les stratégies et conflits de pouvoir, les mentalités et les représentations mentales individuelles et collectives pour les autres.

Tous les géographes s'accordent aussi pour refuser une géographie-inventaire ou encyclopédique, qui cherche à décrire tout ce qui est visible en un lieu. Ils exigent qu'un problème précis d'utilisation de l'espace terrestre

par une société humaine soit isolé, dans le cadre d'une problématique ; que des hypothèses soient posées ; que les données et les modèles explicatifs soient vérifiés, localisés, discutés, spatialisés, cartographiés. Tous les travaux insistent sur les interrelations multiples entre les phénomènes sociaux et les phénomènes naturels, entre les lieux et les espaces à différentes échelles, dans le cadre

de systèmes spatiaux en évolution constante. Ils se méfient des causalités linéaires trop simples. Ils rappellent la nécessité de prendre en compte les biais culturels et sociaux, la subjectivité de l'observateur dans l'interprétation des faits.

La géographie actuelle est certainement plus complexe et diverse qu'autrefois. Mais elle est plus riche de réflexions et de débats, mieux insérée

dans les grandes interrogations du moment. Elle est sans doute mieux à même d'aider les acteurs sociaux – et les élèves, futurs citoyens – à comprendre les enjeux fondamentaux de l'utilisation et de l'aménagement de l'espace terrestre et de leurs conséquences environnementales, dans toute leur complexité, et de participer ainsi aux débats civiques sur ces thèmes. ■

À LIRE

- [1] Vidal de La Blache P., *Tableau de la géographie de la France*, Paris, Hachette, 1903.
- [2] Deneux J.-F., *Histoire de la pensée géographique*, Paris, Belin, 2006, 256 p.
- [3] Derruau M., dir., *Composantes et concepts de la géographie physique*, Paris, Colin, 1996, 256 p.
- [4] Gourou P., *Les paysans du delta tonkinois*, Paris, éd. d'Art et d'Histoire, 1936.
- [5] George P., *Géographie sociale du monde*, Paris, PUF, 1945.
- [6] Lacoste Y., *Géographie du sous-développement*, Paris, PUF, 1965.
- [7] Frémont A., dir., *Géographie sociale*, Paris, Masson, 1984, 392 p.
- [8] Philipponneau M., *La géographie appliquée*, Paris, Colin, 1999, 256 p.
- [9] Lacoste Y., *La géographie, ça sert, d'abord, à faire la guerre*, Paris, Maspero, 1976
- [10] Lacoste Y., « Les différents niveaux d'analyse du raisonnement géographique et stratégique », *Hérodote*, 18, 1980, p. 3-15.
- [11] Claval P., *La nouvelle géographie*, Que sais-je ?, Paris, PUF, 1977, 128 p.
- [12] Dollfuss O., « Le système monde » in R. Brunet, « Mondes nouveaux », tome I de la *Géographie universelle*, Paris, Hachette/RECLUS, p. 274-529.
- [13] Hagget P., *L'analyse spatiale en géographie*, Paris, Colin, 1973.
- [14] Brunet R., « La composition des modèles dans l'analyse spatiale », *L'Espace géographique*, 4, 1980.
- [15] Claval P., *Éléments de géographie humaine*, Paris, M.T. Génin, 1974, 412 p.
- [16] Moscovici S., dir., *Psychologie sociale*, Paris, PUF, 1984.
- [17] Frémont A., *La région, espace vécu*, Paris, PUF, 1976.
- [18] Collignon B., *Les Inuits, ce qu'ils savent du territoire*, Paris, L'Harmattan, 1996.
- [19] Collignon B., « Que sait-on des savoirs géographiques vernaculaires ? », *Bulletin de l'association de géographie française. – Géographies*, 2005, sept., 82-3, p. 321-331.
- [20] Claval P., *La géographie culturelle*, Paris, Nathan, 1995, 256 p.
- [21] Huntington S., *Le choc des civilisations*, Paris, Fayard, 1998.
- [22] André Y. et al., *Représenter l'espace, l'imaginaire spatial à l'école*, Paris, Anthropos, 1989, 228 p.
- [23] Demangeot J., *Les milieux « naturels » du globe*, Masson, 1984, 256 p.
- [24] Beroutchachvili N., Bertrand G., « Le géosystème ou système territorial naturel », *Revue géographique Pyrénées et Sud-Ouest*, 1978, 49-2, p. 167-180.
- [25] Veyret Y., dir., *Les risques*, Paris, Bréal, 2004, 204 p.
- [26] Miossec A., Arnould P., Veyret Y., coord., « Vers une géographie du développement durable », *Historiens et géographes*, 2004, juillet, 387, p. 83-260.

Évolution de l'historiographie française

Stéphanie Sauget

Professeur agrégé, docteur en histoire contemporaine,
TZR sur zone de remplacement dans le Val de Marne, académie de Créteil

Depuis le début du XX^e siècle, l'histoire de l'historiographie française semble caractérisée par des ruptures et des tournants impliquant de dresser périodiquement des bilans et d'esquisser des perspectives. Cela tient bien sûr au principe même de ce qu'est une discipline : l'histoire doit avoir un champ propre qui la distingue des autres disciplines¹. Mais il semble que la dernière « crise » ait duré un peu plus longtemps, depuis le « tournant critique », amorcé dès les années 1970, jusqu'à la « crise de l'histoire » diagnostiquée par Gérard Noiriel en 1996 : l'historiographie française s'en est-elle remise ? Nous essaierons de voir où en est le débat actuel, une décennie après de très vives polémiques, et surtout nous verrons comment a évolué la pratique historique concrète, par delà les difficultés théoriques, en analysant quelques-uns des nouveaux objets dont se sont emparés récemment les historiens.

A lire les différents articles qui s'essayaient au périlleux exercice de bilans et perspectives, l'histoire universitaire actuelle vivrait l'heure de l'après « tournant critique » des *Annales* et d'après « crise de l'histoire » diagnostiquée par Gérard Noiriel en 1996 et essaierait de se reconstruire sur de nouvelles bases, en intégrant particulièrement deux « nouvelles dimensions » : celles des représentations et celles des pratiques.

L'APRÈS « TOURNANT CRITIQUE » ET LA FIN DE LA CRISE DE L'HISTOIRE ?

Que s'est-il donc passé pour que les historiens français utilisent à ce point le vocabulaire de la rémission post-choc traumatique ?

On pourrait y voir d'abord les revers de gloire d'une historiographie française longtemps dominante, sollicitant le dialogue avec les autres sciences sociales à condition de les annexer, mais refusant de subir des réflexions extérieures critiques susceptibles de la faire chanceler sur ses bases. L'historiographie française a déjà dû s'adapter aux autres disciplines et les querelles n'ont pas manqué depuis le début du XX^e siècle². Mais dans les années

1980, les attaques contre l'histoire française, et notamment l'historiographie des *Annales*, se sont multipliées. On peut notamment en retenir trois, qui se nourrissent les unes les autres, tout en se distinguant : le « tournant critique » des *Annales*, le « linguistic turn » et le « cultural turn ».

On appelle « tournant critique » des *Annales* l'auto-contestation française de l'histoire sociale ayant une prétention totalisante (le moteur de l'histoire ne serait que social) et s'appuyant sur

NOTES

1. La discipline est une catégorie organisationnelle au sein de la connaissance scientifique ; elle y institue la division et la spécialisation du travail et elle répond à la diversité des domaines que recouvrent les sciences. Bien qu'englobée dans un ensemble scientifique plus vaste, une discipline tend naturellement à l'autonomie, par la délimitation de ses frontières, le langage qu'elle se constitue, les techniques qu'elle est amenée à élaborer ou à utiliser, et éventuellement par les théories qui lui sont propres. L'organisation disciplinaire s'est instituée au XIX^e siècle, notamment avec la formation des universités modernes, puis s'est développée au XX^e siècle avec l'essor de la recherche scientifique. Transformation de l'histoire en discipline universitaire et débats sur les enjeux de l'historiographie sont donc naturellement contemporains.

2. Songeons à la querelle de 1903 entre histoire et sociologie durkheimienne ou au débat très vif opposant Fernand Braudel à Claude Lévy-Strauss entre 1952 et 1968 sur la nature de la « structure ».

des concepts³ et des outils (notamment statistiques et quantitatifs) insuffisamment critiqués et pensés. En décembre 1989, la revue des *Annales* publie un numéro spécial intitulé « Histoire et sciences sociales : un tournant critique », dans lequel des historiens mais aussi un géographe (Marcel Roncayolo) souhaite une plus grande modestie ; Alain Bourreau en appelle ainsi à une « histoire restreinte des mentalités », mais aussi à repenser les méthodes, les concepts et les objets. Roger Chartier développe par exemple une nouvelle conception de l'histoire sociale revivifiée par le concept de « représentation »⁴. Gérard Noiriel plaide lui pour une approche subjectiviste du social. Pour ces historiens, toutes les données du social ne sont pas dans la compréhension d'un

matérialisme même dialectique entre une structure essentiellement socio-économique et des superstructures qui en seraient le reflet. Ils se détournent d'une histoire totale à trois niveaux (niveau social, économique, puis culturel) définie par Ernest Labrousse où les hommes seraient englués et proposent de redonner une place centrale aux sujets et à leurs perceptions de l'histoire. De nouveaux concepts ou paradigmes font donc leur entrée : ainsi la notion d'appropriation est mise en valeur contre la simple assimilation passive d'idées préfabriquées (domaine de la réception d'idées ou de pratiques) ; celle d'interaction, empruntée à la sociologie américaine (notamment à Erving Goffman⁵), permet de renouveler l'étude des relations interpersonnelles ; celles de « systèmes de représentations » ou d'« horizons d'attente » replacent le sujet au cœur de l'histoire. Rien d'étonnant à ce que ce « tournant critique » ait été perçu comme une machine de guerre contre l'histoire sociale, dont elle est pourtant issue, car elle privilégiait la perception subjective et la méthode herméneutique à la conception de l'histoire des masses, l'histoire quantitative reposant sur des modèles théoriques peu souples. Cette histoire refusait de réduire à des schémas comportementaux les perceptions subjectives, les idées, les espérances, les valeurs en donnant une place, moins grande, aux structures sociales qui ne sont plus qu'une partie de la réalité historique.

La deuxième attaque vint des États-Unis, au cours des années 1980 et n'est pas sans lien avec le tournant critique, pourtant cette fois-ci, le choc atteignit même les partisans du nouveau. Sur les campus universitaires, émergea en effet une critique radicale de l'histoire en tant que discours

pouvant prétendre dire le vrai et le réel du passé : c'est ce que l'on a appelé le « *linguistic turn* ». Cette critique fut si corrosive qu'elle nécessita la réponse des historiens français. Le cas le plus intéressant est le dialogue entre le linguiste Hayden White et l'historien moderniste français Roger Chartier dans les années 1990. En littéraire et en linguiste, Hayden White s'était intéressé à la « *poétique historique* », c'est-à-dire à la manière de faire et d'écrire l'histoire. Dans son livre *Au bord de la falaise*, Roger Chartier a montré tout l'intérêt qu'il porte aux analyses du linguiste américain sur les modalités et les formes du discours historien, en identifiant les différents types de mise en intrigue utilisés dans les récits historiques, mais il met aussi en évidence les angles morts et les dangers d'une théorie qui ne permet pas de penser les techniques de recherche et les procédures critiques par lesquels les historiens s'efforcent de construire, à chaque étape du développement de leur discipline, l'objectivité de leurs discours. Porteur d'une volonté de renouveler la manière de faire de l'histoire et ouvert aux critiques culturalistes, il essaie absolument de neutraliser le relativisme historique dont les positions de White sont porteuses en rappelant à la suite de Michel de Certeau qu'il existe des modalités de contrôle qui permettent de valider le discours historique et historien.

La troisième charge contre l'histoire, perçue comme une menace par l'historiographie française, est venue également des États-Unis dans les années 1980 : c'est ce qu'on appelle le « *cultural turn* ». Sous l'influence, notamment, de l'anthropologie culturelle de Clifford Geertz⁶ ou des leçons épistémologiques de

NOTES

3. Celui de classe sociale ou d'aliénation par exemple, perçus comme des « prêts-à-penser » déterministes et marxistes qui éloigneraient l'historien de la démarche heuristique qui devrait être la sienne.

4. Roger Chartier, « Le monde comme représentation », *Annales ESC*, t. 44, n° 6, pp. 1505-1520.

5. Erving Goffman s'intéresse tout particulièrement aux interactions en face à face et essaie de constituer une éthologie des interactions. Il est l'auteur de nombreux ouvrages dont plusieurs ont été traduits en français et publiés aux éditions de Minuit. Parmi eux, citons *La Mise en scène de la vie quotidienne*, 1973 ; *Les Rites d'interactions*, 1974 ou plus récemment *Les Cadres de l'expérience*, 1991.

6. Clifford Geertz fait paraître en 1973 un texte problématique pour l'histoire, intitulé *The Interpretation of Cultures*, qui introduit le concept de « système culturel » et en 1983, dans un ouvrage sur le *Local Knowledge*, il propose de considérer les phénomènes culturels comme des systèmes de signification posant des questions.

Hayden White⁷, l'interprétation des systèmes culturels, saisis à travers des textes et des représentations (objets, films, chansons, images), a supplanté les analyses économiques et sociales. Parmi les acteurs de cette évolution, Lynn Hunt et Victoria Bonnel ont joué un rôle important par leurs propres travaux mais aussi par la collection (« Studies on the History of Society and Culture ») qu'elles dirigent à l'université de Californie, ainsi que par l'ouvrage coordonné par Lynn Hunt en 1989 qui apparaissait comme un manifeste⁸. Ce « tournant culturel » américain⁹ est difficile à définir, car les historiens qui s'en revendiquent ont eu des lectures et des pratiques plus ou moins distanciées du post-modernisme qui les a nourrit ou de ce que les Américains appellent la « *French Theory* », c'est-à-dire la lecture sélective et cohérente de Michel Foucault, Roland Barthes et Jacques Derrida¹⁰. Les conséquences sont donc très diverses : pour les plus radicaux, le post-modernisme a amené des dérives critiquées par les chercheurs américains dès la fin des années 1990¹¹. Les plus modérés cherchent à établir un questionnaire raisonné portant sur les relations entre les formes culturelles et les autres dimensions de l'action humaine et témoignent de leur attachement à l'idée d'un discours historique susceptible d'être vrai. Ils posent la question de la place de l'historien dans la production de son discours et s'interrogent sur les rapports entre explications et interprétations. Surtout, ils privilégient de plus en plus sur les études de classes sociales les études en termes de genre (le *Gender*), de race ou de subcultures.

L'écho du « *cultural turn* » sur l'historiographie française a été très mince et son accueil très dramatisé. Il a été

présenté comme un renoncement à l'histoire et a servi à l'élaboration d'un diagnostic de « crise de l'histoire »¹², nécessitant sa neutralisation ou au mieux son dépassement (l'appel au *beyond Cultural Studies* de Lynn Hunt).

UNE NOUVELLE HISTORIOGRAPHIE ?

La situation de l'historiographie française après ce triple choc serait donc celle d'un boxeur sonné qui recherche un nouveau souffle. Il est ainsi de moins en moins question de crise et plus en plus question de manières de faire.

Cela s'entend pleinement pour l'historien du social : en septembre 2002, le numéro 200 du Mouvement social propose une « histoire sociale en mouvement » et Patrick Fridenson présente « notre nouvelle place dans l'atelier de l'histoire sociale et culturelle ». Jürgen Kocka notait en 2003 que « l'impression était largement partagée que ce n'était pas un bon moment pour être un historien du social », une citation que reprennent Jacques Rougerie et Louis Hincker dans l'introduction du numéro spécial de la *Revue d'histoire du XIX^e siècle* consacré aux « Relations sociales et espace public »¹³. Mais pour ces deux historiens contemporanéistes, la situation actuelle en France serait un temps de « paix encore armée »¹⁴ ou de coexistence presque pacifique entre histoire sociale et histoire culturelle, « sans consensus véritable »¹⁵. Délaisant le « *moment théorique* », ils proposent une mise à l'épreuve pratique et un retour intéressant aux vieilles catégories de l'histoire sociale (classes, sociabilités, espace public, etc.) par la démarche déconstructionniste afin de tester la possibilité d'une histoire socioculturelle. Dans ce nouveau contexte, les jeunes

chercheurs et les doctorants sont particulièrement mis à contribution et les *Cultural Studies* anglo-saxonnes, surtout celles des années 1960, sont remises à l'honneur. Sont également mises à l'épreuve quelques-unes des propositions culturalistes, notamment

NOTES

7. Le livre le plus célèbre de Hayden White, le plus commenté, est paru en 1973 et s'intitule *Metahistory : The Historical Imagination in Nineteenth-Century Europe*, Baltimore, Johns Hopkins University Press. C'est un universitaire appartenant au département de Littérature comparée. Il serait le meilleur porte-parole d'une historiographie relativiste post-moderne, porteuse de l'idée que l'histoire, loin d'être une vérité absolue, ne serait qu'une reconstruction et une réappropriation du passé en fonction des époques.

8. Lynn Hunt, *The New Cultural History*, University of California Press, 1989.

9. Qui n'a rien à voir avec le « tournant culturel » anglo-saxon des années 1950, associé à la « New Left », dans le contexte du renouveau du marxisme britannique à Birmingham. Les fondateurs théoriques en sont Richard Hoggart, Edgar P. Thompson et Raymond Williams. Pascal Ory situe sa véritable naissance institutionnelle en 1962, à l'université de Birmingham, quand est fondé, dans le département de Lettres, un Centre d'études culturelles contemporaines. Cf. André KAENEL, Catherine LEJEUNE, Marie-Jeanne ROSSIGNOL, *Cultural Studies. Études Culturelles*, 2003.

10. Pour plus d'informations, se reporter au livre de François Cusset, *French Theory. Foucault, Derrida, Deleuze et Cie, et les mutations de la vie intellectuelle aux États-Unis*, Paris, La Découverte, 2003.

11. Lynn Hunt et Victoria Bonnel, *Beyond the Cultural Turn*, 1999. Les principales dérives sont le relativisme (l'histoire n'est qu'une fiction), la croyance en l'autonomie de la culture (problème théorique) et la démarche qui réduit l'étude des sociétés à l'étude des textes (problème méthodologique).

12. Gérard Noiriel, *Sur la crise de l'histoire*, Paris, Belin, 1996.

13. N° 33, 2006/2, p. 7.

14. Idem, p. 8.

15. Idem.

NOTES

16. Sarah Maza, *The Myth of the French Bourgeoisie: An Essay on the Social Imaginary, 1750-1850*, Cambridge, Harvard University Press, 2003, non traduit en français.

17. Adeline Daumard, *Les Bourgeois et la bourgeoisie en France depuis 1815*, 1969, rééd. Paris, Champs Flammarion, 1991.

18. Citons notamment celui de Pascal ORY, *L'Histoire culturelle*, PUF, 2004 et celui de Philippe Poirrier, *Les Enjeux de l'histoire culturelle*, Seuil, 2004. Plus récemment encore Loïc Vadelorge a consacré un article intitulé « Où va l'histoire culturelle ? », *Ethnologie française*, 2006, n° 2, pp. 357-359.

19. Le colloque de Cerisy-la-Salle, de septembre 2004, publié par ses deux maîtres d'œuvre Laurent Martin et Sylvain Venayre (dir.), sous le titre *L'Histoire culturelle du contemporain*, Nouveau Monde, 2005.

20. Pascal Ory, « L'histoire culturelle a une histoire », dans Laurent Martin et Sylvain Venayre (dir.), *L'Histoire culturelle du contemporain*, op. cit., pp. 55-74.

21. Georges Duby écrit le plus vieil article épistémologique sur la question, intitulé « Histoire culturelle » dans un numéro double de la *Revue de l'enseignement supérieur*, 1969, n°44-45, coordonné par Robert Mandrou.

22. Dominique Kalifa, *L'Encre et le sang. Récits de crimes et sociétés à la Belle Époque*, Fayard, 1995. Le crime est ici analysé à la fois comme un acte social, relevant pleinement de l'histoire sociale, qui ne peut toutefois être saisi que par les diverses représentations qu'il suscite tout au long de l'enquête dont la fonction est justement de rendre le crime représentable. Les clés d'analyse sont donc souvent culturelles.

23. Alain Corbin, *Le Miasme et la jonquille*, Aubier, 1982. Ici, ce sont les schèmes de perception et les seuils de tolérance qui sont étudiés en ce qu'ils permettent de comprendre des représentations et des pratiques à la fois culturelles et sociales.

24. Dominique Pestre, « Pour une histoire sociale et culturelle des sciences. Nouvelles définitions, nouveaux objets, nouvelles pratiques », *Annales, Histoire, Sciences sociales*, 3, 1955, pp. 487-522. Voir aussi la contribution d'Anne Rasmussen, « La fabrique de la science : un objet pour l'histoire culturelle », dans Laurent Martin et Sylvain Venayre (dir.), *L'Histoire culturelle du contemporain*, op. cit., pp.345-358.

celle de Sarah Maza¹⁶ à propos de la bourgeoisie française, jugées insuffisantes face au grand travail d'Adeline Daumard¹⁷, qui déjà s'intéressait à la construction des catégories sociales.

Cela s'entend différemment de l'historien du culturel. Entre condamnation ou non réception du « *cultural turn* » américain et du « *tournant critique* » des *Annales*, l'histoire culturelle française peine à trouver ses marques.

L'histoire culturelle est un territoire ambigu qui oscille entre plusieurs pôles et qui est la moins théorisée des branches de l'histoire contemporaine, même si depuis peu (l'année 2004 ayant été particulièrement féconde sur ce plan) plusieurs manuels¹⁸ et un grand colloque¹⁹ ont essayé de lui donner une assise solide, et même si elle semble être l'un des secteurs de la recherche le plus novateur et dynamique actuellement. Pour Pascal Ory²⁰, une lecture géopolitique (France vs États-Unis) et généalogique (depuis le XVIII^e siècle jusqu'à nos jours) permet de comprendre la bipolarisation de ce champ entre les *Cultural Studies* d'une part, nées d'une convergence entre le marxisme de Birmingham, le déconstructionnisme d'une « French Theory » et un groupe de chercheurs américains politiquement impliqués mais socialement marginalisés, et l'histoire culturelle française, d'autre part, qui naît entre 1969²¹ et 1981, dans un tout autre contexte intellectuel et universitaire (le campus de Nanterre pourrait y avoir un rôle important d'après Pascal Ory qui en émet l'hypothèse) : celui du « tournant critique ».

Il semble même qu'au sein du pôle français coexistent, parfois malaisément, différentes conceptions de la culture et donc du champ de l'histoire culturelle. En effet, celle-ci peut d'abord être définie suivant des objets

considérés comme des productions et des biens culturels : histoire du livre, de la lecture (Roger Chartier), de formes picturales et architecturales (histoire de la peinture, de la photographie, de la gravure, du cinéma, de l'architecture, etc.), de vecteurs culturels (histoire des intellectuels, des artistes, des idées, des politiques culturelles, etc.), de pratiques culturelles (histoire du patrimoine, des musées, du cirque, du ballet, etc.), voire de processus culturels (mémoire). On considère alors une conception à la fois large de la culture (contenus et contenants, formes et pratiques) et étroite : un pan seulement de nos expériences humaines, celle reliée à l'art, qu'il soit populaire ou des élites. Ce qui amène à faire de l'histoire économique, politique, sociale ou religieuse de la culture et des biens culturels.

Mais on peut également la définir comme un regard culturaliste sur tous les objets possibles, y compris des objets qui ne ressortent pas naturellement de la sphère de la culture au premier sens : histoire du crime²², histoire de l'odorat²³, histoire du laboratoire scientifique²⁴, etc. Cette manière de concevoir l'histoire culturelle a souvent été appelée « histoire des représentations ». Le but de cette histoire reste toujours l'élucidation du social, mais celui-ci change de visage en quelque sorte : il devient une production dynamique, une matrice, un « nexus », fait d'interrelations mouvantes, d'interactions (Ervin Goffman) entre les individus médiatisées par le langage, les rites, des systèmes de représentations.

Dernièrement dans son séminaire de recherche à l'université de Paris I, Dominique Kalifa a proposé de clarifier le concept de représentations en lui assignant trois sens : 1. Une histoire des schèmes de perceptions et des

systèmes d'appropriation du monde, ainsi que leur hiérarchisation ; 2. Une histoire des figures ou des formes matérielles dans lesquelles s'expriment les discours, les idées, les émotions ; 3. Une histoire des systèmes de représentation et de l'imaginaire social ou des « univers symboliques » de Clifford Geertz, qui permet de restituer la distance et la différence d'une société par rapport à une autre à une même époque ou dans le temps.

Force est cependant de constater qu'il existe de très nombreuses définitions de l'histoire culturelle, de l'histoire des représentations voire de « l'histoire sans noms » qui finissent par lui porter ombrage. Comme le rappelait Hervé Martin, le terme de « mentalités » a vieilli, celui d' « idéologie » suscite des réticences, « culture » ne fait pas l'unanimité et « représentations » serait trop flou : la quête du bon mot et du bon concept, celui qui ferait l'unanimité, relèverait donc de la « chasse au dahu ».

Quant est-il des manières de faire ?

MANIÈRES DE FAIRE

Si l'on regarde maintenant du côté des pratiques historiennes, aussi bien celles des chercheurs éminents que celles de jeunes apprentis historiens, le bilan, déjà complexe, se brouille encore. Beaucoup de bruits pour rien ? Des positions inutilement durcies ? Peut-être.

Certes, les manières de faire de l'histoire ont changé. Ces changements peuvent être schématiquement résumés en trois évolutions majeures : d'abord, un mouvement de « retour aux sources », que Lucien Febvre appelait de ses vœux, qui existait pour partie déjà, mais qui fut vivifié par l'approche déconstructionniste ; ensuite une ouverture du régime des sources à des

pans entiers de « documentation » ou de représentations peu ou pas défrichées ; enfin un élargissement des questionnements et des curiosités sur des objets classiques ou inédits en histoire et une meilleure prise en compte des représentations et des pratiques des acteurs du passé. Un certain nombre de concepts, de catégories ou de rapports de causalité en usage dans l'historiographie traditionnelle tendent à être revus, nuancés, voire abandonnés. On assiste aussi à de nouvelles alliances entre histoire et anthropologie, sociologie et critique textuelle. Divers exemples pris dans différents territoires de l'historien en fournissent une illustration.

Pour Jean-François Sirinelli par exemple, l'histoire culturelle et l'histoire politique sont désormais « forcément reliées » à plusieurs niveaux : la culture a d'abord une indéniable dimension politique, ne serait-ce que dans les politiques et les institutions culturelles ; mais surtout les historiens *du* politique ont compris que la question de la dévolution et de la répartition de l'autorité et du pouvoir dans une société donnée a des aspects culturels. Depuis 2000, les travaux publiés attestent de cette ouverture, tel le *Dictionnaire critique de la République*, paru en 2002 sous la direction de Vincent Duclert et de Christophe Prochasson, qui propose des notices traditionnelles revisitées mais aussi des notices qu'on n'avait jamais vu dans ce type d'outil. Les sujets classiques sont relus, à l'instar de cette nouvelle biographie d'Alfred Dreyfus, écrite par Vincent Duclert qui interroge une nouvelle documentation et essaie de comprendre l'homme occulté derrière l'affaire, en déconstruisant les discours sur Dreyfus et l'imaginaire de l'affaire.

L'histoire militaire et surtout l'histoire des deux guerres mondiales ont

aussi été renouvelées : les « cultures » de guerre sont désormais prises en compte et questionnées grâce à un nouveau regard anthropologique. En témoigne la tentative d'histoire totale ou intégrée de la Première Guerre Mondiale que constitue l'*Encyclopédie de la Grande Guerre (1914-1918)*, sous la direction de Stéphane Audoin-Rouzeau et Jean-Jacques Becker, parue chez Bayard en 2004.

L'histoire coloniale française enfin, pour prendre un dernier exemple, s'est redéployée depuis les années 1990 avec une visibilité accrue depuis le début des années 2000 et l'Empire n'est plus un « non-lieu de mémoire » comme le déplorait Emmanuelle Saada en 2001²⁵. D'après Emmanuelle Sibeud, on peut situer le tournant français du post-colonialisme en 1997, moment où l'historiographie française s'est mise à considérer la culture comme un enjeu du colonialisme, à l'articulation d'une histoire politique, juridique, sociale et culturelle. Il a précédé de peu la prise de conscience politique de l'impact de la colonisation et du colonialisme sur la société française actuelle.

Pour autant, certaines expériences ont encore du mal à être reçues, tel l'essai de « biographie sociale » de Philippe Artières et Dominique Kalifa²⁶. De même, les débats restent vifs, même pour les travaux évoqués. Dans un compte-rendu critique du *Dictionnaire* de Duclert et Prochasson, Nicolas Roussellier réduit le questionnement

NOTES

25. Emmanuelle Saada, *La Question des métis dans les colonies françaises : socio-histoire d'une catégorie juridique*, thèse d'histoire, EHESS, Paris, 2001 p. 6.

26. Philippe Artières et Dominique Kalifa, *Vidal le tueur de femmes : une biographie sociale*, Paris, Perrin, 2001.

culturaliste de certains collaborateurs du dictionnaire à une « folklorisation de l'histoire républicaine » et une « fuite en avant dans la recherche de postures universitaires » au détriment d'une « histoire de la République comme problème social et politique » : une critique en quelque sorte classique de la « crise de l'histoire », mais cette fois au nom d'une exigence et d'une attente plus forte, comme un appel à aller plus loin dans la démarche critique et déconstructionniste.

Stéphane Audoin-Rouzeau, grand zéléateur du questionnement anthropologique, fait une drôle d'histoire culturelle de la guerre se heurtant au problème des « invariants » guerriers, difficilement intégrables à une histoire culturelle maniant des outils plus souples.

Quant à l'histoire coloniale française, elle hésite à utiliser les mots et les concepts clés de l'histoire culturelle : celui d'hégémonie, de transferts culturels ou d'acculturation auxquels elle préfère les termes de domination, de métissage ou d'accommodement, comme si d'un champ à l'autre, les transferts étaient impossibles ou maladroits.

En fait, de plus en plus, les pratiques historiennes mélangent les approches, les questionnements, et tournent autour de leurs objets pour les restituer dans leur complexité : l'objectif reste bel et bien ambitieux, comprendre le tout, en essayant de faire tenir ensemble des optiques parfois contradictoires, en critiquant les sources, les méthodes et les résultats.



Les apports les plus utiles de ces évolutions récentes pour l'enseignement dans le secondaire sont peut-être plus faciles à dégager. Le « *retour aux sources* » restaure une relation critique vis-à-vis de n'importe quel document et rallonge le questionnaire à la fois sur les conditions de production, mais surtout sur les possibilités de circulation et de diffusion, voire de réception d'un texte, d'une image, d'un film, d'une chanson. L'élargissement du répertoire des sources permet de varier les documents à étudier en classe. Enfin, les catégories les plus débattues en histoire

peuvent être abordées dans une approche résolument compréhensive et déconstructionniste. On pourrait ainsi par exemple éclairer la question de la France et des Français après 1945, question récurrente dans les programmes scolaires du secondaire, à partir des études renouvelées portant sur le « baby-boom ». L'historiographie française a beaucoup travaillé sur ce sujet et on dispose maintenant de plusieurs ouvrages récents et issus de ce nouveau historiographique. Par exemple, la thèse, à paraître, de Ludivine Bantigny sur *Le plus bel âge ? Jeunes, institutions et pouvoirs en France des années 1950 au début des années 1960* permet à la fois de montrer comment une catégorie sociale et culturelle (les jeunes) se forme, comment une génération (notion chère à Jean-François Sirinelli) vit la période de l'après-guerre, mais aussi comment elle est perçue, observée, scrutée et représentée. Enfin, toujours à partir de l'étude de ce groupe, l'étude de Ludivine Bantigny permet aussi d'entrer dans la question de la guerre d'Algérie avec une focale intéressante et nouvelle. ■

L'histoire-géographie à l'école primaire : programme, pratiques et enjeux

Philippe Claus

Inspecteur général de l'Éducation nationale, groupe de l'enseignement primaire

La discipline histoire-géographie, éducation civique est plus systématiquement enseignée au cycle 3 que par le passé, même si les horaires et les programmes ne sont pas totalement respectés. Conformément aux prescriptions des programmes, les séances sont fréquemment construites autour de documents. Leur usage conduit souvent à la construction de connaissances ponctuelles et superficielles, utiles, sans nul doute, mais qui ne permettent ni d'entrer dans une problématique précise, ni de construire des notions essentielles. La contribution de l'histoire, et plus encore de la géographie, à la maîtrise de la langue n'est pas suffisamment approfondie, tant en ce qui concerne l'observation réfléchie de la langue qu'en ce qui a trait à l'écrit, dont les traces relevées ou élaborées par des élèves s'apparentent plus souvent à un brouillon difficile à utiliser, qu'à un outil d'apprentissage organisé. Ces constats interrogent sur les acquis des élèves. Il convient donc de donner des explications et de proposer quelques perspectives.

POURQUOI ?

Les lignes qui suivent dressent le bilan des observations qu'ont menées, au cours des années scolaires 2003-2004 et 2004-2005, des inspecteurs généraux et des inspecteurs de l'Éducation nationale sur la mise en œuvre de l'histoire, de la géographie et de l'éducation civique, au cycle 3.

Tout d'abord, *l'évolution rapide des attentes de l'institution* a pu déstabiliser de nombreux enseignants. Pendant plus d'un demi-siècle, en effet, l'histoire, la géographie, la morale et l'instruction civique ont été des enseignements indissociables, au service de la patrie et de la République. Les programmes d'histoire insistent sur la nécessité de faire connaître les plus grands personnages et les faits principaux de l'histoire nationale, tandis que ceux de géographie portaient sur la France physique et politique ainsi que sur ses colonies. Avec les textes des années mille neuf cent soixante-dix, l'objectif est devenu d'éveiller la curiosité des élèves, de leur apprendre à réfléchir à partir d'observations, en allant du plus près au plus lointain, en insistant sur l'exploitation de l'environnement proche. Dans les programmes de 1985 et ceux de 2002, les finalités scientifiques et civiques des deux disciplines ont été réaffirmées,

particulièrement pour le cycle des approfondissements. L'histoire et la géographie viennent nourrir l'éducation civique qui est désormais considérée comme le second grand pôle organisateur de l'école, après ce qui touche au langage et à la maîtrise de la langue. L'intention explicite des programmes de 2002 est de « favoriser, par la comparaison avec des sociétés différentes dans le temps et dans l'espace, la construction chez les élèves d'une identité forte, à la fois sûre d'elle-même et ouverte, fondée sur la conscience de s'inscrire dans un héritage et de participer à l'aventure d'un espace commun à tous les hommes »¹. Pour ce faire, les programmes, complétés par le document d'application, précisent un certain nombre de compétences attendues à la fin du cycle 3 et préconisent :

- des démarches pédagogiques riches et diversifiées ;
- l'usage de documents, traces et sources, qui conduit les élèves à des exigences critiques et à la rigueur du raisonnement ;
- le recours rigoureux et argumenté à la description, à l'analyse et à la synthèse qui fait appel à des supports variés ;

NOTE

1. BOEN hors série n° 1 du 14 février 2002, programmes p. 65.

- la réflexion collective et le débat qui supposent un usage régulé de la parole ;
- le récit ;
- l'écriture collective et/ou individuelle de courtes synthèses.

Bien que la quasi-totalité **des séances d'histoire et de géographie** observées soient **construites autour de documents** et que leur étude soit un peu plus rigoureuse que par le passé, on en analyse trop rarement le sens par une recherche précise d'indices (vocabulaire, temps des verbes ou connecteurs logiques). Ces documents sont issus de manuels souvent anciens ou de photocopies, trop nombreuses, qui servent de substitut au livre et à la trace écrite. Si l'on ne peut contester l'utilité du document dans une pédagogie active qui ambitionne de former les élèves à une démarche s'apparentant à celle de l'historien et du géographe, ni minimiser son utilité pour formuler des hypothèses, rechercher des preuves ou exercer son esprit critique, force est de constater que l'étude du document ne peut suffire pour enseigner l'histoire et la géographie. À force de vouloir tout découvrir et tout démontrer par l'analyse de documents, les enseignants élaborent des séquences, riches, mais très longues, qui lassent les élèves et ne mettent en place que des îlots de connaissances, peut-être précises, mais ponctuelles et sans liens entre elles. Comment construire, en histoire, « une intelligence du temps historique fait de simultanéité et de continuité, d'irréversibilité et de rupture, de courte et de longue durée » ? On s'interdit en même temps, ainsi, d'aider l'élève à atteindre la première compétence énoncée : « être capable de distinguer les grandes périodes historiques, pouvoir les situer chronologiquement, commencer à connaître, pour chacune d'entre elles, différentes formes de

pouvoir, des groupes sociaux et quelques productions, en particulier dans le domaine artistique ».

QUE FAIRE ?

L'initiation de l'élève à une première forme, modeste mais réelle, d'esprit critique, nécessite de transmettre, souvent au préalable, des connaissances sous la forme d'exposés du maître ou de récits divers et brefs (témoignages ou lecture de témoignages écrits, mais aussi lecture d'un récit composé par un historien) dont la compréhension sera vérifiée. On ne peut que constater, aujourd'hui, une forme d'autocensure quant à **l'usage du récit et de l'exposé par le maître** qui se contente trop souvent de transmettre des consignes, d'animer la recherche, de corriger et de construire la trace écrite. Il en va de même en géographie. Les premières bases d'une culture géographique, indispensable au futur citoyen pour comprendre le monde contemporain, ne peuvent se construire que sur des connaissances en partie transmises par le maître.

Les inspecteurs ont pu constater la place importante laissée à la réflexion collective au cours des séances d'histoire et de géographie. Cette organisation de la classe suppose un usage régulé de la parole, une attention à la précision du vocabulaire employé et à la rigueur du raisonnement, mais, le plus souvent, elle laisse le maître face à quelques élèves, ceux qui sont déjà largement formés à la prise de parole.

L'histoire et la géographie offrent la possibilité de **lire une grande variété de textes** (consignes, récits, textes sources, descriptions, etc.), d'images, ainsi que de multiples formes de documents (cartes, graphiques, statistiques, tableaux, etc.). La compréhension des

documents, sources de l'histoire et de la géographie, est rendue plus aisée lorsqu'elle est étayée par quelques éléments d'observation réfléchie de la langue. C'est aussi une excellente occasion pour réactualiser des connaissances. Le travail sur le lexique, la découverte de mots nouveaux et le réinvestissement régulier de ceux que l'on croit assimilés sont autant de réflexes à mettre en œuvre au même titre que dans une séquence de français. Ce travail, qui ne concerne pas exclusivement le vocabulaire spécifique à la discipline, prend néanmoins une acuité particulière lorsqu'il s'agit de notions propres à l'histoire et à la géographie : c'est ainsi qu'un paysage analysé par un géographe n'est pas de même nature que celui que peut décrire un écrivain. Le mode et le temps des verbes employés, par exemple, sont souvent un bon indice pour savoir si l'auteur du texte est un témoin direct ou non.

À l'oral, une attention particulière au modèle linguistique utilisé par les élèves est indispensable. Il s'agit de les habituer à user, pour leurs échanges, d'une langue de communication simple, mais rigoureuse et précise. *Faire écrire les élèves* dans une discipline où le récit et la description tiennent une place majeure, c'est participer aux compétences attendues en matière de maîtrise de la langue française : « élaborer et écrire un récit (ou une description) d'au moins une vingtaine de lignes, avec ou sans support (l'analyse de documents peut en être un) en respectant les contraintes orthographiques, syntaxiques, lexicales et de présentation ». Ces diverses formes d'écrit peuvent être de reformulation, de « création », mais aussi et systématiquement, de manière collective ou individuelle, de construction d'une courte

synthèse, car la trace écrite devrait, à l'issue de chaque séquence, faire émerger l'essentiel. Dans ce cadre, la qualité de l'écrit dans les cahiers devrait être systématiquement valorisée.



En conclusion, pour améliorer notablement les acquis des élèves en histoire et en géographie et contribuer efficacement à accroître leur maîtrise

de la langue, il serait utile de publier des documents d'accompagnement à l'intention des enseignants pour :

- favoriser la mise en œuvre du socle commun de connaissances et de compétences indispensables et de son évaluation d'une part, et de l'observation réfléchie de la langue et du débat d'autre part ;
- aider, dans les circonscriptions, les enseignants à établir des programmations et des progressions, dans le cadre

d'actions de formation d'écoles ou de réseaux d'écoles ;

- encourager les enseignants à utiliser un manuel en classe et le livre du maître qui lui correspond ;
- inciter les communes à acheter des manuels dont le coût n'est pas supérieur à celui des photocopies ;
- accorder, en matière d'enseignement, une attention accrue aux productions écrites des élèves, au vocabulaire employé, à la mémorisation.

L'enseignement de l'histoire-géographie au lycée professionnel : les enjeux des programmes et des pratiques

Joëlle Dusseau

Inspectrice générale de l'Éducation nationale, groupe histoire-géographie

L'enseignement des disciplines générales en lycée professionnel est une spécificité française. Dans les autres pays européens, la formation professionnelle ne comporte pas de disciplines générales. En France, la question sur la nature et les buts des disciplines générales est récurrente. Faut-il avoir pour les élèves des lycées professionnels une culture, une ambition culturelle réelle, comparable à celle qui est dévolue aux élèves des lycées d'enseignement général et technologique ? Ou, faut-il la minimiser, la réduire à des acquis minimaux ? De quelle manière faut-il tenir compte des compétences requises par les futurs employeurs ? Dans cette formation, est-ce le futur salarié, le futur citoyen capable de comprendre le monde, de s'intéresser au passé, au présent, qui est en jeu ? Un débat concerne aussi l'histoire-géographie. Longtemps, nous avons enseigné une discipline intitulée *Connaissance du monde contemporain*. Le changement d'intitulé – histoire-géographie-éducation civique – est-il seulement un habillage ? Les ambitions programmatiques doivent-elles être résolument différentes de celles des lycées d'enseignement général ?

UN CURSUS, DES ÉLÈVES, DES ENSEIGNANTS SPÉCIFIQUES

L'enseignement est réparti sur quatre ans, deux pour préparer le brevet d'études professionnel (BEP) et deux pour le baccalauréat professionnel (bac pro). Même si le BEP n'est pas un niveau de qualification, il n'empêche qu'environ la moitié des élèves quittent le lycée professionnel (LP) en fin de cycle BEP, qu'ils aient ou non acquis ce diplôme. Seule une moitié des élèves poursuit jusqu'au bac pro. D'où l'obligation pour les concepteurs de programme de concevoir non pas un ensemble quadri annuel, mais deux cycles terminaux, un cycle BEP et un cycle bac pro (respectivement 420 000 et 190 000 élèves à la rentrée 2005). Il faut y rajouter les élèves de CAP : 90 000 à la rentrée 2005¹.

Ce schéma – deux fois deux ans – pouvait être modifié par l'expérimentation du baccalauréat professionnel en trois ans, mais celui-ci ne touche jusqu'à présent qu'un très petit nombre d'élèves. Il peut l'être à l'avenir si l'on adopte un enseignement modulaire. Mais ce choix, même s'il est fait, devra tenir compte des groupes-classes, difficilement contournables en l'état actuel, et prendre en compte le maintien du

BEP, quelle que soit la forme de validation qui sera *in fine* retenue.

Les élèves, souvent orientés par défaut, peuvent vivre la filière professionnelle comme une relégation. D'autant qu'ils proviennent essentiellement de trois catégories socioprofessionnelles : 35,4 % sont enfants d'ouvriers, 18,4 % d'employés, 14,1 % de chômeurs ou de personnes n'ayant jamais travaillé. Ils ont souvent connu des échecs scolaires. À l'entrée en BEP, plus de la moitié a un retard d'un an, un quart accuse un retard scolaire de deux ans et plus. De plus, l'orientation de fait, a été réalisée avant. En 2005, au début de la seconde professionnelle, seuls 20 % des élèves étaient issus de la classe de troisième générale (LV2), 66 % sortaient d'une classe de troisième technologique et 20 % d'une troisième d'insertion. La répartition quasi systématique des troisièmes Découverte professionnelle, trois heures en collège (DP 3), et six heures en lycée (DP 6) va dans le même sens. Une telle situation entraîne chez les élèves des attitudes de refus vis-à-vis des

NOTE

1. Il s'agit des élèves des lycées d'enseignement professionnel publics et privés in *Repères & Références statistiques*, édition 2006, MEN-Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance.

disciplines d'enseignement général. Les garçons sont toujours nettement plus nombreux que les filles (à la rentrée 2005, 323 000 contre 245 000), cette répartition n'a que peu évolué depuis une vingtaine d'années, même si une certaine accentuation de la mixité se fait sentir. Et nombreuses sont, en LP, les filières nettement sexuées, massivement – parfois même exclusivement – féminines ou masculines. Les élèves ont un emploi du temps très chargé qui ne laisse que peu de place pour le travail « à la maison », même s'il a été limité par un décret de 2001 à 35 heures hebdomadaires. Il faut y ajouter la spécificité des périodes de formation en entreprise, dénommées, en bac pro, période de formation en milieu professionnel.

Les horaires et les programmes sont identiques quelle que soit la filière tant tertiaire qu'industrielle, tant en BEP qu'en bac pro. En BEP est posé un bloc indifférencié de trois heures lettres/histoire-géographie (*Bulletin Officiel* du 30 juillet 1992), habituellement réparties en deux heures de lettres et une heure d'histoire-géographie. C'est également le cas pour le CAP. Si l'indication n'est pas explicite, cette réalité est la plus largement pratiquée. Pour les deux années de bac professionnel, deux heures par semaine d'histoire-géographie sont expressément mentionnées (*Bulletin Officiel* du 2 octobre 1997). Au total, en tenant compte des périodes de stages en entreprise, on peut estimer l'enseignement de l'histoire-géographie à vingt-cinq heures annuelles en BEP et cinquante heures en bac professionnel, soit un total de cent cinquante heures sur les quatre années du cursus. L'introduction de l'éducation civique, juridique et sociale (ECJS) dans les lycées d'enseignement général a entraîné son

extension en LP, contrairement à ce qui s'est passé pour les séries technologiques. Un horaire de douze heures annuelles sur chacune des quatre années est inscrit dans les emplois du temps (1/2 heure par semaine, pouvant donner lieu à un regroupement par quinzaine ou par mois).

Les enseignants sont bivalents et recrutés comme tels, avec, en ce qui nous concerne, des épreuves en lettres et en histoire et géographie à l'écrit et à l'oral du concours CAPLP, tant externe qu'interne. Près de 80 % des enseignants actuellement recrutés par concours sont historiens-géographes (essentiellement historiens) alors qu'auparavant ils étaient plutôt issus de la valence lettres. Ils enseignent en BEP et bac pro les deux ou les trois disciplines. Pourtant, pour des raisons d'organisation de service, on assiste de plus en plus à une dissociation des disciplines, les heures de lettres glissant au profit des bivalents lettres-langues. Les proviseurs ont recours à cette dissociation soit pour pallier un surnombre d'enseignants (notamment germanistes), soit comme variable d'ajustement. Cette dissociation reste très minoritaire mais tend à se développer, ce qui paraît préoccupant. En effet, même si les enseignants l'utilisent peu, il y a dans le croisement des deux disciplines lettres/histoire-géographie des potentialités culturelles et pédagogiques fortes. Il en est de même avec l'éducation civique, juridique et sociale, bien que ce dernier enseignement soit fréquemment dispensé par des enseignants relevant d'autres disciplines – vie sociale et professionnelle (VSP) par exemple – quand les heures ne sont pas cumulées sur un seul emploi du temps d'enseignant ! Toutefois, dans la pratique, il semble que les enseignants utilisent

peu cette bivalence afin de ne pas créer de confusion dans l'esprit de leurs élèves. En effet, l'objet commun, étudié du point de vue du littéraire et du point de vue de l'historien, a été insuffisamment – voire jamais – proposé à l'approfondissement en formation initiale ou continue, d'où une crainte à le manipuler. Par ailleurs, la dimension réellement historique et géographique de l'enseignement en LP est encore récente, et peut-être, dans l'esprit de certains, fragile. Les enseignants souhaitent sans doute affirmer la spécificité de chacune des deux disciplines. Enfin, on pourrait penser que les programmes, à ce jour, n'y incitent guère. C'est pourquoi nous estimons que la rédaction de nouveaux programmes est une opportunité pour inciter à des croisements disciplinaires (tant avec les lettres qu'avec les arts plastiques).

À côté des réalités, il y a les représentations. Enseignants et élèves se positionnent souvent par rapport au collègue, en rejet ou en différence. Pour les élèves, il s'agit d'un lieu où ils ont connu l'échec, notamment dans les disciplines littéraires. Pour les enseignants, c'est la pédagogie qui est en cause. Ils sont persuadés qu'on ne peut réussir avec ces élèves qu'avec des pratiques différentes, qu'ils pensent mettre en œuvre. Par bien des aspects, en histoire-géographie, éducation civique, juridique et sociale, comme dans d'autres disciplines, le LP réagit comme une entité qui se croit ou se sent dénigrée (voire méprisée), ayant vocation à sortir des élèves d'une spirale d'échec, qui a par certains côtés un aspect « terre de mission », ce que l'implantation des DP 6 en LP ne va pas corriger. En mission de « sauvetage » par rapport au collègue, le LP se positionne aussi par rapport au lycée

d'enseignement général, parallèle et lointain. Des filières d'adaptation permettent de l'intégrer pendant le cursus (13 % des terminales BEP sont réorientés en LEGT). De là proviennent, souvent après une (voire deux) année(s) de seconde, des élèves qui y ont échoué et sont réorientés vers le LP (4 % des effectifs de seconde).

DE LA CONNAISSANCE DU MONDE CONTEMPORAIN À L'HISTOIRE-GÉOGRAPHIE

Depuis la création des BEP en 1966, les collèges d'enseignement technique (et même les centres d'apprentissage) ont enseigné une discipline appelée *Connaissance du monde contemporain*. « Dans une éducation qui ne sépare pas la formation de l'individu de la préparation à une activité professionnelle, une place importante revient à l'enseignement de l'histoire et de la géographie tourné vers la connaissance du monde contemporain. » Les programmes de 1973 comprenaient à la fois des questions pouvant relever de la géographie et de l'histoire, et manquaient singulièrement de cohérence. En première année de BEP, sept questions devaient être étudiées au cours de l'année (quatre obligatoires,

trois au choix). La deuxième année était essentiellement tournée vers la géographie avec l'étude de trois ensembles – les pays d'économie libérale, les pays socialistes, le tiers monde – même si l'histoire de l'URSS, comme celle de la Chine, faisait partie des questions à traiter (*tableau 1*).

Si les questions au choix permettaient éventuellement de remonter dans le temps (ainsi l'histoire des idées comme les *Lumières*, le socialisme), l'esprit du programme était résolument tourné vers la période très contemporaine, l'histoire de France et les relations internationales.

La globalisation de l'histoire et de la géographie – tentation intéressante et récurrente – se fait sentir dans la deuxième partie des programmes de deuxième année (*tableau 2*).

La *Connaissance du monde contemporain* (dite « CMC » par abréviation) a été enseignée jusqu'aux nouveaux programmes de BEP en 1992. Quant aux programmes de CAP – qui s'inspiraient des programmes de 1973, tout en intégrant des éléments de quatrième et troisième de collège de l'époque, les programmes de 1980 – ils sont restés en vigueur jusqu'à ceux de 2003. Peu cohérents, devenus totalement obsolètes, ces programmes frôlaient la littérature de science fiction en

proposant l'étude du système soviétique comme s'il existait toujours.

Les programmes de BEP de 1992, à l'instigation de l'inspecteur général Martin, ont été écrits avec le souhait que les élèves de BEP aient droit, comme ceux des lycées, à des programmes spécifiques d'histoire et de géographie. Ce fut la réintégration d'une profondeur chronologique systématique, même si celle-ci était modeste : la période étudiée concernant le dernier demi-siècle, de 1939 à nos jours. Mais un « à nos jours » qui s'arrêtait en 1990, même si les enseignants adaptaient le programme, notamment en histoire pour intégrer les événements capitaux des quinze dernières années, chute du mur de Berlin, disparition de l'URSS, transformations et émergence de la Chine, etc.

Il est facile aujourd'hui, au bout de quinze ans de pratique, de critiquer ces programmes. Ils ont naturellement vieilli, ne serait-ce que dans leur libellé. Le champ chronologique est limité aux cinquante années précédentes. Les notions ne sont qu'une liste, qui ne tient en aucun cas compte des acquis des élèves et fonctionne comme s'il n'y avait aucun pré-requis. Enfin les programmes sont redondants avec le programme de la classe de troisième, ce qui donne aux élèves l'impression d'étudier les mêmes questions trois années de suite (*tableau 3*).

En géographie, la première année de BEP concerne surtout la géographie de la France. La deuxième année est centrée sur la notion d'espace, comme on le voit dans le tableau 4.

Cet aspect de la géographie – l'approche par l'espace et non par le territoire, l'absence d'étude de cas, la répétition systématique des types d'entrée – a bien entendu vieilli, comme le programme d'histoire. Ici aussi tout se

Tableau 1 – Questions obligatoires en première année de BEP

I.1	La région dans laquelle est situé le LP : les paysages, les hommes et leurs activités, l'aménagement.
II.1	Les transformations de la technique, de la machine à vapeur aux actuelles techniques de pointe.
III.6	La France de la Libération à nos jours, la reconstruction, la vie politique, la croissance économique et les problèmes sociaux.
III.8	Les grandes phases des relations internationales de 1945 à nos jours.

Tableau 2 – Deuxième partie du programme de BEP

II. Les pays socialistes : caractères généraux de l'économie socialiste	L'URSS : le pays et les hommes, grands traits de l'histoire depuis 1917, caractères fondamentaux de l'économie, vie politique et sociale, rôle dans le monde. La Chine : le pays et les hommes, grands traits de l'histoire depuis 1949, activités économiques.
---	--

Tableau 3 – Programme d'histoire de la classe de seconde professionnelle

Sujets d'étude	Notions *
I. La Seconde Guerre mondiale et ses conséquences. 1.1. Rappel des grandes phases et principaux théâtres du conflit. 1.2. La guerre totale. 1.3. Les Droits de l'Homme bafoués : politique raciale, système concentrationnaire. 1.4. L'exemple français : la France dans la guerre : Les choix politiques : Vichy et la Résistance ; La vie des Français pendant la guerre ; La place de la France dans l'Europe et dans le monde. 1.5. Le monde en 1945.	<i>Guerre totale.</i> Front. Économie de guerre. Propagande, génocide, responsabilité individuelle et collective. Fascisme, révolution nationale, collaboration, propagande. Résistance. Libération. Sécurité collective.
II. Le monde de 1945 à nos jours. <i>De la guerre froide à l'éclatement des blocs.</i> 2.1. Les rapports Est-Ouest de 1945 à nos jours. 2.2. Décolonisation et Tiers-Monde de 1945 à nos jours. 2.3. L'évolution de l'Europe.	<i>Relations internationales.</i> Bipolarisation, bloc, guerre froide, décolonisation, non-alignement, Tiers-Monde, impérialisme, Marché commun, Communauté européenne, CAEM, nationalité, coopération, intégration.
III. La France de 1945 à nos jours. Une puissance dans le monde. 3.1. La France et la décolonisation. 3.2. La France dans les relations Est-Ouest. 3.3. La France et la construction de l'Europe.	<i>Puissance, nation.</i> Interdépendance, néocolonialisme.

* Dans la colonne « notions », les termes en italique constituent les notions clés.

Tableau 4 – Programme de géographie, classe de terminale professionnelle

Sujets d'étude	Notions *
I. Les hommes construisent et aménagent les espaces. On s'appuie sur des exemples concrets à différentes échelles et pris dans différents types de sociétés. 1.1. L'organisation des espaces urbanisés. 1.2. L'organisation des espaces industrialisés. 1.3. L'organisation des espaces liés aux échanges. 1.4. L'organisation des espaces agricoles. 1.5. L'organisation des espaces de loisirs.	<i>Organisation de l'espace, aménagement, centre/périphérie, axe, flux, réseau, pôle.</i> Situation, urbanisation, métropole, réseau urbain, fonctions urbaines. Espace industriel, activités industrielles, facteurs de localisation industrielle, redéploiement industriel. Zone d'activité portuaire, carrefour, axe de communication, flux de marchandises. Structures agraires, modes d'exploitation, complexe agro-industriel. Flux touristique, aire touristique, produit touristique.
II. Le monde d'aujourd'hui. 2.1. Géopolitique du monde actuel : rapport de force et enjeux. 2.2. Nord-Sud : l'inégal développement. 2.3. Les échanges. 2.4. L'oligopole mondial.	<i>Système monde.</i> Puissance. Développement. Mondialisation, flux, interdépendance, centre d'impulsion, centre/périphérie, super-puissance.

* Dans la colonne « notions », les termes en italique constituent les notions clés.

passé comme si les élèves n'avaient pas d'acquis, puisque la plupart des notions citées ont été étudiées au collège et que les exigences fortes – notions clefs – semblent pour le moins insuffisantes. Mais ces critiques ne doivent pas obscurcir la petite « révolution

culturelle » que représentent ces programmes de BEP de 1992. Grâce à eux, les élèves de LP, comme les autres, ont droit à une ouverture sur le monde, à la connaissance de l'altérité, qu'elle se situe dans l'espace ou dans le temps. Les contenus sont sous-tendus par un

objectif de compréhension et d'intelligibilité du monde, essentiel pour que l'élève soit capable de « *se situer, de s'insérer et d'agir dans la société* ». Car il est nécessaire de connaître « *continuités* » et « *ruptures* », de « *comprendre la vie politique, l'économie, la société, les paysages* »². Les auteurs de ce programme ont ainsi signifié l'ambition culturelle de l'histoire-géographie. Une ambition que les responsables des programmes de 1995 de première bac professionnel et terminale bac professionnel, Dominique Borne et Serge Berstein, ont développée.

Les programmes de bac professionnel ont en effet, trois ans plus tard, résolument poursuivi cette voie et initié une nouvelle démarche. Le programme d'histoire remonte en effet jusqu'en 1850, petit saut dans le temps si on le compare avec le programme de LEGT de seconde, mais saut significatif. L'approche thématique permet d'étudier des évolutions sur 150 ans, avec dix thèmes d'histoire. Par exemple, en première année, le travail, le fait religieux, l'école et la société, ou en deuxième année, territoires et nations en Europe, les régimes totalitaires, la démocratie en France et aux États-Unis. La géographie réinvestit des territoires, se consacre à la France en première année pour balayer le monde (sans oublier l'Afrique) en deuxième année.

Certes, les redondances sont visibles, si on regarde l'ensemble des programmes de lycée professionnel sur les quatre ans. Mais la démarche est dynamique, la liste des notions abordées (tableau 5) est exigeante. Pour la première fois en effet, la liste des notions est réellement

NOTE

2. Bulletin Officiel n° 31 du 30 juillet 1992, Objectifs.

Tableau 5 – Classe de première professionnelle : les hommes et les sociétés de 1850 à nos jours

Introduction : Chronologie	
Commentaire Il s'agit de rappeler brièvement les principaux repères chronologiques en utilisant les connaissances des élèves, des apprentis et des adultes en formation. Cette chronologie sera complétée et « périodisée » au fur et à mesure de l'étude des questions du programme.	
Sujets d'étude	Notions
<p>1. L'évolution du travail et ses conséquences dans le monde industriel depuis le milieu du XIX^e siècle.</p> <p>1.1. L'évolution des techniques.</p> <p>1.2. Les conséquences de cette évolution sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> – l'organisation du travail, dans l'entreprise et dans la société ; – la redistribution du travail dans le monde. <p>Commentaire On inscrit ce thème dans un cadre chronologique « périodisé ».</p> <p>Il convient de souligner les interactions entre les différents facteurs qui expliquent :</p> <ul style="list-style-type: none"> – l'évolution des formes de la division et de l'organisation du travail, y compris dans sa dimension spatiale ; – la transformation des métiers, des catégories professionnelles, la naissance et l'évolution du syndicalisme. <p>L'évolution des techniques et ses conséquences seront étudiées à partir d'exemples pris dans les pays précocement industrialisés et qui permettent de comprendre qu'il s'agit d'un processus continu parti de l'Europe.</p>	<p>Système technique</p> <p>Organisation du travail</p> <p>Division internationale du travail</p> <p>Filière</p> <p>Rapport capital/travail</p> <p>Productivité</p> <p>Recherche</p> <p>Valeur ajoutée</p> <p>Industrialisation</p> <p>Mécanisation</p> <p>Automatisation</p> <p>Tertiairisation</p> <p>Fordisme</p> <p>Taylorisme</p> <p>Mondialisation</p>

ciblée sur des acquisitions nouvelles que l'élève doit s'approprier.

Mais restait la question non résolue de l'articulation entre les programmes de BEP et de bac pro, et celle de l'éducation civique.

La dimension civique sous-tend depuis longtemps les enseignements d'histoire-géographie, d'autant que, jusqu'en 1992, le PLP lettres-histoire enseignait aussi la législation du travail. Cette dimension imprégnait d'ailleurs, au moins au niveau du concept, la notion même de connaissance du monde contemporain. Former les élèves exclusivement à comprendre le monde tel qu'il se développe sous leurs yeux, c'était former des futurs citoyens, ayant des clefs de compréhension et donc d'action. Cette dimension apparaît nettement dans les objectifs de l'instruction de 1973, présentant des programmes dont le premier objectif est : « de mieux comprendre les problèmes qui se posent et, par conséquent, d'apporter plus de conscience et

de liberté dans l'exercice et le droit des citoyens. »³ La même idée est reprise en 1992 dans le texte qui définit les objectifs en BEP « *il se propose de rendre l'élève capable de se situer, de s'insérer et d'agir dans la société* »⁴, et en 1995 : « *se situer dans le monde (...) s'insérer dans la société contemporaine où ils (les élèves) vivent, (...) mieux comprendre les problèmes qui se posent, (...) exercer et (...) respecter les devoirs de l'homme et du citoyen.* »⁵ D'ailleurs, une des entrées thématiques de ces programmes de bac professionnel se réfère expressément à la citoyenneté, l'entrée intitulée « *Les citoyens et leurs territoires* ». Il était donc logique que dans la foulée de la réintroduction de l'éducation civique (rebaptisée pour la circonstance Éducation civique, juridique et sociale, ECJS), le programme arrêté en 2000 et applicable en seconde, première et terminale en 2001, 2002, 2003, soit étendu à l'enseignement professionnel, avec un horaire d'une demi-heure par

semaine de présence dans l'établissement, c'est-à-dire hors période de formation en entreprise, soit environ douze heures par an. Pour la première fois, un programme est donc commun aux lycées d'enseignement général et technologique (LEGT) et aux LP, simplement organisé pour qu'il s'échelonne sur quatre ans et non trois, alors que les lycéens des séries technologiques n'ont pas connu cette extension. Il faut y voir une forte volonté ministérielle, consciente des enjeux de l'éducation à la citoyenneté pour ces jeunes souvent issus de milieux sociaux en difficulté. La priorité donnée au débat argumenté, la référence aux textes fondamentaux, les grandes notions qui doivent être abordées participent d'une démarche de réflexion et d'appropriation des valeurs de la République à travers les grands principes qui la fondent.

Une nouvelle rédaction pour le BEP et le bac pro est en cours. Chaque élaboration de nouveaux programmes, qui est l'occasion pour le groupe qui en a la charge et encore plus pour ses responsables, d'une remise à plat, donne l'impression d'une refondation, voire d'une rupture. Coprésidente de ce groupe, je n'échappe pas à cette tentation. Mais le bref rappel historique auquel je viens de me livrer montre au contraire à quel point le groupe que je copréside avec Bernard Bret⁶, s'il

NOTES

3. Instruction n° 73-246 du 28 mai 1973.

4. *Bulletin Officiel* n° 31 du 30 juillet 1992.

5. *Bulletin Officiel* n° 11 du 15 juin 1995.

6. Le groupe est composé, outre Bernard Bret et moi-même, de Christine Alibert, François Barrié, Claude Buffeteau, Michel Casta, Eric Favard, Anne-Marie Gérin-Grataloup, Corinne Glaymann, Micheline Hagnerelle, Jacqueline Jalta, Alain Prost. Deux pilotages académiques sont assurés par Maryse Labroille et Michel Corlin.

procède à des évolutions, ne se situe pas dans la rupture. Cette réécriture des programmes est à la fois un défi – et une grosse charge de travail – mais jouit d'un indéniable avantage : nous avons la responsabilité de réécrire l'intégralité des programmes d'histoire, de géographie et d'éducation civique tant pour le BEP que pour le bac professionnel. C'est donc la première fois que l'histoire, la géographie et l'éducation civique vont être conçus comme un ensemble cohérent sur quatre ans, même si la difficulté spécifique de deux cycles de fin d'études, la moitié des élèves quittant le système à la fin du BEP, existe toujours.

Même si le document, en cours d'élaboration, n'est pas achevé, les pistes arrêtées vont, comme par le passé, dans le sens d'un rapprochement avec les programmes de LEGT. En histoire, le temps long devrait faire son apparition avec une remontée au XVI^e siècle. En géographie, nos préoccupations – territoires, risques, éducation au développement durable... – sont identiques à celles des LEGT. Enfin, notre souci, commun avec celui du groupe 6 du socle commun coprésidé par Alain Bergounioux et Dominique Schnapper, est bien de coordonner autour de pôles civiques les différents lieux et moments où se pratique l'éducation à la citoyenneté au lycée, notre réflexion portant plus spécifiquement sur le cours qui, à travers les thématiques abordées, doit être un moment d'échange et de réflexion, dont nous

estimons qu'il doit être assuré par les enseignants de lettres-histoire.

Les nouveaux programmes de CAP ont introduit un changement profond dans les pratiques. La plupart des CFA et GRETA n'enseignaient jamais d'histoire-géographie, quant aux LP ils étaient amenés à enseigner des programmes dont on a vu la vétusté voire l'inadéquation totale avec la réalité. Les nouveaux programmes ont résolument imposé une autre approche : sept thèmes, dont chacun a deux entrées au choix, sont à l'étude. Trois d'histoire (guerres et conflits contemporains, la démocratie contemporaine en France et en Europe, les progrès contemporains des sciences et des techniques). Trois de géographie (du local au mondial : les territoires contemporains, inégalités et dépendances dans le monde d'aujourd'hui, l'homme et sa planète aujourd'hui). Un autre considéré comme « mixte » : Culture mondiale et pluralité des cultures. Mais, surtout, la présence de l'histoire-géographie au contrôle en cours de formation (CCF) – une épreuve orale – a rendu cet enseignement obligatoire, avec le même souci de culture et de citoyenneté pour les élèves et les apprentis. Parallèlement s'est enfin élaborée une réflexion commune entre les lettres et l'histoire-géographie, pour présenter des modalités de CCF cohérentes et complémentaires.

On voit la cohérence profonde des enseignements d'histoire-géographie-éducation à la citoyenneté, dont les objectifs sont toujours une exigence de culture générale, la compréhension du monde, la dimension citoyenne, pour tous les élèves, quels qu'ils soient. Alors que le débat – sur le fond – est réouvert sur la spécificité ou non de l'enseignement général en LP, l'inspection générale d'histoire-géographie, très en phase en cela avec les corps

d'inspection territoriaux, affirme toujours son attachement à ces choix, qui lui paraissent fondamentaux.

FAISONS UN SORT AU MYTHE DES PRATIQUES SPÉCIFIQUES

Il n'est pas question ici de présenter une analyse des pratiques des enseignants de lycées professionnels. Mais plutôt, en présentant quelques-unes des conclusions de deux récentes études demandées par le groupe histoire-géographie de l'Inspection générale et réalisées par un groupe d'IEN-ET sous la direction de Michel Corlin⁷, de montrer à quel point les pratiques des enseignants sont finalement peu spécifiques et proches de celles de leurs collègues. Plus précisément, alors que les PLP se positionnent souvent comme « différents » des professeurs de collège, on ne peut qu'être frappé de la similitude de leurs pratiques. Ceci concerne l'emploi du document, l'apprentissage de l'écrit et celui de l'oral.

Comme dans les collèges, on assiste à la généralisation de la présence du document. Le cours « canonique » (pour reprendre le terme utilisé par les inspecteurs) décline souvent un schéma habituel, voire répétitif, où l'enseignant présente l'objet de son cours et sa problématique, puis distribue des documents photocopiés, accompagnés de questions. Les élèves répondent aux questions concernant le premier document, puis c'est la mise en commun et la correction, avant le passage au deuxième, puis au troisième document. Est aussi beaucoup pratiqué le travail sur fiches, elles aussi photocopiées, où le travail individuel peut être plus long (voire n'être interrompu pour correction qu'une seule fois dans

NOTE

7. *Les enseignements et l'évaluation de l'histoire et de la géographie en CAP, 2007 et Rapport sur les épreuves de BEP et bac pro, 2005* (Michel Corlin, Françoise Blanc, Bernadette Gagnaire, Corinne Glaymann, Gérard Labrune, Georges Legay, André Lemblé, Christian Tessier).

l'heure). Cette pratique a plusieurs justifications. Le document semble ainsi au cœur de la démarche pédagogique. Les élèves semblent en autonomie, maître mot rassemblant des activités fort dissemblables. Enfin l'écrit – où les élèves sont particulièrement faibles – est développé. Sans revenir ici sur le fond, et notamment sur le détournement du document qui n'est pas étudié en tant que tel, qui n'est pas critiqué au sens intellectuel du terme et qui se retrouve simplement source d'un renseignement, on ne peut que souligner combien ces pratiques sont proches de celles des enseignants de collèges.

Comme au collège, la parole de l'enseignant a tendance à s'effacer, l'activité des élèves pendant une partie de l'heure se concentrant sur la réponse aux questions. Les enseignants sont d'autant plus portés à une telle pratique qu'elle correspond à l'épreuve d'examen, épreuve qui est précisément en deux parties. Des questions à renseigner, une synthèse à réaliser, qui posent la question de la maîtrise de l'écrit.

L'analyse des sujets – comme celle d'un certain nombre des copies qui a été récemment faite – est donc tout à fait intéressante. En effet, les deux épreuves terminales d'histoire-géographie s'achèvent par la production d'un texte rédigé qui représente, en moyenne, le tiers des points en BEP et les 2/5 au baccalauréat professionnel. Même si le libellé diffère, ou peut trouver comme forme requise « texte organisé », « texte structuré », « paragraphe ordonné », les attentes sont identiques : il s'agit de généraliser à partir du cas particulier présenté par les documents, et de montrer des connaissances. Or, si l'analyse des copies d'examen montre une assez bonne réussite sur des

activités spécifiques à l'histoire et à la géographie (localisation et orientation, calcul des distances sur une carte, lecture de paysage ou d'affiche), la dernière partie – celle de la synthèse – est beaucoup plus faible.

Une telle faiblesse est à la fois à souligner et à relativiser : à souligner parce qu'elle est la cause principale de notes qui sont toujours (même si c'est légèrement) inférieures à la moyenne. Les élèves éprouvent les plus grandes difficultés, manquant à la fois de connaissances personnelles et de capacités à généraliser à partir de l'étude de cas ou de la situation présentée dans la première partie de l'épreuve. Mais il faut aussi relativiser aussi cette difficulté. D'abord parce que pratiquement tous les candidats ont une production pour cette dernière question, mais aussi parce que la nature même de l'épreuve, les exigences des correcteurs et le barème qu'ils sont appelés à appliquer, saucissonnant cette dernière note, minimisent les compétences réelles des candidats.

Que des élèves, dont on souligne à juste titre la faiblesse à l'écrit, soient si peu sollicités à l'oral peut raisonnablement interroger l'observateur : c'est pourtant cette faiblesse qui a incité à proposer une épreuve orale pour l'épreuve de contrôle en cours de formation de CAP, comme d'ailleurs pour l'épreuve ponctuelle qui concerne les candidats individuels et les apprentis des CFA non habilités. L'analyse ne montre pourtant guère de modifications réelles des pratiques : cours dialogué, trace écrite élaborée avant le cours par l'enseignant, dictée ou écrite au tableau, comportant parfois des informations qui n'ont pas été abordées en classe, documents distribués avec des questions à renseigner, textes à trous. Rien de

différent des pratiques en BEP ou bac pro, où l'épreuve est écrite. Les situations de production de discours sont rares, mais on trouve tout de même mention, à plusieurs reprises, de situations de production de discours oral (présentation d'un dossier, réponse à une question à partir d'un document...). En effet, même si les mentions de production orale ou de travail à l'oral sont peu nombreuses (7 % des leçons observées font état de la production d'un discours oral des élèves), il semble que l'entraînement à l'oral apparaisse malgré tout de manière plus systématique en classe de CAP qu'en BEP ou bac pro, collège et lycée (sauf lors de l'épreuve orale des séries technologiques).



L'évolution de ces dernières décennies des programmes (et des pratiques) en histoire-géographie en lycée professionnel est tout à fait intéressante. On est passé de « La connaissance du monde contemporain » à « L'histoire-géographie », et il ne s'agit pas là seulement d'une question de dénomination. C'est l'esprit même qui a changé, ou plutôt les exigences qui se sont amplifiées. Dans l'esprit, peu de choses différencient les programmes de collège, de lycée et de lycée professionnel. Les nouvelles thématiques liées à l'évolution de la recherche historique, en géographie la notion de risque, de territoires ou celle d'éducation à l'environnement, défendue ici comme ailleurs par le doyen Michel Hagnerelle, ont été intégrées, déjà dans les programmes de 1995, surtout dans les programmes de CAP comme dans les futurs programmes en cours d'élaboration. On peut rapprocher aussi l'armature pressentie pour les programmes à venir,

des nouveaux programmes des séries technologiques. Il y a là un choix délibéré, et qui ne date pas d'aujourd'hui, d'avoir pour ces élèves une réelle ambition culturelle, digne d'une école réellement libératrice qui se préoccupe de donner une culture commune à tous, et notamment à ceux qui en

manquent. Quant à l'observation des pratiques, elle montre une ambition, et sans doute des « tics pédagogiques », tout à fait comparables en collège et en LP. C'est là, sans doute, que le bât blesse. Pourtant, désireux de se distinguer du collège, symbole d'échec, les enseignants de LP finissent par avoir

des choix pédagogiques identiques. Ils sont, en revanche, assez loin des pratiques et des exigences du lycée. De quelle manière allier les nécessaires exigences communes et les spécificités des élèves, telle est une des questions qui reste à résoudre à l'avenir. ■

L'éducation civique au collège et au lycée

Alain Bergounioux

Inspecteur général de l'Éducation nationale, groupe histoire-géographie

L'opinion charge l'éducation civique de beaucoup d'attentes. Mais une vision d'ensemble est difficile à percevoir faute souvent d'une entente claire sur les finalités. Cet article, après avoir rappelé les moments qui ont constitué cet enseignement, dresse un état des lieux au collège et au lycée. Les programmes actuels relèvent d'une problématique qui privilégie l'apprentissage de valeurs, de savoirs, de pratiques. Les difficultés que rencontre cet enseignement tiennent surtout à des questions de fond qui demandent d'insister davantage sur les principes essentiels qui constituent une éthique civique. Mais le constat doit être fait également d'un trop grand écart entre l'éducation civique dans les classes et la vie scolaire. Un effort important doit donc être fait pour définir une cohérence d'ensemble entre les programmes, avec la vie scolaire et les engagements hors le temps scolaire.

Il y a un paradoxe dans la situation de l'éducation civique dans le débat éducatif. L'opinion est plus ou moins persuadée que peu de choses se font pour l'éducation à la citoyenneté dans l'éducation nationale. Les faits de violence et les incivilités retiennent l'attention de manière privilégiée et occultent le travail fait dans les classes et dans les établissements à tous les niveaux de l'enseignement scolaire. Surtout, les demandes sociales sont multiples. On demande à l'éducation civique d'assurer l'apprentissage des règles de vie en société, de comprendre les valeurs de la République et de connaître les institutions, d'éduquer au développement durable, à la santé, à la sécurité routière, de favoriser l'engagement des élèves dans de multiples projets et activités... Bref, l'éducation civique est dépendante beaucoup plus que les disciplines d'enseignement proprement dites de l'état de notre société et parfois du débat politique. Il est donc difficile d'avoir une vue d'ensemble équilibrée. Pour comprendre les problèmes actuels et envisager les perspectives d'avenir, il est, tout d'abord, utile de porter un regard rétrospectif sur l'établissement de l'éducation civique telle que nous la connaissons et de dresser ensuite un état des lieux.

UN REGARD RÉTROSPECTIF

La III^e République avait institué une « *instruction morale et civique* » dès les années 1880. L'objectif était clairement de forger une identité nationale et républicaine. Cet enseignement avait un horaire spécifique mais était en fait présent dans toutes les disciplines. Il faut rappeler qu'il concernait essentiellement l'école primaire. Les « *humanités* » étaient considérées comme en tenant lieu dans les lycées. En revanche, il figurait dans les programmes des écoles primaires supérieures et des cours complémentaires où se mêlaient éducation à la morale, instruction civique proprement dite, initiation au droit et à l'économie. Les gouvernements de la Libération ont établi une « *instruction civique et morale* » cette fois dans tout le premier cycle de l'enseignement, en la centrant sur trois grandes thématiques, la morale, les institutions et la vie politique, le travail de l'homme, en insistant sur une pédagogie active à partir de faits concrets. Faute de volonté, et de responsabilités clairement attribuées, cet enseignement s'est peu à peu dilué dans le secondaire. À l'école primaire, il a été intégré dans les disciplines d'éveil tout en gardant un horaire. Au collège, avec la réforme Haby, avec les programmes de

1977 et 1978, l'instruction civique disparaît en tant que telle, prise, en principe, en charge par les disciplines, pour assurer principalement une initiation à la vie économique et sociale.

Un tournant s'est opéré dans les années 1980. Une nouvelle interrogation sur l'identité nationale et les valeurs de la République, notamment sur la nature et le rôle de la laïcité, explique la décision de rétablir un enseignement d'« *éducation civique* », à l'école primaire et au collège, avec un horaire spécifique. Les programmes du collège de 1985 ont été révisés dix années plus tard pour dépasser un cadre institutionnel trop exclusif. En 1998, il a été institué pour les lycées une « *éducation civique, juridique et sociale* » préconisant la pédagogie du débat argumenté. Dans les mêmes années, pour l'essentiel, un mouvement s'est mis en place pour organiser la vie scolaire en définissant les droits des élèves. Une loi de juillet 1975 avait préconisé déjà que les établissements aident les élèves à accéder à l'autonomie. L'essentiel des textes, lois et décrets, datent cependant des années 1980 et 1990 pour donner aux élèves le droit de participer à la vie de l'établissement. Ils ont correspondu aux nombreuses manifestations lycéennes qui ont exprimé entre autres choses un désir de reconnaissance. La loi d'orientation de 1989 prévoyait explicitement la liberté d'association pour les lycéens. Désormais, tout un ensemble d'instances de représentation pour les élèves, notamment les conseils de la vie lycéenne, existent dans les établissements.

UN ÉTAT DES LIEUX

L'éducation civique dans les collèges et les lycées apparaît donc

comme un ensemble complexe, mêlant éducation formelle et informelle sans qu'une cohérence ne s'impose vraiment. Les décisions concernant l'éducation civique, en effet, tant concernant les programmes que la vie scolaire, ont été élaborées et prises à des moments différents. Il faut commencer par mener des analyses séparées.

Au collège, les programmes actuels ont été bâtis au début des années 1990. À raison d'une heure hebdomadaire par niveau, ils essaient de présenter un enseignement progressif. En classe de sixième sont étudiés les droits et les devoirs de la personne, en mettant notamment en évidence la vie au collège, la conquête du droit à l'éducation, et sont présentés les premiers éléments de la citoyenneté, concrétisés par la responsabilité vis-à-vis de l'environnement et du patrimoine. En classe de cinquième et de quatrième, le programme est structuré par des valeurs et des concepts, l'égalité, la solidarité, la sécurité, la liberté, la justice, le droit. En classe de troisième sont traités plus au fond les questions de la citoyenneté et la démocratie, l'organisation des pouvoirs, les principes et les réalités de la vie politique, le rôle des médias, les conditions de la défense et de la paix.

Trois aspects caractérisent ces programmes : la volonté de s'adresser à la personne de l'élève comme au futur citoyen pour que l'enseignement ne demeure pas abstrait ; la connaissance nécessaire des textes fondateurs, principalement les déclarations des droits de l'homme, avec des références précises ; un choix pédagogique qui privilégie l'étude de cas pour permettre le passage du particulier au général. Une épreuve spécifique au brevet comporte la rédaction d'un court texte argumenté à partir de documents.

Ces programmes ont été finalement bien accueillis par les enseignants après un temps de discussions. Les élèves y trouvent de l'intérêt. Des problèmes existent néanmoins. L'hétérogénéité entre les classes est une donnée qui explique que les parents ont une opinion contrastée sur l'effectivité de cet enseignement. Les horaires dévolus à l'éducation civique sont parfois utilisés au bénéfice des programmes d'histoire et géographie. Sur les programmes eux-mêmes, la progression voulue de la sixième à la troisième est difficilement mise en œuvre. La réflexion pluridisciplinaire souhaitable est quasiment absente. L'épreuve inscrite au brevet est trop difficile. Il y a évidemment des insuffisances et des manques dans la lettre des programmes pour ce qui concerne, par exemple la laïcité, les problèmes de l'immigration ou même la définition et le rôle du politique aujourd'hui, la place des nouvelles technologies de l'information et de la communication.

Au lycée, les programmes d'éducation civique, juridique et sociale (ECJS) ont été rédigés de 1998 à 2000. En classe de seconde, les élèves sont amenés à réfléchir aux formes de la citoyenneté sociale ; en première, l'accent est mis sur la représentation et la participation politique, la citoyenneté politique, les principes et le devoir de défense ; en terminale, il s'agit d'étudier la citoyenneté à l'épreuve des défis du monde contemporain. La pédagogie choisie est celle du débat argumenté à raison en principe de deux heures par quinzaine. Ces heures sont assurées par des professeurs volontaires de différentes disciplines ; dans la pratique, il s'agit majoritairement des professeurs d'histoire et géographie.

Les évaluations faites montrent des difficultés. Les débats argumentés

demandent une préparation longue et une phase d'exploitation qui rendent difficile d'en mener plus de deux ou trois dans l'année. L'ECJS, qui plus est, apparaît parfois comme une variable d'ajustement dans de nombreux établissements. L'interdisciplinarité ne fonctionne pas. Présente en classes de seconde et de première, l'ECJS a tendance à se diluer en terminale. Le choix de ne pas l'évaluer amène inévitablement une minoration. Il faut enfin souligner que la place de l'éducation civique est plus restreinte dans les lycées professionnels que dans les lycées généraux et, surtout, qu'elle est absente dans les séries technologiques en classe terminale, ce qui n'est guère compréhensible.

L'essentiel de l'éducation civique est assuré dans les classes. Mais, il faut prendre en compte également les initiatives de toute nature qui, dans et hors de l'établissement, peuvent concourir à une éducation à la citoyenneté. Un partenariat s'est d'ailleurs développé avec les autres administrations (la justice, la police et la gendarmerie, l'armée particulièrement), les collectivités locales, les fédérations de parents, les associations d'éducation populaire. Le travail, toutefois, est variable selon les établissements et n'est généralement pas régulier. Le constat s'impose de toute manière d'un trop grand cloisonnement entre la vie scolaire et les enseignements, et, plus encore, avec les activités hors le temps scolaire.

LES PROBLÈMES DE L'ÉDUCATION CIVIQUE

Malgré les difficultés constatées, il ne faut pas sous-estimer la rénovation qu'a connue durant les dix dernières

années l'enseignement de l'éducation civique. Il évite la seule présentation des institutions pour être une éducation à la responsabilité individuelle à différentes échelles. Il ne se veut pas une inculcation. À partir de connaissances nécessaires, il tente de prendre appui sur l'expression des élèves, au collège déjà et surtout au lycée. C'est dans cette perspective que l'étude de cas au collège et le débat argumenté au lycée est la démarche privilégiée à ces deux niveaux de formation.

Pour avancer dans la question, il faut avant tout prendre la mesure des questions de fond que pose l'éducation civique aujourd'hui. Il y a un accord pour penser que celle-ci doit transmettre, à la fois, des valeurs, des savoirs, des comportements. C'est dire, d'abord, qu'elle ne peut pas concerner les seuls professeurs d'histoire-géographie, même si un enseignement propre est nécessaire, elle doit être le fait de tous les membres de la « communauté éducative » et être conçue comme un projet pour chaque établissement. C'est ainsi souligner que l'école, étant partie intégrante de la société, reflète évidemment l'état de notre société, avec ses valeurs et ses contradictions. Pour que les élèves prennent en considération l'enseignement qui leur est donné, il importe que son contenu ne leur apparaisse pas trop en décalage avec leur expérience sociale, personnelle ou indirecte avec les différents médias. L'éducation civique ne doit donc pas éluder les réalités concrètes. Un équilibre difficile doit donc être établi entre l'apprentissage des règles communes actuelles qui permettent de vivre ensemble et celui de la réflexion critique, éventuellement sur ces mêmes règles, qui forme le citoyen dans une démocratie. La finalité est de

faire acquérir aux élèves les compétences nécessaires à la vie d'une société démocratique.

Des attentes contradictoires existent vis-à-vis de l'éducation civique, chez les parents comme chez les adolescents. Il faut les entendre et travailler à les dépasser pour concilier le respect de la diversité avec l'éducation à la démocratie, fondée sur un enseignement des droits de l'homme et du citoyen. C'est pour cela qu'il faut bien recentrer l'éducation civique sur l'essentiel, la vie dans une démocratie, où des règles sont nécessaires pour assurer la vie en commun (et protéger les plus faibles), où la violence doit être refusée pour régler les conflits inévitables de la vie collective, où la légitimité de la critique doit aller de pair avec l'obéissance aux lois, où doit être expliqué le lien nécessaire entre les droits et les devoirs de tous. L'apprentissage des nouvelles technologies, l'éducation au développement durable, l'acquisition des principes de la sécurité routière, l'analyse des médias etc., aussi utiles soient-ils, ne prennent leur sens que si l'on ne perd pas de vue cette finalité de l'éducation civique.

Des obstacles à la mise en œuvre de l'éducation civique ainsi définie existent. Ils sont de différente nature. Les uns tiennent aux carences existantes dans la formation des enseignants qui disent souvent être mal préparés et quelque peu démunis pour mener un travail sur des notions de droit et des concepts de philosophie politique ou encore pour organiser des débats sur des « sujets sensibles ». Le risque est alors de reculer face aux exigences de cet enseignement en vidant de sens l'apprentissage à la citoyenneté au profit d'exercices pratiques qui se contentent de diversifier quelque peu les méthodes d'enseignement.

Les autres obstacles, les plus importants, sans aucun doute, touchent à la culture scolaire elle-même, confrontée aux évolutions de la vie quotidienne des jeunes et à leurs aspirations, une culture concurrencée par les nouveaux modes d'expression médiatiques, décalée de certaines cultures familiales. Ces obstacles parfois se cumulent. Si bien que pour nombre de collégiens et même de lycéens, la citoyenneté est une référence extérieure à leur vie quotidienne. L'idée que la citoyenneté permet à chacun de s'inscrire dans un destin commun est difficile à percevoir quand la relation à l'histoire est perturbée. La tentation est alors de « naturaliser » les appartenances nationales, ethniques ou religieuses. Il peut y avoir une tendance à confondre l'affirmation des identités avec la citoyenneté. Il y a en même temps un grand intérêt parmi les élèves pour les grandes questions de société, pour les questions juridiques et éthiques, pour les interrogations sur le rôle des hommes et des femmes, pour la relation au religieux, pour la protection de l'environnement.

C'est pour cela même que l'apprentissage de la citoyenneté démocratique est un enjeu important. Mais la présence « physique » à l'école ne peut pas suffire pour que les élèves apprennent à devenir citoyen et à agir en citoyen. La question du sens doit être posée et commander les pédagogies pour cet enseignement. En partant des représentations et des attitudes des élèves, il faut s'assurer effectivement d'une compréhension et d'une appropriation des valeurs et des savoirs et tâcher de favoriser l'incarnation de celles-ci dans des pratiques quotidiennes. Cela doit permettre de réduire la distance qui sépare les jeunes des institutions, des adultes et qui finit par

engendrer des clivages et parfois des conflits dans les relations mêmes des élèves entre eux.

PERSPECTIVES

De toutes ces remarques, plusieurs perspectives peuvent ressortir pour améliorer la situation de l'éducation civique au collège et au lycée. Les efforts multiples faits dans les classes et les établissements et les réussites actuelles demandent qu'une meilleure cohérence puisse être établie entre les dispositifs qui se sont ajoutés au fil des années sans qu'une vision d'ensemble ait été clairement formulée. La définition du « *socle commun des connaissances et des compétences* » est un pas tout à fait important en ce sens. Il faut l'étendre au lycée pour aider à définir un véritable « parcours civique ».

Les premières tâches concernent d'abord le fond. Une rénovation des programmes doit être menée. La décision a été prise pour le collège. Elle devrait l'être pour le lycée. Les inspirations initiales qui ont présidé à l'élaboration des programmes demeurent justes. L'exigence intellectuelle et éthique qui les marque doit être maintenue pour que l'éducation civique soit avant tout un apprentissage de valeurs, de savoirs, de pratiques. Et pour cela, il faut accepter en toute lucidité de travailler sur les malentendus, les tensions, les contradictions pour ouvrir des moments de liberté à la réflexion collective. L'éducation civique peut emprunter aux autres disciplines, particulièrement à l'histoire et à la géographie, pour mener un travail d'élucidation et d'identification, d'analyse critique et comparative. Au collège, une progression plus proche de l'élève moins institutionnelle, partant de la personne, doit être menée. Un certain

nombre de notions, particulièrement la laïcité, doivent être précisées. Il vaut mieux tenir compte du territoire et de son élargissement vers le monde, mieux faire sentir les articulations entre les différentes « échelles » de citoyenneté. Il faut plus encore qu'hier travailler sur les idées reçues, les stéréotypes, les représentations pour débattre et aboutir à des solutions. L'examen du brevet doit être revu pour mieux évaluer les compétences mises en œuvre. Au lycée, un travail de simplification doit être mené dans les programmes de l'ECJS pour recentrer les approches sur le rôle et les problèmes de la citoyenneté et de la représentation politique, pour hiérarchiser les notions, opérer les « repérages » interdisciplinaires. La méthode du débat argumenté doit demeurer l'élément clef des pratiques pédagogiques mais son approche doit être mieux structurée et sa finalité mieux précisée. La question d'une évaluation demeure posée.

Une seconde série de tâches a une portée plus administrative. Mais elles sont fondamentales. Elles portent d'abord sur la formation. La refonte en cours du cahier des charges des IUFM offre l'occasion pour définir des modules spécifiques permettant de prendre en compte les différentes dimensions de l'éducation civique, tout particulièrement une initiation du droit. Dans chaque concours de recrutement des personnels de l'éducation nationale, enseignants, chefs d'établissement, conseillers d'éducation, une épreuve effective devrait être définie pour que chaque candidat puisse réfléchir à la dimension civique de ses fonctions. Il faut ensuite assurer un meilleur pilotage de l'enseignement de l'éducation civique à tous les niveaux, national, académique, local, afin de prendre la mesure des réalités et d'évaluer les

besoins, de donner les impulsions, de proposer des actions de formation, de coordonner les partenariats. Dans les établissements, différents outils existent déjà pour ce faire, les « conseils pédagogiques » et, évidemment, les projets d'établissement. Certaines académies ont déjà mis en place des « pôles civiques » auprès du recteur pour coordonner les différentes dimensions de l'éducation civique.

Il se fait beaucoup de choses dans les établissements scolaires pour

l'éducation civique. L'essentiel maintenant est de forger une plus grande cohérence. L'école ne peut certes pas remédier seule aux déficiences de la société. Mais, elle est désormais le seul lien où, pendant plusieurs années, les jeunes français peuvent acquérir une culture commune. Elle ne doit donc pas faire l'économie d'une explicitation de la manière dont elle s'y prend pour remplir la mission qui lui est confiée de préparer à l'exercice effectif de la citoyenneté. Cela suppose que soient

affrontées les tensions que crée cette ambition éducative. « *La tâche primordiale d'un professeur capable, écrivait Max Weber dans « Le savant et le Politique », est d'apprendre à ses élèves de reconnaître qu'il y a des faits inconfortables, j'entends par là des faits qui sont désagréables à l'opinion personnelle d'un individu ; en effet, il existe des faits extrêmement désagréables pour chaque opinion, y compris la mienne.* » ■

**Les pratiques d'enseignement
en histoire-géographie, éducation civique**

Préambule : Comment évaluer les pratiques enseignantes

Catherine Régnier

Chef du bureau de l'évaluation des politiques éducatives et des expérimentations
Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance

Pendant très longtemps, l'appréciation des effets de l'enseignement s'attachait à ne considérer que l'élève et le savoir enseigné et appris. On sait aujourd'hui qu'on ne peut promouvoir la persévérance et la réussite scolaire sans compter d'abord sur l'expertise et l'engagement professionnel des enseignants.

Le regard que porte sur les pratiques enseignantes, le bureau de l'évaluation des politiques éducatives et des expérimentations, au sein de la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), n'a pas pour objet de leur attribuer une valeur mais de leur donner du sens.

Dans cette perspective, quelque 2 500 professeurs d'histoire-géographie de collège et de lycée professionnel ont été interrogés sur toutes les composantes de leurs pratiques. Celles qui concernent les pratiques d'enseignement proprement dites et aussi toutes celles qu'un enseignant peut être amené à déployer, hors les murs de la classe, à l'échelle de l'établissement et au sein de la communauté éducative (implication dans des projets pluridisciplinaires, travail en commun avec les collègues, etc).

Dans le cadre des deux études initiées par la DEPP, les pratiques d'enseignement ont tout particulièrement donné lieu à des analyses approfondies sur le choix des contenus à transmettre et leurs modalités de transmission (savoirs et savoir-faire liés à la discipline, démarches mises en œuvre) et sur l'organisation pédagogique retenue pour faciliter l'apprentissage de ces contenus (telles la situation effective qui a trait à la nature de la tâche à accomplir, la situation relationnelle qui concerne les conditions de travail dans lesquelles se trouve l'élève par rapport aux autres, le déroulement de la séance, les ressources documentaires utilisées, les échanges entre les acteurs, les lieux d'intervention, etc). Tous ces éléments constitutifs des pratiques sont d'autant plus difficiles à identifier et à analyser qu'ils relèvent de multiples dimensions (historiques, contextuelles, curriculaires, didactiques, socio-affectives, etc), qu'ils interagissent et s'enchevêtrent pour caractériser et discriminer les pratiques enseignantes, dont la recherche en éducation souligne l'extrême variabilité, aussi bien entre les enseignants (variabilité interindividuelle) que chez le même enseignant (variabilité intra-individuelle).

Apprécier les pratiques enseignantes est une démarche d'évaluation qui impose de faire des choix requérant une méthodologie spécifique. Celle qui est la plus fréquemment et la plus anciennement utilisée est celle du recueil, à travers un questionnaire déclaratif, des opinions et des représentations des enseignants véhiculées par leur discours. L'analyse du discours enseignant est alors soutenue par la théorie selon laquelle le comportement des acteurs est directement déterminé par quatre composantes : la représentation de soi, la représentation des autres, la représentation de la tâche et la représentation du contexte. Le discours, en effet, ne dévoile pas seulement ce que fait l'enseignant mais aussi ce qu'il a l'intention de faire, car les activités langagières sont le support privilégié de la circulation des représentations sociales et du monde symbolique.

Il est également pertinent de confronter la parole du professeur à celle des élèves, source précieuse d'information, car ce qu'ils évoquent de leurs activités d'apprentissage en classe, au-delà de ce qui est de l'ordre du ponctuel ou de l'occasionnel, relève vraiment des fondements de la pratique enseignante. Au total, les deux études présentées ci-dessous ont recueilli les déclarations de plus de 5 500 élèves sur leur vécu en cours d'histoire-géographie.

Les questionnaires déclaratifs présentent les avantages liés à une lisibilité immédiate qui permet une réelle spontanéité des réponses alliant la précision inhérente aux questions fermées et la liberté d'expression qu'autorisent des questions ouvertes. On pourra objecter que les questionnaires déclaratifs sont fondés sur des opinions qui sont doublement subjectives, dans ce qu'elles expriment et dans la façon dont elles sont exprimées et que les pratiques déclarées peuvent différer des pratiques effectives. C'est une des raisons pour lesquelles les pratiques déclarées gagnent à être complétées par des pratiques observées. On passe alors d'études quantitatives qui s'assurent, comme c'est le cas ici, de la cohérence, de la stabilité, de l'exactitude et de la valeur prédictive des résultats, à des recherches qualitatives, qui reposent sur des monographies locales et relèvent du modèle épistémologique des sciences humaines.

C'est par l'importance des données et le souci du détail et de la nuance que les deux études réalisées par la DEPP apportent un éclairage essentiel sur les pratiques enseignantes en histoire-géographie. Par delà la segmentation disciplinaire et la méthodologie retenue, analyse du discours ou observation de pratiques, il faut susciter de nouveaux travaux et produire de la connaissance sur les pratiques enseignantes.

Chacun d'eux fait entrer plus avant dans le mécanisme complexe du processus d'enseignement-apprentissage.

Les pratiques d'enseignement en histoire, géographie et éducation civique au collège

Nicole Braxmeyer

Professeure chargée d'études au bureau de l'évaluation des politiques éducatives et des expérimentations
Direction de l'évaluation et de la prospective

Les professeurs d'histoire-géographie en collège, majoritairement diplômés en histoire, consacrent un peu plus de temps à l'enseignement de cette dernière, tout en réservant une place plus en retrait à l'éducation civique. Pour préparer leurs séquences d'enseignement, les professeurs sont avant tout guidés par les notions et contenus de programmes à enseigner. Les pratiques d'enseignement se caractérisent par la place accordée à l'utilisation des documents et par la transmission de méthodes et de connaissances par l'enseignant. Ces documents sont présentés aux élèves essentiellement sous forme papier. L'utilisation de l'informatique demeure encore marginale comparé à l'usage de la vidéo. Tant à l'écrit qu'à l'oral, les professeurs d'histoire-géographie réservent peu de place à l'expression autonome des élèves, même si ces derniers sont davantage mis en situation d'échanges oraux en éducation civique. Les enseignants témoignent de leur souci de répondre aux besoins des élèves, de faire évoluer leurs pratiques, notamment en matière d'évaluation, et de travailler en commun avec leurs collègues.

Les pratiques d'enseignement, qui ont pour but l'apprentissage des élèves, se déclinent en un certain nombre d'actes professionnels sous-tendus par des intentionnalités diverses. Elles concernent tout ce que l'enseignant est conduit à faire dans la préparation des séquences d'enseignement, dans leur mise en oeuvre au cours des activités de classe et dans les relations professionnelles qu'il peut avoir avec ses collègues de la discipline comme avec ceux de toute la communauté éducative. Les réponses de 1 113 professeurs d'histoire-géographie à l'enquête sur leurs pratiques d'enseignement conduite en octobre 2005¹, permettent de décrire ces pratiques selon un déroulé, de fait, chronologique. En amont de ce qui se passe en classe, le professeur prépare la séquence d'enseignement-apprentissage en conformité avec les contenus des programmes, selon le niveau d'enseignement, en fonction des objectifs qu'il se donne, des choix didactiques et pédagogiques qu'il se fixe. Les lieux où elles se déroulent reflètent les conditions de travail des enseignants (et des élèves) et la manière de faire usage des outils pédagogiques retenus. On sait la propension des enseignants pour le travail de manière solitaire. Cependant les encouragements de l'institution au travail en équipe, les nécessités de

répondre aux besoins des élèves et le goût personnel et professionnel de partager ses compétences peuvent conduire les enseignants d'histoire-géographie à s'ouvrir à leurs collègues.

L'enquête a été complétée par un questionnaire auprès des élèves et il est alors intéressant de mettre leurs réponses en regard de celles des enseignants.

LA PRÉPARATION DE LA SÉQUENCE D'ENSEIGNEMENT

La répartition des composantes de la discipline

Le contexte historique dans lequel ont été introduits l'histoire, la géographie et l'éducation civique dans le système éducatif, fait de la France un des rares pays qui unifie cet enseignement sous le magistère d'un même enseignant. Cependant, au fil des années, force est de constater que les professeurs d'histoire-géographie ont,

NOTE

1. *L'image de la discipline et pratiques d'enseignement en histoire, géographie et éducation civique au collège, Les dossiers*, n° 183, mars 2007 et *Note d'information* n° 0727, mai 2007, MEN-DEPP et <http://www.education.gouv.fr/stateval>

à une large majorité, une formation universitaire en histoire : 81 % d'entre eux possèdent un diplôme d'histoire pour un quart de diplômés en géographie. Il n'est alors pas surprenant que près de 60 % de professeurs diplômés en histoire déclarent préférer enseigner l'histoire et que seul le tiers indique n'avoir pas de préférence pour l'une ou l'autre des composantes disciplinaires. Cependant les diplômés en géographie semblent s'adapter davantage à cette forme de polyvalence en ayant des préférences moins prononcées : 41 % indiquent n'avoir aucune préférence du tout, 30 % disent préférer enseigner la géographie, et, tout de même, un peu plus du quart déclare une préférence pour l'histoire. La prévalence de l'histoire se remarque aussi lorsqu'on compare le temps d'enseignement que les professeurs déclarent consacrer aux trois composantes. Le volume horaire attribué à ces dernières est indiqué dans les programmes et, pour chaque point abordé, se veut équitable. Aux dires des enseignants, un léger déséquilibre apparaît. Au collège, sur le temps global assigné à la discipline, le pourcentage du temps consacré à l'enseignement de l'histoire est légèrement supérieur à 40 % et celui réservé à l'enseignement de la géographie légèrement inférieur à 40 %. Le temps dédié à l'enseignement de l'éducation civique est le plus variable : il occupe souvent seulement 10 à 20 % du temps global, assez souvent 20 à 30 %, mais il n'est pas rare qu'il n'occupe que 10 % du temps ou moins. La particularité de cette dernière est sans doute due autant à l'évolution de sa place dans le système éducatif qu'à l'évolution des objectifs propres de son enseignement au fil des années. Invités à s'exprimer dans une question ouverte, des professeurs insistent sur

leur attachement à l'éducation civique dont le lien de fait avec l'histoire et la géographie est évident, quand d'autres estiment qu'elle devrait être partagée avec l'ensemble de la communauté éducative dans ses aspects en lien avec la citoyenneté.

Très peu d'enseignants (8 %) ont une organisation strictement hebdomadaire de la succession des trois composantes de la discipline. La répartition s'effectue plutôt en fonction du bouclage de chapitres ou de séquences. Soit l'enseignant change de composantes lorsqu'il a terminé un chapitre (43 %), soit il consacre du temps à des thèmes couvrant plusieurs chapitres (38 %). Parmi les 7 % de réponses spontanées qui décrivent d'autres modalités d'organisation, on trouve une solution qui consiste à réserver une heure hebdomadaire à l'éducation civique et, pour le reste de la dotation horaire, à alterner l'histoire et la géographie en regroupant des chapitres.

La détermination des objectifs

La plupart des enseignants organisent leur programmation sur l'année

(56 %) ou le trimestre (21 %) très rarement sur le mois (5 %). En conséquence, l'enseignement s'organise généralement en séquences correspondant à des chapitres de programme ou à des thématiques. Pour préparer ces séquences, les professeurs d'histoire-géographie sont guidés avant tout par trois aspects qui relèvent essentiellement des contenus à enseigner. Prioritairement, ils sont guidés (62 %) par *les notions clés et les contenus de la partie du programme à traiter (tableau 1)*. On ne pouvait s'attendre à moins puisqu'il s'agit là de leur rôle premier qui est enseigner des contenus. À ce propos, les programmes constituent un souci majeur pour les trois quarts des enseignants qui se sont exprimés librement dans une question ouverte. Cette inquiétude se manifeste en termes de lourdeur : « *Les programmes sont trop lourds, chargés, trop exigeants* ». Près de huit enseignants sur dix centrent leur discours sur cet aspect des programmes par rapport au temps d'enseignement qui leur est imparti : « *un horaire plus important est essentiel pour boucler le programme en toute sérénité* ». Pourtant, dans l'ensemble, les professeurs paraissent peu soucieux du temps

Tableau 1 – Les éléments pris en compte lors de la préparation d'une séquence d'enseignement

QP21 – Au moment de la préparation d'une séquence d'enseignement, ce qui vous guide avant tout c'est :	Rang 1	Rang 2	Rang 3	Classé	Non classé
	%	%	%	%	%
La démarche que vous jugez la mieux adaptée	10,8	10,2	14,5	35,4	64,6
La problématique du sujet	30,2	13,6	7,6	51,4	48,6
Le chapitre du manuel	1,1	1,8	3	5,8	94,2
Le niveau de la classe	8,1	13,4	14	35,5	64,5
Le temps dont vous disposez	1,7	4,7	11,3	17,7	82,3
Les documents que vous possédez	1,8	6,8	8,2	16,8	83,2
Les notions clés et les contenus de cette partie du programme	28,7	22,9	10,9	62,4	37,6
Les objectifs que vous souhaitez atteindre	10,5	19	22,6	52,2	47,8
Les préconisations du document d'accompagnement des programmes	5,8	5,9	6,7	18,5	81,5

Base : les 1 113 enseignants d'histoire géographie éducation civique de collège ayant répondu au questionnaire
Lecture : au moment de la préparation d'une séquence d'enseignement 62,4 % des enseignants privilégient les notions clés et les contenus du programme.

Source : MEN-DEPP

dont ils disposent lorsqu'ils envisagent leurs séquences d'enseignement : 83 % d'entre eux ne retiennent pas cet aspect.

Ils se préoccupent, en second lieu, *des objectifs à atteindre* (52 %) ; en cela ils font nécessairement des choix (et ils trouvent dans les documents d'accompagnement des programmes des encouragements à ce propos). Dans la même proportion (51 %), les professeurs d'histoire-géographie se disent guidés par *la problématique du sujet*. On remarque néanmoins et respectivement que 48 % et 49 % ne classent pas ces démarches pourtant vivement encouragées, tant en formation initiale qu'en formation continue.

Les contenus à enseigner ne sont pas reliés au chapitre du manuel scolaire (non classé à 94 %) pourtant très utilisé avec les élèves. Le manuel semble donc davantage être un outil pour la classe qu'une ressource.

Pour préparer une séquence d'enseignement (plus 64 %) des professeurs se disent peu guidés par le niveau de la classe ou par des démarches s'adaptant à des situations particulières.

Le choix de démarches adaptées

Il apparaît qu'enseigner, pour les professeurs d'histoire-géographie, éducation civique, c'est mettre les élèves en situation de recherche. En effet, très massivement, en histoire pour 91 % des enseignants, comme en géographie pour 87 % d'entre eux, la démarche la plus fréquemment utilisée en cours consiste à *mettre les élèves en situation d'élaborer leur savoir à partir de l'analyse de documents* (tableau 2). En cela les professeurs vont dans le sens des préconisations officielles pour lesquelles les documents doivent

participer du processus d'apprentissage en étant à la fois objets d'enseignement et aides à la mémorisation et à la compréhension : « *les documents, les cartes et les images [...] font partie intégrante des programmes* ». Cela correspond à l'objectif de rendre l'élève à la fois actif et acteur de son apprentissage, ce qui est préconisé par l'institution et largement répandu en sciences de l'éducation.

Entre cinq et six professeurs sur dix transmettent *des méthodes que les élèves s'approprient* (55 % en histoire et 60 % en géographie) et, dans une moindre mesure (alors que c'est ce qui les guide prioritairement pour préparer une séquence d'enseignement) *des connaissances qu'ils doivent acquérir* (43 % en histoire, et 39 % en géographie).

Si les démarches en histoire et en géographie sont sensiblement les mêmes, le professeur fait plus travailler sur documents et transmet plus de connaissances en histoire ; en géographie, il fournit plus de méthodes et utilise davantage les situations-problèmes. On relève, en effet, que 28 % des professeurs en cours d'histoire et 22 % en cours de géographie

disent *mettre les élèves en situation d'élaborer leur savoir à partir de situations problèmes*. Faut-il voir dans ces déclarations le recours à des démarches de nature plus constructiviste ? On peut aussi se demander quelle est la signification de l'interrogation, en début de séance, des élèves sur ce qu'ils savent, retenu par quatre enseignants sur dix (40 % pour l'histoire et 39 % pour la géographie) ? Cette proposition montre-t-elle la volonté des enseignants de construire l'activité à partir des pré-requis des élèves ou évoque-telle plutôt, pour eux, l'interrogation rituelle des élèves en début de cours sur les thématiques abordées précédemment ?

Les démarches d'enseignement utilisées se démarquent sensiblement en éducation civique où les professeurs ont moins recours aux documents (65 %, au lieu de respectivement 91 % en histoire et 87 % en géographie). La place accordée aux échanges oraux entre les élèves y est, par contre, plus importante (60 %, contre en moyenne 19 % en histoire et géographie), ce qui correspond probablement, en éducation civique, à la pratique fortement préconisée des débats. L'utilisation de

Tableau 2 – Les démarches privilégiées dans la conduite d'un cours

QP22 – En cours, quelles sont vos démarches les plus fréquentes ?	Histoire	Géographie	Éducation civique
	%	%	%
Vous donnez des méthodes que les élèves s'approprient	54,9	60,4	26,4
Vous faites utiliser, par les élèves, l'outil informatique	5,1	6,9	6,9
Vous interrogez, en début de séance, les élèves sur ce qu'ils savent	40,2	38,7	37,1
Vous mettez les élèves en situation d'échanges oraux	20,9	18,9	59,7
Vous mettez les élèves en situation d'élaborer leur savoir à partir de l'analyse de documents	91,4	86,8	64,6
Vous mettez les élèves en situation d'élaborer leur savoir à partir de situations problèmes	22,2	27,8	54,3
Vous questionnez ponctuellement les élèves sur les contenus du cours	29,7	26,1	18,4
Vous transmettez les connaissances que les élèves doivent acquérir	43	38,7	31

Base : les 1 113 enseignants d'histoire géographie éducation civique de collège ayant répondu au questionnaire
Lecture : en histoire, 54,9 % des professeurs qui ont répondu au questionnaire donnent des méthodes que les élèves s'approprient.

Source : MEN-DEPP

situations-problèmes pour permettre aux élèves de construire leur savoir y est beaucoup plus systématique (54 %) et à mettre en lien avec le recours aux études de cas. Le professeur a aussi le sentiment de transmettre nettement moins de méthodes (26 %) et de connaissances (18 %) qu'en histoire (respectivement 55 % et 43 %) ou en géographie (respectivement 61 % et 39 %).

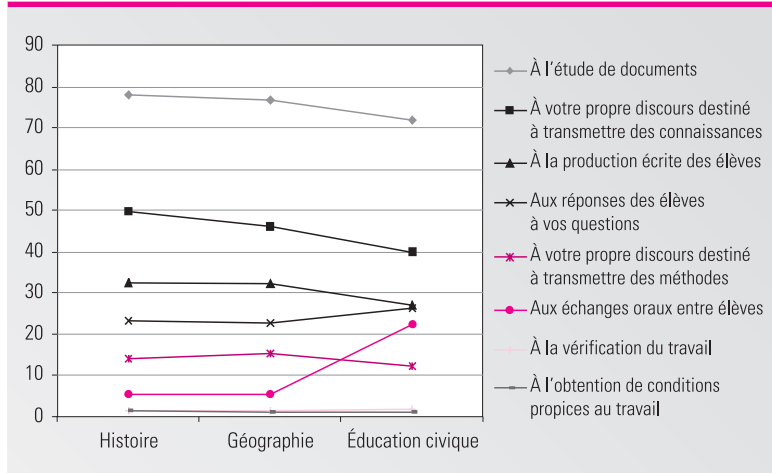
Ces pratiques mettent les élèves surtout en situation d'écoute et quand ils font retour sur leurs activités en cours d'histoire-géographie, plus de huit élèves sur dix (82 %) disent, *très souvent* (47 %) et *souvent* (35 %), *écouter le professeur raconter, décrire, expliquer...* Et, dans la même proportion (84 %), c'est ce qu'ils déclarent *aimer faire*, faisant écho aux 64 % des élèves qui considèrent qu'*un professeur qui explique bien* est la condition nécessaire pour réussir.

L'ORGANISATION DE LA SÉQUENCE D'ENSEIGNEMENT

Le poids du travail sur documents

Les réponses aux questions relatives aux activités des élèves en classe et à leur durée respective par séance confirment la place importante qu'occupent les activités sur documents en histoire-géographie. L'étude des documents est la plus « chronophage » des activités de classe : près de six professeurs sur dix estiment lui consacrer entre 10 et 20 minutes (un quart y consacre même plus de 20 minutes, **graphique 1**). Le document est objet d'enseignement pour lui-même et 83 % des professeurs *entraînent les élèves à l'analyse de documents* ; 77 % s'en

Le temps consacré à différentes activités dans un cours d'histoire, de géographie et d'éducation civique



Source : MEN-DEPP

Tableau 3 – Les objectifs assignés à l'utilisation des documents

QP31 – En histoire, géographie et éducation civique, vous utilisez les documents pour :	Rang 1	Rang 2	Rang 3	Classé	Non classé
	%	%	%	%	%
Entraîner à l'analyse de documents	41,2	27,5	14,4	83,1	16,9
Faire prélever des informations	38,6	28,5	10,2	77,3	22,7
Former à l'esprit critique	8,5	23,1	39,4	71	28,9
Habituer les élèves à chercher seuls	8,2	15,8	23,9	47,9	52,1
Illustrer vos propos	1,3	3	9,2	13,4	86,6
Prouver vos affirmations	0,5	1,1	2,2	3,8	96,2

Base : les 1 113 enseignants d'histoire géographie éducation civique de collège ayant répondu au questionnaire
Lecture : pour 83,1 % des enseignants, les documents sont utilisés pour entraîner à leur analyse.

Source : MEN-DEPP

servent pour *faire prélever de l'information* et 71 % donnent à leur usage l'objectif de *former à l'esprit critique* (**tableau 3**). Il y a donc dans ces démarches un entraînement méthodologique, un travail de recherche d'information et ensuite une visée citoyenne : le document vaut par le regard critique qu'on porte sur lui. Dès lors, le travail sur document n'est en aucune manière une façon d'*illustrer leurs propos* (13 % seulement lui reconnaissent cette finalité), encore moins (4 %) de *prouver leurs affirmations*. Selon 78 % des élèves, l'activité dominante en classe, après l'écoute du professeur (82 %), est le travail sur documents (*très souvent* 42 %, *souvent* 37 %). C'est une activité qui leur convient puisque 77 %

des élèves déclarent *aimer travailler à partir de documents*, situation dans laquelle ils se sentent certainement actifs. Si l'on considère que *chercher des informations dans le manuel* (ce que disent faire *très souvent* 19 % des élèves et 33 % *souvent*) et *lire le manuel* (*très souvent* 14 % et *souvent* 34 %) sont aussi des façons de travailler sur documents, cette activité est donc largement dominante dans l'enseignement de la discipline.

En histoire, les *documents patrimoniaux* (**tableau 4**) sont considérés comme les plus importants (57 %) devant les *textes informatifs ou scientifiques* (40 %). Les *documents audio ou vidéo* recueillent 37 % des suffrages ; ils sont sans doute utilisés pour leur

Tableau 4 – Les types de documents les plus utiles

QP29 – Parmi ces types de documents :	Le plus utile en géographie	Le plus utile en histoire
	%	%
Cartes	92,7	35
Documents audio ou vidéo	13,6	37,2
Documents patrimoniaux	2,1	57,1
Documents photographiques	65,1	29,6
Frises chronologiques	0,7	24
Graphiques et schémas	54,6	9,7
Œuvres littéraires	0,6	9,1
Reproductions d'affiches, de caricatures	0,6	29,7
Reproductions d'œuvres d'art	0,3	16,9
Tableaux de données chiffrées	40,2	6
Textes informatifs ou scientifiques	24,3	40,5

Base : les 1 113 enseignants d'histoire géographie éducation civique de collège ayant répondu au questionnaire

Lecture : en géographie, les cartes sont considérées par 92,7% des enseignants comme les documents les plus utiles.

Source : MEN-DEPP

caractère authentique. En géographie, *les cartes* constituent le document incontournable pour la grande majorité (93 %) des professeurs. Elles sont suivies par *les documents photographiques* (65 %), par *les graphiques et schémas* (55 %) et enfin *les tableaux de données chiffrées* (40 %), peu utilisés en histoire (6 %). Globalement, les enseignants utilisent beaucoup de documents : entre 4 et 6 documents dans l'heure de cours, en histoire (selon 57 % des enseignants) comme en géographie (59 %). Le nombre de documents que les enseignants utilisent en classe est induit par l'encouragement à la mise en activité des élèves mais aussi le niveau d'enseignement, et les objectifs assignés à leur usage : « *utiliser et croiser... le texte écrit, l'image, la carte, le graphique.* » (extrait du programme du cycle central). Ce nombre varie au fil des années en s'adaptant aux contenus et aux apprentissages progressifs au long du collège : en histoire, plus de 46 % des professeurs utilisent moins de trois documents en sixième et 64 % d'entre eux de 4 à 6 en troisième. La tendance est la même en géographie où 48 % des enseignants utilisent moins de trois

documents en sixième et 68 % entre quatre à six en troisième. Les types de documents travaillés reproduisent le même schéma : *les documents patrimoniaux, la frise chronologique et les reproductions d'œuvres d'art* particulièrement utilisés au début du collège, voient leur usage décroître régulièrement au long du collège au profit de documents textuels ou visuels fixes et mobiles, tels *les reproductions d'affiches, de caricatures et les documents audio ou vidéo*, supports correspondant particulièrement au programme de la classe de troisième. La place de plus en plus importante que tiennent les thématiques économiques dans les programmes des dernières années du collège explique aussi le recours plus fréquent au fil des années, aux *tableaux de données chiffrées et aux graphiques et schémas* en géographie.

Les professeurs proposent aux élèves des documents essentiellement sur support papier. *Le manuel en usage dans l'établissement* est une référence forte puisqu'il fournit *toujours*, pour 85 % des enseignants, les ressources documentaires sur lesquels travaillent les élèves (48 % de ces derniers indiquent le faire lire *très souvent* et

souvent en classe). Les enseignants font également *souvent* appel à des *photocopies de documents* (53 %) et à des *supports papier que l'on élabore soi-même* (49 %), sans doute une fois la démarche choisie et les objectifs fixés. En effet 83 % des professeurs disent ne pas tenir compte de leurs ressources documentaires pour préparer leurs cours. Mais le recours à ces documents « fabriqués » répondant aux objectifs visés démontre, s'il le fallait, le besoin pour chacun de proposer des outils, des documents qui lui sont personnels.

L'usage du support vidéo (à partir duquel 43 % des élèves disent *parfois* travailler, mais 46 % *jamais*) se développe surtout en histoire, tandis que l'outil informatique occupe encore une place marginale : seuls 5 % des professeurs disent *faire utiliser l'outil informatique par les élèves* en cours d'histoire (7 % en géographie comme en éducation civique) et 85 % des élèves confirment que cela ne leur arrive *jamais* (un sur dix en a *parfois* l'occasion) quand 59 % souhaiteraient faire du travail sur ordinateur ! On constate cependant la volonté des enseignants de faire évoluer les pratiques en matière d'usage des technologies de l'information et de la communication (TIC) : sur les 647 enseignants ayant suivi une formation dans les cinq dernières années, 47 % précisent qu'elle concernait l'intégration des TIC dans les pratiques de classes. 25 % de ceux qui se sont exprimés dans la question ouverte abordent le thème de l'usage des TIC. Le discours révèle le besoin de renouveler les pratiques dans le sens d'un usage plus fréquent en disposant de matériels performants et de formations à leur utilisation en classe, sans doute afin que cette formation puisse être réellement suivie d'effet.

Les conditions de la prise de parole...

Pendant l'heure de cours, le professeur donne l'occasion à l'élève de s'exprimer oralement dans des situations cadrées telle que *l'interrogation en début de séance*. Il interroge aussi dans le cadre du cours dialogué. 30 % des enseignants en histoire et 26 % en géographie *questionnent ponctuellement les élèves sur les contenus du cours*. Les échanges oraux qui interviennent au sein de la classe, interrogation, dialogue entre le professeur et les élèves, paraissent plus importants par les objectifs cognitifs que les enseignants leur assignent, *s'assurer de la compréhension du cours* (93 %), *remettre en mémoire les apprentissages précédents* (86 %), *donner aux élèves l'occasion de poser des questions* (82 %), *évaluer les connaissances* (71 %), que par la durée qu'ils occupent. En effet, la parole de l'élève paraît contrainte, si l'on considère qu'un peu plus de la moitié des professeurs, (plus de 55 % en histoire et 54 % en géographie), consacre de 5 à 10 minutes aux réponses des élèves à leurs questions et que le quart (26 % en histoire comme en géographie) accorde une durée comparable aux *échanges oraux entre les élèves*. Ces échanges durent moins de 5 minutes pour un professeur sur deux (56 % en histoire et 54 % en géographie).

La parole paraît être davantage libérée en éducation civique selon 60 % des enseignants, probablement dans la pratique préconisée des débats (ils sont nettement moins nombreux en histoire, 21 % et en géographie, 19 %). Mais sept élèves sur dix reconnaissent n'avoir que très peu d'échanges (*parfois* seulement ou *jamais*) avec leurs camarades dans un travail de groupe.

De plus, si apprendre à débattre suppose de prendre la parole et d'échanger avec ses pairs, six élèves sur dix se disent peu formés à cette pratique (*parfois* 35 % et *jamais* 27 %). Pourtant 66 % des élèves déclarent *aimer prendre la parole* et 52 % *aimer débattre en classe sur des sujets difficiles*. La pratique de l'exposé n'est qu'occasionnelle, puisque seulement 16 % des professeurs *donnent souvent aux élèves l'occasion de présenter une recherche*.

... et des activités d'écriture des élèves

Un professeur sur deux (51 % en histoire et 50 % en géographie) accorde de 5 à 10 minutes en moyenne à la production écrite des élèves et un sur trois (plus de 30 % en histoire et 30 % en géographie) lui consacre 10 à 20 minutes. Le travail sur document donne lieu également à des activités de production écrite : 62 % des élèves (*très souvent* 24 % et *souvent* 38 %) précisent qu'en classe leur écrit *sert à compléter un document*; ce travail est à ce point jugé important que 72 % des enseignants (39 % *très souvent* et 33 % *souvent*) font *conserver par les élèves le travail effectué sur les documents*. L'écrit en classe correspond donc, d'abord, à la tradition scolaire de faire conserver des traces du travail effectué. Par ailleurs, les élèves déclarent effectuer la réalisation *de cartes, croquis, schémas*, etc. (*très souvent* 22 %, *souvent* 31 % et aussi *parfois* plus de 34 %).

L'écrit des élèves est aussi celui que le professeur donne en modèle. Tous niveaux confondus, un peu plus de la moitié des professeurs (52 %) dit *écrire au tableau* (24 % *toujours* et 28 % *souvent*) un résumé que les élèves

recopient ; quatre enseignants sur dix (41 % dont 15 % *toujours* et 35 % *souvent*) *dictent le résumé* de la leçon. Les élèves confirment ces habitudes : 74 % d'entre eux *recopient ce que le professeur a écrit au tableau* (*très souvent* 52 % et *souvent* plus de 21 %) et 72 % *écrivent ce que dicte l'enseignant* (*très souvent* 50 % et *souvent* plus de 22 %). L'écrit autonome des élèves est relativement peu développé au collège : moins de la moitié des professeurs, 49 % (14 % *toujours* et 35 % *souvent*) font *construire un résumé individuellement ou collectivement*; la prise de note par les élèves est peu fréquente puisque 34 % des professeurs y ont *parfois* recours et 51 % *jamais*.

Les obstacles à l'efficacité de l'enseignement

La représentation que l'enseignant se fait de l'efficacité de son enseignement passe d'abord par la perception de difficultés à enseigner des contenus.

Pour cerner ces difficultés, il a été demandé aux enseignants de choisir, dans une liste de savoirs et compétences liés à l'histoire-géographie, ce qu'ils estiment être *facile* ou *difficile* (voire *très facile* ou *très difficile*) à enseigner dans leur discipline. On remarque qu'il n'y a aucune différence notable dans la perception de la facilité ou de la difficulté à enseigner selon qu'il s'agisse de l'histoire ou de la géographie.

Il apparaît globalement que *les grands repères spatiaux* sont *faciles* à enseigner pour 57 % des professeurs (voire *très faciles* pour 27 %) et *les grands repères chronologiques* obtiennent les mêmes scores respectivement 55 % *facile* et 25 % *très facile*. La

formation à la lecture de documents de natures diverses est jugée *facile* par plus de six enseignants sur dix. Il en va de même pour *l'étude des paysages*, *facile* à enseigner pour 67 % des professeurs (très facile pour 11 %), *la lecture d'images* pour 65 % (très facile pour 11 %), *la lecture de cartes* pour 62 % d'entre eux (très facile pour 11 %). L'une des tâches les plus répandues à partir des documents, *le prélèvement d'informations*, est considéré comme *facile* à enseigner par 59 % des professeurs et très facile par plus de 15 %. Les taux de réponses à cet item semblent cohérents avec le constat selon lequel pour près de six professeurs sur dix (57 %), il est *facile* (voire très facile, 7%) d'enseigner *les documents patrimoniaux* qui contribuent à *la compréhension des événements* que près de la moitié des enseignants estiment pouvoir se faire sans difficulté (*facile* 48 % et même très facile, 6 %). Au fond ce qui est spécifique de la discipline (les grands repères) et ce qui relève de la lecture documentaire ne comporte pas de difficulté à être enseigné.

Des difficultés apparaissent quand l'enseignement des contenus passe par l'analyse de situations et de documents faisant appel à la distanciation, à la confrontation et à l'abstraction. Ainsi *l'approche critique des événements* est considérée comme *difficile* à enseigner pour 55 % des professeurs et même très difficile pour 26 % d'entre eux. On ne peut guère s'étonner de ces taux de réponses. En effet, les professeurs s'adressent à de jeunes élèves qu'ils doivent mettre dans une démarche intellectuelle qui va au-delà d'une approche descriptive des situations historiques, géographiques ou civiques, pour laquelle ces derniers ont à mobiliser des connaissances, opérer des mises en relations et percevoir des

intentions. Il n'est pas étonnant alors que *la mise en relation des documents* soit considérée comme source de difficultés à enseigner pour six enseignants sur dix (61 % *difficile* et 12 %, *très difficile*) même si les documents constituent la pièce maîtresse des pratiques d'enseignement.

Mettre les élèves en situation de production écrite au service de la discipline est la deuxième source de difficulté en termes de pourcentage de réponses : *l'écriture d'un paragraphe en histoire, géographie, éducation civique* est jugée *difficile* (62 %) et *très difficile* (16 % des enseignants) à enseigner, soit 78 % des répondants. Cette activité est de plus en plus proposée aux élèves au fur et à mesure qu'on approche de la classe de troisième. À ce stade de leur cursus, ils doivent être « progressivement capables, à partir ou non de documents, de rédiger un paragraphe cohérent, de quinze à vingt lignes, impliquant la mise en ordre de connaissances et la recherche de facteurs d'explication » (programme de troisième). Il est difficile de savoir ce qui peut faire obstacle : l'enseignement de l'écrit en tant qu'outil de communication ou la compétence sollicitée (résumer, expliquer, argumenter, critiquer). *La lecture de l'organisation de l'espace* semble *difficile* pour 64 % des enseignants et même *très difficile* pour 13 % des répondants). D'une façon générale, il n'est pas simple de mettre les élèves en activité de production dans d'autres langages : *l'élaboration de cartes et croquis* est estimée presque aussi *difficile* (par 47 % des professeurs d'histoire-géographie) que *facile* (42 %).

Au-delà des difficultés inhérentes à la transmission de contenus disciplinaires et de compétences transversales complexes, on a cherché à savoir quels autres éléments pouvaient

compromettre l'efficacité de l'enseignement en histoire-géographie. Le premier obstacle est renvoyé au comportement de l'élève : en recueillant le plus fort pourcentage de réponses (45 %) *l'absence de régularité dans le travail des élèves* est le premier motif évoqué d'inefficacité de l'enseignement. On notera pourtant qu'un élève sur deux (49 %) considère que *faire régulièrement le travail donné à la maison* est un facteur de réussite dans la discipline, mais il ne s'agit là peut-être que de déclaration d'intention ! Le deuxième obstacle évoqué est *la lourdeur des programmes* (44 %) déjà citée de manière récurrente dans les réponses à la question ouverte évoquée, obstacle alors rejeté sur l'institution. Le troisième obstacle est *le décalage entre les exigences du programme et les capacités des élèves* selon 43 % des enseignants.

On note que ni *le comportement des élèves peu propice au travail* (qui n'est pas retenu par 77 % des professeurs) ni *le nombre d'élèves par classe* (non retenu à 69 %), ni *l'hétérogénéité des niveaux des élèves* (non retenu à 61 %), ne semblent constituer une gêne à l'efficacité de l'enseignement. De même, les propositions qui sous-tendent une attitude négative de la part des élèves face à l'enseignement sont largement rejetées : *l'absence d'intérêt des élèves pour les contenus* n'est pas retenu par plus de 87 % des enseignants ; ce positionnement correspond à la perception que les enseignants ont des élèves qu'ils trouvent généralement intéressés. Les professeurs rejettent aussi, comme obstacles possibles à l'efficacité de leur enseignement, *la maîtrise partielle de compétences* (88 %), *le manque de méthodes de travail* (83 %), *les carences des élèves en culture générale* (73 %). Ces résultats iraient

donc quelque peu à l'encontre de certaines idées reçues (parfois exprimées, au sein de l'étude, dans des réponses à des questions ouvertes), selon lesquelles il y aurait trop d'élèves par classe, ces derniers manqueraient de culture générale...

L'ÉVALUATION DES ÉLÈVES

Évaluer les élèves c'est pouvoir, entre autre, mesurer les apprentissages effectués en présence du maître et consolidés par le travail donné hors de la classe, mais c'est aussi porter une appréciation d'ordre plus qualitatif sur ses élèves.

Des pratiques qui se diversifient

Les pratiques d'évaluation en histoire-géographie et éducation civique sont encore souvent fondées sur une approche collective et globalisante où deux objectifs prédominent : *l'appréciation des progrès des élèves* (94 %) et *la compréhension des erreurs des élèves* (82 %). Dans la même perspective de corréler l'enseignement aux capacités des élèves, 35 % des enseignants assignent à l'évaluation l'objectif *de réguler le fonctionnement de la classe*. Cependant ces pratiques se diversifient au profit de pratiques plus diagnostiques, 72 % des enseignants disent tirer parti des résultats des évaluations pour *adapter leurs exigences au niveau des élèves* (toujours 30 % et souvent 42 %). Certes, les évaluations donnent rarement lieu au *regroupement d'élèves autour de tâches adaptées* : moins du quart (21 %) des enseignants dit ainsi *toujours* et *souvent* pratiquer cette forme de pédagogie différenciée, mais un peu plus d'un enseignant sur deux prend en

compte les résultats des élèves pour revenir sur *certains points du programme, pour modifier le rythme de sa progression* (49 %) et *repenser sa façon d'évaluer* (46 % *toujours* et *souvent*). Quatre enseignants sur dix *réorganisent les contenus d'enseignement* (41 % *toujours* et *souvent*). Selon les élèves, lorsque le professeur d'histoire-géographie constate des difficultés, il les interroge *sur ce qu'ils n'ont pas compris* (78 % *très souvent* et *souvent*), ce qui l'amène à *réexpliquer plusieurs fois si nécessaire* (74 %), à *proposer une correction détaillée des contrôles* (62 %) ou à orienter les élèves vers la bonne réponse (*très souvent* et *souvent* : 57 %). Le souci de prendre en compte les difficultés des élèves et de les traiter est exprimé dans la question ouverte par le besoin d'avoir une approche plus individualisée de l'enseignement.

Les enseignants évaluent aussi, de manière intuitive, le comportement de leurs élèves. Dans le cadre de cette enquête, leur appréciation révèle une perception positive de leurs élèves quant à l'enseignement de l'histoire-géographie. Les deux qualificatifs les plus représentatifs, aux yeux des professeurs, de l'attitude des élèves en classe à l'égard de l'histoire et de la géographie sont *intéressés* et *actifs* (56 %). Le choix du premier qualificatif est en parfaite cohérence avec l'opinion de 84 % des élèves qui disent en histoire, géographie et éducation civique *aimer écouter le professeur décrire, raconter, expliquer*. Le choix du terme « actif » ne surprend pas si on le renvoie au recours prioritaire à la mise en activité à partir des documents (première démarche enseignante) et aux multiples encouragements institutionnels dans ce sens. En dépit de l'image positive qu'ils ont des élèves,

plus de 41 % des enseignants interrogés disent que les élèves sont *peu rigoureux*. Or, ce n'est pas faute de *donner des méthodes* (ce que disent faire cinq à six enseignants sur dix) censées développer de la rigueur.

Le travail personnel des élèves en dehors de la classe

Le travail personnel des élèves en dehors de la classe est une pratique fréquente en histoire-géographie. Il est donné majoritairement (83 %) en vue d'une évaluation (63 % *toujours* et 20 % *souvent*) mais aussi (78 %) à l'issue du cours (39 % *toujours* et 39 % *souvent*). Il n'est donc pas surprenant que les enseignants associent à ce travail des objectifs tels que *consolider les connaissances* (plus de 60 %) et *mettre en valeur des compétences* (53 %) et demandent à cet effet aux élèves de relire *leur cours* (67 % *toujours*) et *d'analyser des textes ou autres documents* (51 % *souvent*). Cependant, les enseignants associent volontiers le travail hors de la classe à des attitudes propices au travail : *développer des habitudes de travail* (67 %) et *développer l'autonomie* (54 %). Pour les élèves, il fait partie, avec l'apprentissage par cœur, des conditions de la réussite. Le travail des élèves hors de la classe est du reste systématiquement vérifié (92 %) et corrigé (87 %) par les enseignants, ce que confirment 86 % des élèves (65 % *toujours* et 20 % *souvent*).

LES PRATIQUES ENSEIGNANTES À L'ÉCHELLE DE L'ÉTABLISSEMENT

Les conditions de travail

Les professeurs d'histoire-géographie ont le sentiment que leur discipline est valorisée lorsqu'ils bénéficient de conditions de travail satisfaisantes : pouvoir disposer de *salles spécifiquement réservées à la discipline* et d'un *cabinet d'histoire-géographie bien équipé* sont, pour respectivement 87 % et 86 % des professeurs interrogés, des signes indubitables de l'importance de la discipline. Du reste 71 % d'entre eux précisent qu'ils font *toujours* leurs cours dans une salle réservée à la discipline. Dans des proportions voisines (81%), l'implication des professeurs d'histoire-géographie au sein de l'établissement, contribue à la valorisation de la discipline, tout particulièrement quand il s'agit de *s'investir dans des projets trans ou pluridisciplinaires* (ce que 83 % des enseignants interrogés mettent en exergue). Enfin, tout aussi massivement, pour 82 % des professeurs, un signe important de la considération accordée à la discipline, est de voir leur avis être retenu en *conseil de classe*. Autour de sept enseignants sur dix accordent également du crédit à l'inscription de projets relatifs à l'histoire-géographie dans *le projet d'établissement* (71 %) et aux *horaires affectés à la discipline* (68 %) pour rendre compte de la place que tiennent l'histoire et la géographie au sein du collège.

NOTE

2. « Le travail en commun des enseignants dans le second degré », *Les dossiers* n° 131, août 2002 et *Note d'Information* n° 02-15, avril 2002, MEN-DEP.

Le travail en commun avec les collègues

Il semble ainsi que les professeurs d'histoire-géographie travaillent plus volontiers ensemble en amont et en aval de la pratique de classe. Le travail en commun entre professeurs d'histoire-géographie est essentiellement centré sur les contenus et, dans une moindre mesure, sur les modalités d'évaluation. Sur les 907 enseignants qui indiquent au moins une raison de travailler avec leurs collègues de la même discipline, 73 % disent le faire d'abord pour *échanger sur les contenus* (44 % *souvent* et 29 % *toujours*). 57 % déclarent, *toujours* et *souvent*, le faire pour *élaborer une programmation*. Enfin, 52 % des enseignants déclarent travailler *toujours* (17 %) et *souvent* (35 %) avec leurs collègues de la même discipline pour *élaborer des critères communs d'évaluation* et plus 36 % disent le faire *parfois*. Cette tendance des professeurs d'histoire-géographie a déjà été mise en évidence lors de l'enquête de 2001 sur le travail en commun des enseignants en collège². Par contre le travail avec les collègues de la même discipline autour de la réflexion sur les démarches didactiques, sur l'organisation pédagogique ou sur la participation active à des projets, ne semble se faire qu'occasionnellement pour 40 à 45 % des enseignants.

Les enseignants ont signalé travailler en commun avec la ou le documentaliste *pour guider les élèves dans leur recherche* ; cela ne signifie pas pour autant que le centre de documentation et d'information (CDI) puisse tenir lieu de salle de classe : plus de 63 % des professeurs interrogés indiquent intervenir *parfois* au CDI (24 % ne le font *jamais*). De plus, 46 % indiquent *parfois* intervenir dans une salle multimédia

(contre 39 % *jamais*). Dans ces deux types de situations, les taux de réponses portant sur la modalité *parfois* peuvent témoigner d'une volonté de diversifier les pratiques et les outils.



Au terme de cette étude, il apparaît que les pratiques d'enseignement en histoire-géographie sont caractérisées par l'omniprésence des documents, outils de lecture de l'espace et du temps et dont l'usage est recommandé par l'institution. C'est à travers eux que les savoirs se construisent et on perçoit que les enseignants souhaitent donner dans leurs réponses une image de leur discipline différente d'un empilement de connaissances transmises. Il conviendrait de s'interroger sur cette place occupée, non pas pour en revenir à un enseignement de nature plus magistrale, mais pour questionner les apprentissages effectifs qui se font à travers les documents afin d'aller au-delà de ce qui est le plus immédiat et le plus « chronophage », à savoir la mise en activité des élèves et la recherche d'information, pour conduire à des apprentissages de niveaux plus complexes.

En classe, les élèves se trouvent aussi en situation d'écoute, situation qu'ils aiment et qui ne signifie pas obligatoirement passivité de leur part, puisque par leur discours, les enseignants transmettent des connaissances et aussi donnent des explications. Peu de place est laissée à l'expression autonome des élèves tant écrite qu'orale dans une discipline qui favorise à travers elle une certaine manifestation critique. Il convient donc aussi de s'interroger, à travers la description des pratiques, sur la place de l'écrit et de l'oral dans la discipline en termes de temps qui leur est accordé et en termes d'apprentissages induits à travers ces deux modes

d'expression. À cet égard, les différentes disciplines enseignées au collège ne sont pas toujours en cohérence. Il serait souhaitable de s'interroger sur l'enseignement de l'argumentation, notamment en français et en histoire-géographie, afin que l'ensemble des professeurs aient des exigences cohérentes à l'égard des élèves.

Les déséquilibres dans la répartition du temps accordée aux trois composantes disciplinaires montrent l'attractivité particulière de l'histoire chez des enseignants majoritairement formés dans cette matière. La place de l'éducation civique est alors particulière, présentée comme un espace de dialogue et d'expression critique des

élèves et dont on ne perçoit pas, à ce stade, les exigences formelles des enseignants.

En tout état de cause, les réponses des enseignants à cette enquête ont montré leur capacité à prendre de la distance pour réfléchir aux enjeux de leur discipline et à l'exercice de leur métier. ■

L'histoire-géographie et l'éducation civique, sociale et juridique au lycée professionnel : les professeurs et leurs pratiques d'enseignement

Marion Billet

Chargée d'études,
au bureau de l'évaluation des politiques éducatives et des expérimentations
Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance,
Ministère de l'Éducation nationale

Caractérisés par leur statut bivalent, les professeurs d'histoire-géographie au lycée professionnel sont majoritairement des femmes, possèdent le plus souvent un diplôme en histoire et ont intégré le corps de professeur de lycée professionnel. Ils ne cachent pas leur satisfaction à enseigner une discipline qu'ils ont choisie pour l'intérêt qu'ils portent à ses contenus et à ses objectifs, indispensables aux élèves pour comprendre le monde, s'y situer et agir. Au sein de leur établissement, ils participent aux projets pluridisciplinaires à caractère professionnel, collaborent avec le ou la documentaliste, exercent la fonction de professeur principal et s'impliquent dans un travail en équipe. Dans leurs pratiques, les professeurs d'histoire-géographie accordent une grande importance à l'étude des documents tout à la fois objets d'enseignement pour eux-mêmes et aides à l'apprentissage pour leurs élèves, tandis que l'expression autonome de ces derniers occupe peu de place. Dans le cadre de la nécessaire réflexion didactique et pédagogique, ils se disent soucieux de concevoir des contenus adaptés et des démarches spécifiques capables de stimuler au mieux l'intérêt et l'esprit critique de leurs élèves, tout en permettant à ces derniers d'appréhender de façon simple et efficace la discipline enseignée.

La direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) du ministère de l'Éducation nationale a réalisé une étude sur l'histoire-géographie et l'éducation civique, juridique et sociale (ECJS) au lycée professionnel (LP). Les perspectives de cette étude sont, d'une part d'appréhender les pratiques d'enseignement actuellement en usage chez les professeurs en charge de l'enseignement de cette discipline¹ et, d'autre part, d'approcher au mieux l'image que ces mêmes enseignants et leurs lycéens ont de cette dernière. Il a ainsi été décidé de procéder par questionnaires auto-remplis auprès d'un échantillon représentatif de professeurs et auprès d'élèves issus des mêmes lycées professionnels (terminale de brevet d'études professionnelles, première professionnelle ou terminale professionnelle), afin de mettre en regard les perceptions des uns et le ressenti des autres sur ces pratiques d'enseignement-apprentissage.

NOTE

1. Il faut entendre par discipline, l'ensemble des trois matières ou composantes disciplinaires dont a en charge le professeur de lettres-histoire au lycée professionnel (en dehors du français), à savoir l'histoire, la géographie et l'éducation civique, juridique et sociale (ECJS), en supposant que l'enseignement de l'ECJS lui soit attribué.

Cet article tente tout d'abord de dégager certains traits qui caractérisent les professeurs d'histoire-géographie au lycée professionnel, et de s'intéresser ensuite de façon plus spécifique à leurs pratiques d'enseignement en classe. Appréciées à l'aide des perceptions des élèves et envisagées dans toutes leurs composantes, ces pratiques en histoire-géographie et ECJS, sont étudiées en situation d'enseignement comme dans le cadre plus large d'activités multiples effectuées en amont ou en aval du cours. Enfin, il s'agit d'approcher la manière dont ces enseignants exercent leur métier au sein de leur établissement [1].

DES PROFESSEURS BIVALENTS AMBITIEUX DANS LEUR MISSION

À l'enseignement du français, de l'histoire et de la géographie, s'ajoute bien souvent celui de l'ECJS

La spécificité des professeurs d'enseignements généraux en lycée professionnel est d'avoir à leur charge l'enseignement de deux disciplines, d'où l'emploi du terme de professeur de lycée professionnel (PLP) bivalent. C'est ainsi que les professeurs

d'histoire-géographie se voient également attribuer l'enseignement du français.

Quant à l'enseignement de l'ECJS, il n'est en réalité attribué à aucune discipline en particulier, tant la dimension d'éducation civique est partie prenante de la mission de tout enseignant. Cependant, si cette éducation obligatoire concerne l'ensemble des enseignants et des disciplines, elle est bien souvent, si ce n'est pas systématiquement, assurée par le professeur d'histoire-géographie.

La bivalence disciplinaire participe du caractère hétérogène du parcours universitaire...

La presque totalité des professeurs d'histoire-géographie en lycée professionnel sont des *PLP* (96 %), seulement 1 % sont des professeurs *certifiés* et 0,2 % des professeurs *agrégés*. Cette uniformité dans l'appartenance au corps de professeur de lycée

professionnel contraste avec la diversité des parcours universitaires de ces enseignants. En effet, sans préciser les doubles ou triples formations suivies par certains, la moitié d'entre eux sont diplômés en *histoire* (51 %), plus d'un tiers en *lettres* (36 %) et moins d'un septième en *géographie* (13 %) ; les diplômés les plus validés étant la *licence* et la *maîtrise*.

Alors qu'on serait tenté d'établir une corrélation entre la formation initiale des enseignants et leurs préférences disciplinaires, force est de constater une certaine contradiction : les enseignants sont davantage diplômés en *histoire* qu'en *lettres* mais préfèrent enseigner ces dernières (36 % contre 24 % pour *l'histoire* et 8 % pour la *géographie*). Néanmoins, près d'un tiers des professeurs (30 %) indique *ne pas avoir de préférence*.

Par ailleurs, ces professeurs, qui sont majoritairement des *femmes* (58 % contre 40 % d'*hommes*), ont, pour près d'un tiers d'entre eux (32 %), effectué entre cinq et dix rentrées scolaires et,

pour plus d'un tiers (36 %), travaillé en *collège* avant d'être affecté en *lycée professionnel*.

... mais est faiblement invoquée comme raison du choix du métier

Les motivations ayant conduit les enseignants à choisir le métier de professeur de lettres-histoire (**tableau 1**) témoignent d'un fort attachement à l'histoire-géographie et au français au détriment de considérations d'ordre plus personnel ou relevant davantage de l'intérêt public. En effet, *le plaisir d'enseigner les disciplines* (plus de 41 % des enseignants ont retenu cet item si l'on cumule leurs trois choix possibles) et la volonté de *donner aux élèves le goût de celles-ci* (plus de 37 %) constituent les principales raisons du choix du métier, devançant *le contact avec les élèves* (36 %) et *la transmission de connaissances* (plus de 33 %). Et le poids de raisons plus personnelles semble être moins

Tableau 1 – Raisons du choix du métier

Vous avez choisi le métier d'enseignant de lettres-histoire pour* :	% premier choix	% deuxième choix	% troisième choix	% cumulés	% non classés
Donner aux élèves le goût de vos disciplines	15,5	13,3	8,7	37,5**	62,5
Enseigner deux disciplines distinctes	1,7	3,1	4,2	9	91
Exercer un métier dans lequel l'autonomie est importante	5,3	8,7	11,7	25,7	74,3
Exercer une fonction éducative	10,2	10,6	6,9	27,7	72,3
La possibilité de concilier vie personnelle et vie professionnelle	3	2,8	9,4	15,2	84,8
La possibilité de vivre une vocation	10,7	3,1	3,2	17	83
La pratique d'un métier de service public	1,7	2,8	5	9,5	90,5
La sécurité de l'emploi	1,5	1,3	3,1	5,9	94,1
Le contact avec des jeunes	7,3	15,3	13,2	35,8	64,2
Le plaisir d'enseigner vos disciplines	18,6	14,2	8,7	41,5	58,5
L'intérêt pour les contenus disciplinaires	6	5,9	3,8	15,7	84,3
Pouvoir transmettre une conception républicaine et égalitaire de l'École	4,8	6,9	8,7	20,4	79,6
Transmettre des connaissances	11,7	10,2	11,6	33,5	66,5
Non-réponses	2	1,9	2	5,9	94,1

Base : les 1 270 enseignants ayant répondu au questionnaire.

* Il était demandé à chaque enseignant de retenir trois items et de les classer par ordre d'importance de 1 à 3 (1 = le plus important).

** Lecture : 37,5 % des enseignants ont retenu l'item *donner aux élèves le goût de vos disciplines* comme raison du choix du métier parmi les trois choix possibles et sans tenir compte de l'ordre d'importance.

Source : MEN-DEPP

déterminant dans le choix du métier : moins d'un enseignant sur cinq mentionne *la possibilité de vivre une vocation* (17 %) ou *de concilier vie personnelle et vie professionnelle* (15 %), et moins de 6 % des enseignants déclarent avoir choisi ce métier pour *la sécurité d'emploi* qu'il offre (6 %). De même, le métier est peu choisi pour *pouvoir transmettre une conception républicaine et égalitaire de l'École* (20 %), et encore moins pour l'attrait que pourrait représenter *la pratique d'un métier de service public* (moins de 10 %). Quant à la bivalence disciplinaire, elle entre peu en ligne de compte dans les motivations pour l'accès au métier, dans la mesure où seulement 9 % des enseignants déclarent avoir choisi ce métier pour *enseigner deux disciplines distinctes*.

Leur mission est en droite ligne des finalités intellectuelles, civiques et patrimoniales des programmes d'histoire-géographie

Les enseignants de lettres-histoire assignent à leur métier une mission en conformité avec les préconisations des programmes d'histoire-géographie². En effet, devant de loin les autres propositions, la mission de *donner aux élèves les moyens de comprendre le monde, de s'y situer et d'agir* concentre le plus de réponses (item cité par 91 % des enseignants sur la base du cumul des trois choix possibles). À cet égard, plus de la moitié des lycéens (51 %) estiment que les cours d'histoire, de géographie et d'ECJS leur servent avant tout à *se situer dans le monde qui les entoure. Former des citoyens responsables* (56 %) arrive en deuxième position des missions que les professeurs

assignent à leur métier d'enseignant de lettres-histoire. Cet item est également directement tiré des finalités et objectifs de l'enseignement de l'histoire-géographie en brevet d'études professionnelles (BEP) et baccalauréat professionnel.

En revanche, les missions visant à *préparer les élèves à l'insertion professionnelle* ou à *les guider dans leurs choix d'orientation*, missions confiées à tout professeur du second degré, sont très faiblement plébiscitées par eux (respectivement 13 % et 1 % des enseignants choisissent ces items parmi leurs trois choix possibles). Enfin, l'item *poursuivre l'apprentissage des élèves à la vie collective*, objectif davantage assigné à l'enseignement de l'ECJS, recueille très peu de réponses (4 % des enseignants).

UNE PRÉPARATION DES COURS GUIDÉE PAR DES OBJECTIFS D'ENSEIGNEMENT EXIGEANTS ET PAR LE NIVEAU DES ÉLÈVES

Des objectifs d'enseignement exigeants

Les pratiques d'enseignement sont liées, entre autres, au choix des contenus à transmettre. Dans cette perspective, il a été demandé aux professeurs de déterminer les objectifs les plus importants qu'ils assignent à l'enseignement de chaque matière parmi une dizaine d'objectifs proposés et de désigner parmi plus d'une vingtaine de termes d'usage fréquent ceux qui étaient les plus et les moins importants pour chaque composante disciplinaire. De leur côté, les élèves devaient indiquer, à partir d'une liste de sujets

d'étude proposés, ce qu'ils étudient dans chaque matière en précisant à quelle fréquence ces sujets sont abordés (*très souvent, souvent, parfois, jamais*).

Ainsi, pour ce qui est de l'histoire, les deux premiers objectifs, pour plus des trois quarts des enseignants, sont celui de *comprendre le présent à partir du passé* (79 %) et celui d'*exercer l'esprit critique* (76 %). Ils sont, par ailleurs, plus d'un tiers à attribuer à l'enseignement de l'histoire l'objectif d'*étudier les sociétés humaines* (37 %) et celui de *construire un savoir avec des documents* (35 %). Et donc, sans étonnement, les notions de *mémoire* (42 %), *citoyen* (31 %), *sociétés* (28 %) ou *critique des sources* (23 %) sont jugées *les plus importantes*, et à l'inverse les notions d'*érudition* (72 %), de *biographie* (plus de 53 %) et de *récit* (35 %) considérées comme *les moins importantes*. Privilégier ainsi une histoire qui cherche à *comprendre le présent à partir de l'étude du passé*, à *former à l'esprit critique*, à *l'étude des sociétés* et à *la construction du savoir avec les documents*, éloigne fort les professeurs d'*une histoire qui se raconte* (7 % des enseignants assignent cet objectif à l'enseignement de l'histoire), dont les préoccupations majeures seraient d'*établir la chronologie des événements* (5 %), d'*explorer notre histoire nationale* (5 %), d'*initier au patrimoine* (moins de 5 %) et de *situer les personnages importants et leurs actions marquantes* (4 %).

En géographie, les objectifs que les enseignants retiennent sont très clairement dictés par l'action des sociétés sur

NOTE

2. Arrêté du 10 juillet 1992 – Bulletin officiel n° 31 du 30 juillet 1992.

l'espace terrestre : pour six enseignants sur dix, il s'agit d'*analyser les relations entre l'homme et son milieu* (66 %) ou encore d'*étudier les enjeux spatiaux et géopolitiques* (59 %), et pour près de la moitié (48 %) d'*étudier l'organisation de l'espace par les sociétés*. A contrario, ils sont naturellement moins nombreux à retenir des objectifs d'enseignement apparentés à une géographie descriptive, comme celui de *représenter l'espace* (6 %) ou celui d'*étudier les paysages* (4 %). C'est ainsi que, sans surprise, ils privilégient la notion d'*espace* (30 %) et celle de *géopolitique* (29 %), mais également les termes *cartes et croquis* (plus de 24 %), *environnement* (19 %), *centre et périphérie* (17 %), *système* (17 %). Dans la même logique, les mots qui renvoient plutôt à des notions de géographie physique et descriptive, comme *lieux* (25 %), *relief* (23 %) ou *description* (21 %), sont considérés comme *les moins importants*.

En ECJS, l'adéquation est totale entre les choix des enseignants et les finalités de l'enseignement de l'ECJS telles qu'elles sont définies dans les programmes³. Parmi les différents objectifs proposés en ECJS, *développer l'esprit critique* est le plus retenu par les professeurs (52 %). Viennent ensuite les objectifs propres à l'ECJS tels

qu'*apprendre à vivre en société* (49 % des professeurs), *former au débat argumenté* (45 %) et *apprendre la citoyenneté* (41 %). A ces objectifs les enseignants accolent, en toute cohérence, les notions correspondantes de *citoyenneté* (considérée comme *importante* par 41 % des professeurs), de *tolérance* (32 %), de *responsabilité* (25 %), de *démocratie* (23 %), de *civisme* (21 %). En revanche, les objectifs circonscrits comme *étudier les institutions et les lois* (6 %) ou *étudier les droits de l'Homme et du citoyen* (8 %) sont peu choisis par les enseignants, qui délaissent également le vocabulaire appartenant au registre institutionnel, comme *République française* (seulement 5 % des enseignants classent ce terme dans *les plus importants*), *justice* (5 %), *loi* (4 %), *politique* (2 %), *institutions* (2 %), *élection* (1 %), *impôts* (0,4 %) ... À travers leurs choix, les enseignants manifestent leur adhésion au passage d'une instruction civique qui s'apprenait, notamment par des leçons de *morale* (notion prise en considération que par 3 % des professeurs), à une éducation civique qui se vit (le terme *débat argumenté* est jugé *très important* par 26 % des enseignants).

Des différences d'appréciation entre professeurs et élèves vis-à-vis du contenu enseigné

Quand les élèves sont interrogés sur ce qu'ils étudient en cours d'histoire, leurs réponses ne sont pas tout à fait en adéquation avec les objectifs que se fixent leurs professeurs. 77 % des élèves perçoivent le cours d'histoire, *très souvent* (30 %) et *souvent* (47 %), comme le lieu où l'on apprend à *étudier des dates importantes et les*

événements qui s'y rattachent quand 5 % seulement des professeurs assignent à leur enseignement l'objectif d'*établir la chronologie des événements*. Toutefois, les lycéens ne sous-estiment pas que *l'explication des événements* est essentielle (79 %).

En cours de géographie, les élèves sont plus de sept sur dix à dire *étudier la population* (34 % *très souvent* et 46 % *souvent*), *les activités économiques* (33 % *très souvent* et 44 % *souvent*) et *les pays* (28 % *très souvent* et plus de 46 % *souvent*), ce qui ne saurait surprendre puisque l'étude de ces différents sujets figure en bonne place dans les programmes. En revanche, moins de la moitié des lycéens (13 % *très souvent* et plus de 35 % *souvent*) disent étudier en géographie *les relations entre les hommes et leur environnement* alors qu'il s'agit de l'objectif premier pour les enseignants (66 %). Enfin, lycéens et professeurs s'accordent pour dire que *l'étude des paysages* ne constitue ni un fréquent sujet en cours de géographie pour les uns (47 % des élèves disent les étudier *parfois* et 29 % *jamais*) ni un objectif assigné à l'enseignement de la géographie pour les autres (seulement 4 % des enseignants retiennent cet objectif).

Cette conception de la citoyenneté qui se conquiert aujourd'hui par son action dans la vie sociale et ne se contente plus d'être apprise passivement est confortée par l'idée que se font les lycéens de l'enseignement de l'ECJS. En effet, ils sont plus de la moitié (61 %) à déclarer *apprendre à devenir un citoyen responsable* en cours d'ECJS. Le décalage entre la perception des enjeux de la matière apparaît entre professeurs et élèves pour ce qui se rapporte à la connaissance et au fonctionnement des institutions et des lois. Alors que *l'étude des institutions et des*

NOTES

3. Bulletin officiel hors-série n° 2 du 30 août 2001 : *Programme d'enseignement de l'éducation civique, juridique et sociale dans les classes préparant aux BEP et dans les classes préparant à certains baccalauréats professionnels*.

4. Centre national d'éducation pédagogique, Disciplines d'enseignement général – Section de préparation aux brevets d'études professionnelles, juin 2001.

5. Centre national d'éducation pédagogique, Enseignements généraux – Baccalauréat professionnel, mars 2002.

lois ne constitue pas un objectif premier pour les enseignants (6 %), plus de la moitié des élèves (53 %) disent *prendre connaissance des lois et apprendre à les respecter* en cours d'ECJS.

Au terme de cette analyse, il apparaît que les objectifs assignés à chaque matière par les enseignants sont conformes aux finalités de l'enseignement de chacune d'entre elles telles qu'elles sont définies dans les programmes^{3, 4, 5}, et que les enseignants manifestent une cohérence entre ces objectifs et les notions qu'ils retiennent. En revanche, une certaine divergence entre professeurs et lycéens semble exister dans la manière de se représenter la discipline. Les perceptions des uns et des autres seraient-elles donc si différentes ? En fait, cette divergence peut s'expliquer par le fait qu'enseignants et élèves ne se situent pas dans la même logique : les uns disent ce qu'ils ont l'intention de faire en termes d'objectifs à réaliser, quand les autres disent ce qu'ils font en termes d'activités conduites en cours.

Une nécessaire adaptation des exigences au regard des difficultés d'enseignement et du niveau des élèves

Si les enseignants se montrent ambitieux dans les objectifs qu'ils assignent à leur enseignement, l'étude ne masque pas pour autant les difficultés ressenties par ces derniers d'enseigner des savoirs et savoir-faire qui n'apparaissent pas toujours adaptés aux élèves.

En effet, plus de la moitié des professeurs (60 %) estiment qu'il est *difficile*, voire *très difficile* (7 %), d'enseigner aux élèves *les notions et concepts clés des programmes* (tableau 2). On voit particulièrement poindre la difficulté quand l'entrée dans les contenus passe par l'acquisition de compétences intellectuelles plus complexes relevant de l'abstraction, du raisonnement, voire de la nécessaire distanciation. Ainsi, ces professeurs expriment des difficultés à enseigner *l'approche critique des événements*

(jugée *difficile* par 62 % des professeurs et *très difficile* par plus de 19 %), *la mise en relation de documents* (*difficile* pour 59 % et *très difficile* pour 12 %) et *la lecture de l'organisation de l'espace* (*difficile* pour 60 % et *très difficile* pour 9 %). Par ailleurs, il ne semble pas simple pour eux de faire réaliser des activités par les élèves puisque *l'élaboration de cartes, de croquis* est estimée plus *difficile* (par 63 % des professeurs en cumulant les pourcentages de réponse aux modalités *difficile* et *très difficile*) que *facile* (plus de 34 % en cumulant les pourcentages de réponse aux modalités *facile* et *très facile*) et il en va de même pour *l'écriture d'un paragraphe* (perçue *difficile* par 59 % et *facile* par 23 %).

À ces difficultés rencontrées dans les contenus à enseigner, s'ajoutent d'autres facteurs pouvant faire obstacle à l'efficacité de l'enseignement. Ainsi, *les carences des élèves en culture générale* sont la cause principale, selon près d'un enseignant sur deux (44 % sur la base du cumul de trois choix classés), du manque d'efficacité de leur

Tableau 2 – La perception des difficultés par rapport aux contenus disciplinaires

Parmi les savoirs, compétences générales ou spécifiques relatifs à vos disciplines, lesquels vous paraissent très faciles, faciles, difficiles, très difficiles à enseigner ?	Très facile	Facile	Difficile	Très Difficile	Non-réponses
L'approche critique des événements	1,1	13,9	61,9	19,5	3,5
L'écriture d'un paragraphe en histoire, géographie, éducation civique	2	23	58,9	13,3	2,8
L'élaboration de cartes, de croquis	1,7	32,8	48,1	14,5	2,9
L'étude des paysages	6,5	60,6	27	3,2	2,8
L'utilisation des technologies de l'information et de la communication	6,4	44,3	33,2	10,5	5,6
La compréhension des événements	3,2	41,3	48,7	3,6	3,1
La lecture d'images	9,3	68,2	19,3	0,8	2,4
La lecture de cartes	5,5	60,2	30,2	1,3	2,7
La lecture de l'organisation de l'espace	1,8	26,5	59,7	9	3
La mise en relation de documents	2,7	23,1	59,1	12,4	2,8
Le prélèvement d'informations dans des documents	13,3	59,2	22,9	1,7	2,8
Les documents patrimoniaux	1,2	24,9	54,3	12,9	6,8
Les grands repères chronologiques	8,3	48,3	34,9	5,2	3,3
Les grands repères spatiaux	6,9	53,4	33,2	3	3,5
Les notions et concepts clés des programmes	2,1	26,9	59,8	6,9	4,3
Autres (précisez)	0,2	0,2	1,5	5,6	92,4

Base : les 1 270 enseignants ayant répondu au questionnaire.

Source : MEN-DEPP

enseignement. Ils mettent également en cause dans les mêmes proportions *le décalage entre les exigences des programmes et les capacités des élèves* (40 %).

Au regard de ces résultats, on comprend alors pourquoi dans les propos des enseignants recueillis à l'unique question ouverte (*Que souhaiteriez-vous voir évoluer dans l'enseignement de l'histoire-géographie au lycée professionnel ?*), il est massivement question de diminution des effectifs pour mieux gérer l'hétérogénéité du niveau des élèves mais également d'allègement et de refonte des programmes dans la perspective d'une meilleure acceptation de la part du public des lycées professionnels et/ou d'une meilleure adaptation à sa spécificité.

La préparation des cours, étape nécessaire à l'appropriation et à la structuration des contenus

Dimension sans doute la moins observable et appréciable du métier de l'enseignant puisqu'elle s'effectue en dehors des heures de classe et souvent à son domicile, la préparation des cours n'en est pas moins une phase clé. L'attitude adoptée par les professeurs de lettres-histoire pour actualiser et enrichir leur réflexion et leurs connaissances disciplinaires et pédagogiques consiste essentiellement à *lire des revues/ouvrages d'histoire-géographie* (64 % déclarent avoir recours, *toujours et souvent*, à ces ressources) et à *consulter des sites disciplinaires académiques* (43 %). La participation à des *activités extérieures à l'École* (46 % déclarent ne *jamais* effectuer ce type d'activités), à des *séminaires* (55 %), à

une *association disciplinaire* (82 %) ou à *des cours à l'université* (plus de 83 %) est en revanche une pratique très peu fréquente chez eux.

Pour prendre connaissance des programmes des classes dans lesquelles ils enseignent, ces mêmes professeurs privilégient *les publications et les sites Internet officiels* (87 %) et *les manuels scolaires* (72 %).

S'ajoute à cette appropriation et maîtrise des contenus disciplinaires, la capacité à mobiliser et à mettre en œuvre l'étendue de ces connaissances acquises en vue de structurer le cours. C'est ainsi que les professeurs, au moment de la préparation d'une séquence d'enseignement, sont guidés, pour plus de la moitié d'entre eux, par *la problématique du sujet d'étude* (cité par 56 % des enseignants sur la base du cumul de trois choix), *les objectifs qu'ils souhaitent atteindre* (55 %) ou encore *les notions clés et les contenus du programme* (51 %). Afin que les élèves puissent bénéficier d'un enseignement qui leur soit profitable, la prise en compte du *niveau de la classe* (46 %) participe également à la préparation d'une séquence d'enseignement par ces professeurs. Ces derniers sont en revanche peu guidés par *le chapitre du manuel* (4 %) ou *le temps dont ils disposent* (16 %). À cet égard, le souhait d'augmenter les horaires (plus de 31 % des répondants) comme celui d'alléger les programmes (20 %) sont massivement partagés par les enseignants quand ils sont questionnés ouvertement sur ce qui pourrait améliorer les pratiques d'enseignement dans la discipline.

La répartition du temps et la programmation disciplinaire, organisation pédagogique conforme aux préconisations officielles

Il revient au professeur de partager son temps d'enseignement entre les trois (français, histoire et géographie), voire quatre matières (ECJS), dont il a la charge, de prévoir la succession des différentes séquences d'enseignement, de privilégier un type d'organisation dans cette alternance disciplinaire...

C'est ainsi que les professeurs de lettres-histoire en lycée professionnel privilégient une programmation disciplinaire *annuelle* (45 %) et une répartition entre les différentes matières (lettres, histoire, géographie et ECJS) fondée sur *l'attribution d'un horaire hebdomadaire à chacune d'entre elles* (54 %) et agencée d'après *les objectifs qu'ils assignent à leur enseignement* et/ou *les indications prescrites par les documents officiels* (respectivement 80 % et 77 %). Cette programmation annuelle et cette répartition hebdomadaire semblent permettre aux enseignants de respecter les volumes horaires affectés à l'histoire-géographie d'une part et aux lettres, d'autre part. Ils consacrent de 40 à 60 % du temps aux lettres, autour de 20 % à l'histoire, et à peu près autant, en allant en décroissant, à la géographie et à l'ECJS.

Très peu de professeurs semblent s'affranchir de ce principe quand ils déclarent organiser leur répartition entre les différentes matières *à partir de l'actualité générale et des manifestations locales*. Privilégier l'une des disciplines afin de saisir une telle opportunité est d'ailleurs ce que permet

la bivalence de l'enseignant [2] et ce qu'apprécieraient les élèves (61 % aimeraient *travailler davantage sur l'actualité*). Cependant, le cloisonnement des emplois du temps, contrainte quotidienne majeure, ne semble pas faciliter cette pratique et paraît induire une conception mimétique de l'enseignement du français et de l'histoire-géographie vécus comme deux entités séparées [3].

DES DÉMARCHES D'ENSEIGNEMENT GLOBALEMENT TRANSMISSIVES ET MARQUÉES PAR L'OMNIPRÉSENCE DES DOCUMENTS

L'étude de documents, activité prédominante des cours

Les questions relatives aux démarches d'enseignement, aux activités des élèves en classe et à leur durée respective par séance mettent en évidence la place importante qu'occupe *l'étude de documents* : en effet, près de neuf professeurs sur dix en histoire-géographie (88 % en *histoire*, 85 % en *géographie*) et près de la moitié en

ECJS (45 %) *mettent les élèves en situation d'élaborer leur savoir à partir de l'analyse de documents*.

Le travail sur documents n'est donc en aucune manière pour les professeurs une façon d'*illustrer leurs propos* (13 % seulement lui reconnaissent cette finalité sur la base du cumul de trois choix possibles – **tableau 3**), encore moins de *prouver leurs affirmations* (3 %). Ils se conforment ainsi aux préconisations officielles selon lesquelles les documents participent du processus d'enseignement-apprentissage en étant objet d'enseignement pour eux-mêmes, puisque les professeurs s'en servent pour *entraîner les élèves à l'analyse de documents* (87 %, toujours sur la base du cumul de trois choix possibles) et *former à l'esprit critique* (66 %). Par la volonté affichée d'attribuer un pareil rôle aux documents, qui ne saurait se borner à compléter, voire à authentifier, le contenu du cours, les enseignants se montrent à nouveau exigeants dans leurs démarches. De manière plus attendue, ils les utilisent également pour *faire prélever de l'information* (plus de 65 %), compétence considérée par les professeurs comme la plus facile à enseigner (13, % *très facile*, 59 % *facile*) (**tableau 2**).

Globalement, on utilise toujours à peu près autant de documents, *entre*

trois et six, dans une heure de cours d'*histoire* comme de *géographie*, sans pour autant avoir recours à des documents communs au français et à l'histoire-géographie (91 % des élèves disent utiliser *des documents toujours différents entre ces matières*). L'interdisciplinarité permise par la bivalence des enseignants n'est donc pas dominante chez ces derniers quant à l'usage de ressources documentaires communes.

Il n'est donc guère surprenant, compte tenu du nombre de documents utilisés dans une heure de cours, que leur analyse occupe une large part dans la répartition des activités de classe : un peu plus de 50 % des enseignants estiment lui consacrer *entre 10 et 20 minutes* (53 % en *histoire* et 51 % en *géographie*, 34 % en *ECJS*), et autour de 25 % *plus de 20 minutes* (23 % en *histoire* et en *géographie* et 29 % en *ECJS*).

Les élèves confirment cette omniprésence des documents puisqu'ils sont plus de neuf sur dix à affirmer que leur activité en cours d'histoire-géographie consiste, *très souvent* (79 %) et *souvent* (18 %), à *analyser des documents*, plaçant ainsi cette activité en première position devant *l'écoute du professeur* (*très souvent* d'après 45 % des répondants et *souvent* d'après 38 %).

Tableau 3 – Rôle attribué aux documents

En histoire, géographie et ECJS, vous utilisez les documents pour* :	% premier choix	% deuxième choix	% troisième choix	% cumulés**	% non classés
Entraîner à l'analyse de documents	48,2	25,2	13,7	87,1	12,9
Faire prélever des informations	22,8	28,6	14,1	65,5	34,5
Former à l'esprit critique	13,7	20,3	32,4	66,4	33,6
Habituer les élèves à chercher seuls	11,1	19,3	26,2	56,6	43,4
Illustrer vos propos	1,3	3,5	8,3	13,1	86,9
Prouver vos affirmations	0,2	0,5	2,2	2,9	97,1
Non-réponses	2,7	2,6	3,1	8,4	

Base : les 1 270 enseignants ayant répondu au questionnaire.

* Consigne : Les enseignants devaient retenir trois items et les classer par ordre d'importance de 1 à 3 (1 = le plus important).

** Les pourcentages recueillis à chaque choix (premier, second et troisième) ont été additionnés. Ainsi, l'item *entraîner à l'analyse de documents* a été retenu au total par 87,1 % des enseignants

Source : MEN-DEPP

En histoire, les *textes informatifs ou scientifiques* sont considérés comme *les plus utiles* par les enseignants (51 %) devant les *reproductions d'affiches, de caricatures* (42 %) et les *documents photographiques* (41 %), tandis qu'en géographie, 87 % des professeurs retiennent les *cartes* suivies des *graphiques et schémas* (58 %) et des *tableaux de données chiffrées* (50 %).

Si les documents peuvent varier dans leur nature, très liée aux contenus enseignés, les supports peuvent varier dans leur forme (écrite, audio, vidéo, informatique, photocopie, etc.). Les enseignants font souvent appel à des *photocopies de documents* (38 % *toujours* et 48 % *souvent*) et au *manuel en usage dans l'établissement* (plus de 26 % *toujours* et 39 % *souvent*), ce qui ne saurait surprendre, dans la mesure où l'une des activités des élèves en classe consiste, selon eux, à *lire le manuel* (26 % *souvent* et 34 % *parfois*). Enfin, élèves et professeurs s'accordent pour reconnaître ne pas faire usage de l'ordinateur en classe : 6 % des enseignants seulement affirment *faire utiliser l'outil informatique par les élèves* en cours d'*histoire* et 7 % en *géographie*. Par ailleurs, plus des trois quarts (76 %) déclarent ne *jamais* travailler avec les élèves à partir de *logiciels disciplinaires*, et 15 % *parfois*. Quant aux lycéens, majoritairement favorables *au travail sur ordinateur* (plus de 56 %), ils sont 81 % à dire que cela ne leur arrive *jamais* et 12 % *parfois* seulement.

La transmission de méthodes et de connaissances, démarche privilégiant la parole du professeur

Si les documents représentent l'essentiel des objets d'étude, le professeur sait user de sa parole, comme par exemple pour le récit historique ou le commentaire géographique. Ainsi, cette activité orale, destinée à *transmettre des méthodes* (démarche privilégiée par 58 % des professeurs en *histoire* et 62 % en *géographie*) et *des connaissances* (37 % en *histoire* et 35 % en *géographie*) *en vue de leur appropriation par les élèves*, est la seconde activité à laquelle le professeur consacre le plus de temps après *l'étude de documents*. Et en toute logique, quand les lycéens font retour sur leurs activités en cours d'histoire-géographie, une grande majorité déclarent, *très souvent* (45 %) et *souvent* (38 %), *écouter le professeur raconter, décrire, expliquer...*, ce qui coïncide d'ailleurs avec leurs préférences (plus de 80 % disent aimer *écouter le professeur décrire, expliquer, raconter...*).

Si la parole de l'enseignant « est un complément indispensable qui permet de varier l'approche pédagogique et de stimuler l'intérêt des élèves ainsi que leur capacité d'écoute » [4], les modes de communication dans la classe ne sauraient se limiter au discours du professeur. Le recours à ces différents modes est à encourager, notamment la participation orale de l'élève afin de mettre celui-ci en situation de production. Au regard des éléments de réponse apportés aussi bien par les enseignants que par les lycéens, il semble que les professeurs d'histoire-géographie au lycée professionnel cherchent à instaurer un cours dialogué

auquel les élèves confirment contribuer par *leurs questions* (30 % *très souvent*, 41 % *souvent*) et *leurs réponses aux questions du professeur* (39 % *très souvent*, 41 % *souvent*).

Toutefois, les échanges oraux qui interviennent au sein de la classe, qu'il s'agisse du dialogue entre le professeur et les élèves ou des échanges entre les élèves, paraissent plus importants par les objectifs qu'on leur assigne que par la durée qu'ils occupent à côté du temps consacré à la parole du maître. En effet, l'enseignant consacre davantage de temps à son propre discours qu'il n'en consacre aux échanges oraux avec les élèves ou entre les élèves, notamment en cours d'histoire et de géographie. Pourtant, aux yeux des enseignants, susciter la prise de parole des élèves sert non seulement à *s'assurer de la compréhension du cours* (plus de 42 % *toujours* et 45 % *souvent*) et à *remettre en mémoire les apprentissages précédents* (21 % *toujours* et plus de 50 % *souvent*), mais également à *valoriser la participation des élèves* (44 % *toujours* et 43 % *souvent*), à *rendre le cours plus dynamique* (36 % *toujours* et 44 % *souvent*) et à *donner aux élèves l'occasion de poser des questions* (23 % *toujours* et 52 % *souvent*). Et, par contre, la production orale des élèves ne sert pas fréquemment à *faciliter les échanges entre les élèves* (49 % *parfois*) et encore moins à *leur donner l'occasion de présenter une recherche* (68 % *parfois*). Les réponses des lycéens confirment ces observations dans la mesure où sept élèves sur dix disent n'avoir que très peu d'*échanges avec leurs camarades dans un travail de groupe* (37 % *parfois* et 33 % *jamais*) et plus de huit sur dix confirment que *la pratique de l'exposé n'est qu'occasionnelle* (36 % *parfois* et 47 % *jamais*). C'est donc dans des situations cadrées, telle

l'interrogation en début de séance pratiquée par quatre enseignants sur dix en *histoire* comme en *géographie*, que l'élève a l'occasion de s'exprimer oralement.

Néanmoins, la parole semble davantage libérée en cours d'*ECJS* où huit professeurs sur dix (80 %) *mettent les élèves en situation d'échanges oraux*, probablement dans la pratique préconisée des débats³, contre seulement un enseignant sur cinq en cours d'*histoire* (21 %) comme de *géographie* (21 %). Les élèves ne soutiennent cependant pas aussi nettement *prendre la parole lors d'un débat* (21 % *très souvent*, 28 % *souvent*, 33 % *parfois* et 17 % *jamais*). À cet égard, même s'ils sont peu nombreux (moins de 11 %) à souhaiter *avoir plus souvent la parole*, les lycées sont plus de six sur dix à aimer *débattre en classe sur des sujets difficiles* (68 %) et à aimer *prendre la parole en classe* (64 %). Ce qui peut notamment expliquer pourquoi leurs professeurs les perçoivent avant tout comme *intéressés* (52 % en *histoire*, 47 % en *géographie* et 38 % en *ECJS*) et *actifs* (55 % en *ECJS*, 40 % en *géographie* et 38 % en *histoire*) en classe.

L'expression écrite, production de l'enseignant donnée en modèle

L'écrit ne semble pas occuper une place négligeable dans une séance de cours si l'on considère que pour plus de la moitié des enseignants (52 % en *histoire* et plus de 50 % en *géographie*), la production écrite des élèves peut durer *de 5 à 10 minutes*, et *jusqu'à 20 minutes* pour un quart des professeurs (plus de 25 % en *histoire* et 24 % en *géographie*).

Néanmoins l'écriture autonome des élèves semble peu développée. La forme de trace écrite privilégiée par les enseignants repose de loin sur *la conservation du travail effectué sur documents* (plus de 39 % *toujours* et 32 % *souvent*). Quant à *la prise de notes par les élèves*, elle est peu fréquente : 39 % des professeurs y ont *parfois* recours et 35 % *jamais*, ce que confirment les lycéens en affirmant pour 37 % d'entre eux *parfois prendre des notes* et pour 27 % *jamais*. Seul *le résumé* du cours, plus souvent *construit de façon individuelle ou collective par les élèves* (pratique privilégiée par plus de la moitié des enseignants, dont 14 % *toujours* et 41 % *souvent*) que *dicté* (35 % *parfois* et 15 % *jamais*) ou *écrit au tableau* (36 % *parfois* et 31 % *jamais*), semble être la forme de production écrite offrant le plus d'autonomie aux élèves. Ces derniers sont d'ailleurs nombreux à affirmer *construire, très souvent* (28 %) et *souvent* (37 %), *des résumés* en classe.

Si l'analyse de leurs réponses concernant les activités écrites menées en classe complète le discours des enseignants, qu'il s'agisse de *la construction d'un résumé* ou de *la prise de notes*, il semble cependant que les élèves déclarent davantage que l'écrit est avant tout celui de l'enseignant donné en modèle. En effet, *la dictée d'un résumé par le professeur*, trace écrite exclusivement magistrale, constitue une activité perçue comme plus fréquente par les élèves que par les enseignants : 55 % des élèves disent *écrire très souvent ce que dicte le professeur* (28 % *souvent*), quand seulement 11 % des enseignants déclarent leur *dicter toujours un résumé* (34 % *souvent*).

Néanmoins, au regard de ces résultats, il convient de noter que plus de la

moitié des lycéens (55 %) n'aiment pas *faire un travail écrit*, que seulement 4 % ont exprimé le souhait d'*avoir plus souvent l'occasion d'écrire tout seuls* et que près d'un tiers (29 %) aimerait *copier moins*.

Enfin, malgré le peu de place que les enseignants réservent à l'expression autonome des élèves, les cours d'*histoire*, de *géographie* et d'*ECJS* contribuent, pour la plupart des lycéens, à *améliorer leurs capacités d'expression tant à l'oral* (plus de 71 %) qu'*à l'écrit* (72 %). Ces cours leur apprennent également à *prendre la parole en classe*, mais dans une proportion moins importante (62 %). Les professeurs de lettres-histoire semblent donc bien avoir compris l'importance de cette responsabilité, qui incombe à tout professeur du second degré, dans l'acquisition de la maîtrise orale et écrite de la langue française et dans le développement des capacités d'expression et de communication des élèves.

L'évaluation des élèves, acte essentiel dans l'appréciation de leur progrès

Encore souvent fondées sur une approche collective et globalisante où prédomine, pour 91 % des enseignants (en cumulant les premier, second et troisième choix), *l'appréciation des progrès des élèves*, les pratiques d'évaluation tendent à se diversifier. D'une part, il s'agit de moins en moins pour les professeurs d'effectuer une mesure (44 % des enseignants, toujours sur la base du cumul de trois choix possibles, évaluent prioritairement leurs élèves pour *estimer le niveau global de leur classe* et 25 % pour *déterminer le niveau de départ des élèves*) que de *comprendre la nature des erreurs des élèves* (pour 78 % des

professeurs). L'évaluation devient alors un outil de pilotage de la classe qui sert à réguler la démarche de l'enseignant. D'autre part, ces professeurs tirent aussi parti des évaluations pour *adapter leurs exigences au niveau des élèves* (toujours pour 28 % d'entre eux et *souvent* pour 42 %), *revenir sur des points particuliers du programme* (toujours 17 % et *souvent* 42 %) et *modifier le rythme de leur progression* (toujours 15 % et *souvent* 40 %). À l'inverse, ils sont un peu moins de la moitié à s'en servir pour réorganiser les contenus d'enseignement (toujours 8 % et *souvent* 31 %) ou pour *repenser leur façon d'évaluer* (toujours 10 % et *souvent* 31 %). Certes, les évaluations donnent peu souvent lieu au *regroupement d'élèves autour de tâches adaptées* (parfois 48 % et jamais 15 %), mais le souci de prendre en compte les difficultés des élèves et de les traiter est bien présent.

Les élèves confirment les préoccupations des enseignants : lorsque des difficultés sont mises à jour, *le professeur leur demande, très souvent* (plus de 49 %) et *souvent* (32 %), *ce qu'ils n'ont pas compris*, ce qui l'amène à *expliquer plusieurs fois si nécessaire* (très souvent plus de 42 % et *souvent* 38 %), à *faire une correction détaillée des contrôles* (très souvent 43 % et *souvent* 31 %) ou à *les orienter vers la bonne réponse* (très souvent 22 % et *souvent* 38 %).

NOTES

6. Circulaire n° 97-123 du 23 mai 1997 parue au Bulletin officiel n° 22 du 29 mai 1997 : *mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel*.

7. Bulletin officiel n° 25 du 29 juin 2000 : *Le projet pluridisciplinaire à caractère professionnel. Classes de terminale BEP et de baccalauréat professionnel*.

Le recours à la formation continue, aide à la connaissance de la discipline et à l'adaptation des pratiques

Plus de la moitié des enseignants (53 %) ont suivi une formation au cours des cinq dernières années scolaires pour trouver réponse à un besoin de leur part.

C'est au niveau des disciplines elles-mêmes qu'ils semblent avoir le plus de besoins. En effet, les formations concernant *les contenus disciplinaires* et *la didactique des disciplines* sont de loin (respectivement 68 % et 48 %) les plus suivies par ces enseignants. Ils sont par ailleurs près de la moitié à avoir été formés sur *l'adaptation des pratiques pédagogiques aux élèves et au contexte* (50 %). Ce constat atteste à nouveau d'une préoccupation de la part d'un certain nombre d'entre eux d'améliorer leurs pratiques de classe, sans toutefois exprimer la nécessité d'être (davantage) formé sur *la difficulté scolaire* et *la diversité des publics scolaires* ; contenus qui ne retiennent que très peu d'intérêt en matière de formation (respectivement 27 % et 18 %). De même, les formations sur *l'autonomie et le travail en commun des enseignants* (9 %) ou sur *la préparation d'un concours interne* (11 %) sont peu fréquentées par les professeurs de lettres-histoire des lycées professionnels.

Enfin, les réponses des professeurs à la question ouverte dessinent des profils d'enseignants soucieux de renouveler leurs pratiques professionnelles et, notamment, de s'ouvrir davantage à l'utilisation de nouveaux outils. Si le constat d'un faible usage de l'ordinateur et des documents audio et vidéo a pu être dressé, il est important de préciser que 222 enseignants ont

mentionné la volonté d'utiliser davantage les TIC et multimédias en disposant de matériel pédagogique (148 réponses) ou en créant des salles spécialisées et équipées (74 réponses), et que sur les 677 enseignants ayant suivi une formation au cours des cinq années ayant précédé l'enquête, 34 % ont été formés à *l'intégration des TIC dans les pratiques de classe*.

DES ENSEIGNANTS FORTEMENT IMPLIQUÉS DANS LEUR ÉTABLISSEMENT

Ces enseignants jouent un rôle important dans le cadre du travail relatif aux projets pluridisciplinaires à caractère professionnel...

L'introduction du projet pluridisciplinaire à caractère professionnel (PPCP) durant l'année scolaire 2000-2001, dans les formations conduisant au BEP et au baccalauréat professionnel, s'est inscrite dans le cadre de la rénovation des lycées professionnels. Cette démarche manifeste la volonté de renforcer une pratique pédagogique à partir d'une réalisation concrète liée à des situations professionnelles impliquant différentes disciplines⁷. La participation à ces projets des professeurs des disciplines générales a toute sa pertinence et est fortement incitée.

C'est ainsi que, conformément aux préconisations officielles, on constate que les professeurs de lettres-histoire sont très impliqués dans les PPCP : seulement 17 % déclarent ne pas y participer. Les deux premiers rôles que s'attribuent les enseignants dans ce cadre consistent à *aider les élèves dans*

la recherche des contenus (62 %, chaque enseignant ayant la possibilité de cocher une ou plusieurs cases) et la rédaction du projet (56 %), ce qui se comprend aisément dans la mesure où l'exploitation de documents comme le travail de rédaction relève essentiellement de la mission du professeur de lettres-histoire. Ces enseignants sont également nombreux à être impliqués dans le copilotage et le suivi du projet (50 %), à aider à l'organisation générale du travail (47 %) et à participer à la définition des projets (plus de 46 %).

Cette forte implication des professeurs de lettres-histoire dans les PPCP permet de maintenir l'équilibre préconisé par les textes de référence entre enseignements généraux et enseignements professionnels à l'intérieur de projets pluridisciplinaires. Ainsi, la spécificité professionnelle de ces projets n'aboutit pas à sous-estimer l'importance des disciplines générales ou à les inclure de façon artificielle, même s'il semble plus difficile pour les élèves d'établir le lien entre l'histoire, la géographie ou l'ECJS et les PPCP dans la mesure où ils sont plus de la moitié (55 % contre 42 %) à penser que ces matières n'entrent pas dans leur travail relatif au PPCP.

assurent également un relatif suivi des élèves lors des périodes de formation en entreprise...

S'il est courant que les devoirs à la maison sont peu pratiqués en lycée professionnel, il existe une situation dans laquelle la question du travail hors de la classe se pose : il s'agit des périodes de formation en entreprise (PFE).

En effet, dans la voie professionnelle, des « périodes de formation ont

été conçues principalement pour faciliter l'acquisition et/ou la validation de certains savoirs et savoir-faire définis dans les référentiels de certification des diplômes, qui ne sont pleinement mis en œuvre que dans le cadre d'activités exercées dans le milieu professionnel⁸ ». À cet égard, il est nécessaire de rappeler que la mission des lycées professionnels est de conduire leurs élèves vers une insertion professionnelle dans un secteur identifié de la vie économique. Ainsi, sur les deux années de BEP (seconde et terminale), trois à huit semaines de formation en entreprise sont prévues. Quant au baccalauréat professionnel, le caractère professionnel de la formation est très largement affirmé avec, en moyenne, 18 semaines de stages en entreprise réparties en première et en terminale (soit environ un quart du temps global de formation).

La mise en place de ces périodes, obligatoires depuis la création du baccalauréat professionnel, implique une continuité pédagogique à assurer entre l'établissement scolaire et l'entreprise, dans leurs différentes phases de préparation, de suivi et d'exploitation. Ainsi la mise en œuvre de cet encadrement pédagogique suppose la mobilisation de tous les acteurs de l'établissement scolaire (enseignants, chefs d'établissement, chefs de travaux).

Même si la plupart des enseignants (58 %) disent ne pas donner aux élèves des recherches ou travaux à faire en liaison avec l'histoire, la géographie ou l'ECJS pendant les PFE, les buts recherchés par ceux qui en donnent (36 %) sont nombreux (chaque enseignant avait la possibilité de choisir un ou plusieurs buts) : participer au suivi pédagogique des élèves (48 %), ne pas perdre le contact avec les élèves

(47 %), maintenir un lien entre le lycée et le monde de l'entreprise (46 %) et/ou entre les disciplines du professeur de lettres-histoire et le monde de l'entreprise (44 %). Cette participation tient peut-être davantage au fait qu'ils soient professeurs de français que d'histoire-géographie.

Quant aux élèves, ils sont près de 60 % à ne pas voir de lien entre ce qu'ils étudient en cours d'histoire (64 %) ou de géographie (59 %) et ce qu'ils font en entreprise. Les tendances s'inversent pour ce qui est de l'ECJS : le lien entre les sujets étudiés dans cette composante disciplinaire et le travail effectué en entreprise étant nettement plus perceptible pour une large majorité d'élèves (seulement 29 % ne voient pas de lien). Par ailleurs, près d'un tiers des lycéens (36 %) aimeraient relier davantage les sujets étudiés en cours d'histoire, de géographie et d'ECJS à leur spécialité professionnelle.

... peuvent être amenés à exercer d'autres fonctions

On note une très forte implication des professeurs de lettres-histoire dans l'établissement comme professeur principal : 69 % ont exercé cette fonction au cours des cinq dernières années scolaires précédant leur interrogation. À cet égard, l'enseignant d'histoire-géographie cumule deux facteurs favorables : il a la classe entière et il enseigne bien souvent l'ECJS. Ce constat peut témoigner de l'affirmation, voire d'une

NOTE

8. Encadrement des périodes en entreprise – Formations professionnelles des niveaux V et IV des lycées, circulaire n° 2000-095 du 26 juin 2000 parue au Bulletin officiel n° 25 du 29 juin 2000.

Tableau 4 – Objectifs du travail en commun avec des collègues de disciplines professionnelles

Si vous travaillez avec des collègues de disciplines professionnelles, c'est pour :	Toujours	Souvent	Parfois	Jamais	Non-réponses
Échanger sur les contenus	4,8	16,9	41,4	27,4	9,5
Échanger sur les pratiques de gestion de classe	22	41,5	23,4	7,2	5,9
Élaborer des critères communs d'évaluation	2,7	9,3	30,5	49,7	7,9
Élaborer une programmation	2,2	8,8	30,9	49,2	8,8
Prendre une part active à un projet	25,2	39,5	27,4	2,9	4,9
Préparer des évaluations	1,3	3,5	21,9	64,9	8,5
Réfléchir à des démarches didactiques	3,6	12,3	35,6	40,3	8,1
Réfléchir à l'organisation pédagogique	7,1	25,8	38,7	20,7	7,7
Autre (précisez)	1,5	1	0,9	9,3	87,2

Base : les 861 enseignants (67,8 %) affirmant travailler en commun avec les collègues de disciplines professionnelles.

Source : MEN-DEPP

certaine forme de reconnaissance, des disciplines de l'enseignement général au lycée professionnel.

À l'exception de *professeur principal*, les professeurs de lettres-histoire sont peu nombreux à avoir exercé, au cours des cinq dernières années, d'autres fonctions telles que *coordonnateur de discipline* (33 %) ou *coordonnateur TIC* (5 %).

Enfin, près de trois enseignants de lettres-histoire sur dix (29 %) exercent la fonction de *conseiller pédagogique tuteur* dont le rôle consiste à accompagner le futur professeur de lycée professionnel tout au long de son année de stage en responsabilité, en lui apportant aide, soutien et conseil, mais en participant également à son évaluation. Hormis cette fonction, les enseignants sont peu impliqués dans les actions de *formation initiale* (4 % ont assuré ce type de formation durant les cinq dernières années précédant leur interrogation) ou *continue* (7 %) auprès de leurs collègues.

NOTE

9. Ministère de l'Éducation nationale – Ministère délégué à l'Enseignement Professionnel, *Éducation civique, juridique et sociale en lycée professionnel*, 2001.

... et s'investissent dans un travail d'équipe avec leurs collègues

Le travail en commun avec les collègues peut s'avérer enrichissant et utile, notamment au regard de la diversité des tâches que les professeurs de lettres-histoire de lycée professionnel peuvent être amenés à accomplir dans l'exercice de leur métier.

C'est sans doute dans cette perspective que ces enseignants s'inscrivent dans la mesure où plus de la moitié d'entre eux travaillent avec des collègues enseignants de leur établissement, de préférence avec des collègues *de disciplines professionnelles* (68 %) ou *de leurs disciplines* (66 %), qu'avec des collègues *d'autres disciplines générales* (55 %).

Même si les enseignants de toutes disciplines confondues travaillent ensemble notamment pour *échanger sur les pratiques de gestion de classe*, les objectifs du travail en commun diffèrent selon le profil des enseignants. Ainsi *l'échange sur les contenus* se fait principalement avec ses pairs tandis que *prendre une part active à un projet* concerne davantage le travail en équipes pluridisciplinaires, qu'il s'agisse de disciplines générales ou professionnelles (**tableau 4**). Et des objectifs comme *préparer des*

évaluations ou *élaborer une programmation* sont en revanche très peu recherchés dans le travail en commun.

Quant au travail avec le ou la documentaliste, il concerne plus de huit enseignants sur dix (83 %) et s'inscrit essentiellement dans la perspective de *guider les élèves lors de leurs recherches documentaires* (41 % des enseignants déclarent travailler *toujours* dans cette perspective et 40 % *souvent*).

C'est aussi très prioritairement *avec le ou la documentaliste* que sont menées les séances d'ECJS (99 %, les enseignants avaient la possibilité de cocher une ou plusieurs cases), si elles ne sont pas assurées *par l'enseignant seul* (94 %). En revanche, ils sont peu nombreux, contrairement aux modalités proposées pour l'enseignement de l'ECJS⁹, à travailler *avec des collègues d'autres disciplines* (24 %) et encore moins nombreux *avec des collègues de leur discipline* (17 %). Enfin, plus de quatre professeurs sur dix (42 %) ont recours à *des intervenants extérieurs* pour l'animation du cours d'ECJS ; pratique largement encouragée tant au niveau de la mission du professeur du second degré qu'au niveau de l'enseignement de l'ECJS.



C'est par l'ampleur des problématiques étudiées et le souci de la nuance que cette étude donne à penser.

D'une part, conscients des difficultés qu'ils rencontrent dans l'exercice quotidien de leur métier, les professeurs d'histoire-géographie et bien souvent d'ECJS au lycée professionnel, expriment la volonté d'adapter leurs pratiques aux élèves et au contexte. Dès lors, le constat d'une divergence dans la manière dont enseignants et élèves se représentent la discipline, ne viendrait-il pas seulement du fossé qui existera probablement toujours entre le contenu proposé, la façon dont il est enseigné et celle dont il est reçu ?

D'autre part, les objectifs que se fixent les enseignants, l'investissement professionnel qu'ils manifestent et l'attrait qu'exerce la discipline sur les élèves ne justifient-ils pas amplement l'ambition culturelle qu'on lui assigne et n'apportent-ils pas des éléments de réponse à qui s'interroge sur la place de cette discipline au sein de la voie

Méthodologie

L'enquête s'est déroulée à l'automne 2005 sous la forme de deux questionnaires autoreseignés en direction des professeurs d'histoire-géographie des lycées professionnels et des élèves bénéficiant de cet enseignement, afin de mettre en regard les perceptions des uns et le ressenti des autres sur les pratiques d'enseignement-apprentissage.

Un échantillon de 788 établissements publics de France métropolitaine et des départements d'outre-mer a permis de questionner 1 270 professeurs de lettres-histoire de lycée professionnel et 2 578 élèves de terminale de BEP, de première professionnelle ou de terminale professionnelle (classes de baccalauréat professionnel).

Les tirages ont été stratifiés selon la taille (nombre d'élèves) et le type des établissements (appartenance ou non à une ZEP/REP).

professionnelle, et plus largement sur le rôle de l'enseignement général en lycée professionnel ?

Enfin, si des recommandations sont données pour guider le professeur dans la mise en place de modalités d'apprentissage et éviter que son enseignement ne soit qu'une juxtaposition cumulative de savoirs, les instructions officielles abordent peu la bivalence et ne livrent pas de préconisations particulières à son sujet. La question qui se pose à propos de

celle-ci en termes de pratiques d'enseignement est alors de savoir si elle se traduit davantage par un cloisonnement entre les lettres et l'histoire-géographie ou par une interdisciplinarité. La présente étude ne permet pas de questionner les différentes modes d'articulation interne envisageables entre ces disciplines et nombreux sont les aspects que peut prendre la bivalence. Mais quels qu'ils soient, il devient opportun d'entreprendre une étude à son sujet. ■

À LIRE

[1] L'analyse et l'interprétation des résultats relatifs à l'image de la discipline ne sont pas présentées dans cet article. À ce sujet :

BILLET M., LEVY J.-F., « Image de la discipline et pratiques d'enseignement en histoire, géographie et éducation civique, juridique et sociale au lycée professionnel », *Les Dossiers*, n° 188, MEN-DEPP, septembre 2007 et <http://www.education.gouv.fr>.

BILLET M., « Image de la discipline et pratiques d'enseignement en histoire, géographie et éducation civique, juridique et sociale au lycée professionnel », *Note d'Information 07.36*, MEN-DEPP, septembre 2007 et <http://www.education.gouv.fr>.

[2] **LEMBLE A.**, *Histoire-géographie en lycée professionnel*, fiche pédagogique disciplinaire élaborée par cet inspecteur de l'Éducation nationale chargé de l'enseignement des lettres, de l'histoire-géographie et des langues en lycée professionnel et centre de formation d'apprentis dans l'académie de Strasbourg. Consultable sur le site de l'académie de Strasbourg : www.ac-strasbourg.fr.

[3] Retour d'inspections en lettres et histoire-géographie dans l'académie de Besançon : *Retour d'inspections – Rencontres sur le terrain septembre 1996 – juin 2000*, 2000. Consultable sur le site de l'académie de Besançon : www.ac-besancon.fr.

[4] Inspection de l'Éducation nationale lettres-histoire, *Présentation des priorités disciplinaires français, histoire-géographie*, Lille, 2005/2006. Consultable sur le site de l'académie de Lille : www2b.ac-lille.fr.

Usages et enjeux des technologies de l'information et de la communication (TIC) en histoire-géographie et éducation civique

Pascal Mériaux

Enseignant en histoire-géographie, formateur TICE et webmestre du site académique disciplinaire de Lyon, professeur associé à l'INRP (équipe ECEGH)

Sylvain Genevois

Agrégé d'histoire-géographie, chargé d'études et de recherche à l'INRP (équipe Eductice), cofondateur d'un Observatoire des pratiques géomatiques dans l'enseignement secondaire (INRP)

Les technologies de l'information et de la communication (TIC) se développent à un rythme accéléré et touchent aujourd'hui un public de plus en plus large. Ainsi, l'essor de la culture numérique s'accompagne d'une institutionnalisation des TIC à l'école. Dans ce contexte de banalisation et de vulgarisation des TIC dans l'enseignement, il s'agit d'esquisser les contours d'une réflexion, d'une mise en perspective didactique des questions des usages et des enjeux des TIC dans l'enseignement de l'histoire, de la géographie et de l'éducation civique.

Selon une étude Ipsos Média pour le *Journal du net*, un Français sur deux âgé de 15 ans et plus utilise Internet, ce qui correspond à une croissance de 372 % par rapport à 1999¹. L'école participe de fait à ce développement de masse des TIC. Les nouvelles technologies de l'Internet sans fil, du tableau numérique, des réseaux d'établissement, les logiciels de création multimédias, les systèmes de publication sur Internet (*blogs* et autres outils de publication) et, plus récemment, les nouveaux environnements numériques de travail (ENT) rendent l'utilisation des TIC plus accessible pour les enseignants, les élèves et leur famille. L'essor de la culture numérique s'accompagne d'un début de banalisation, d'une vulgarisation et d'une institutionnalisation des TIC à l'école constituant le point 4 du socle commun de compétences « La maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication » qui insiste sur le fait que « *la culture numérique implique l'usage sûr et critique des techniques de la société de l'information. Il s'agit de l'informatique, du multimédia et de l'Internet, qui désormais irriguent tous les domaines économiques et sociaux. Ces techniques font souvent l'objet d'un apprentissage empirique hors de l'école. Il appartient néanmoins à celle-ci de faire acquérir à*

chaque élève un ensemble de compétences lui permettant de les utiliser de façon réfléchie et plus efficace. » (*Bulletin Officiel* n° 29 du 20 juillet 2006)².

Parmi les compétences requises, les élèves doivent non seulement apprendre à maîtriser la technicité des outils (matériels et logiciels), mais aussi à développer une utilisation réfléchie et raisonnée de l'outil par la recherche documentaire, la production d'informations et « la connaissance » de la loi, ce qui suppose de développer un esprit critique s'inscrivant dans des finalités civiques. C'est dans cette perspective que s'inscrit le B2i (brevet informatique et Internet), qui fixe les compétences à acquérir d'un point de vue pluridisciplinaire. C'est aussi la mise en place dans la formation initiale des enseignants du C2i niveau 2 (certificat informatique et Internet) qui valide des compétences jugées obligatoires dans la pratique du métier d'enseignant.

Ainsi, le temps des pionniers qui expérimentaient seuls, avec leurs moyens, les TIC avec les élèves, semble

NOTES

1. <http://www.journaldunet.com/diaporama/0608-internautes/index.shtml> site consulté le 9.01.2006.

2. <http://www.education.gouv.fr/bo/2006/29/MEN0601554D.htm>.

révolu. La pression sociale forte, mais aussi la demande institutionnelle, renvoient à une volonté commune de banalisation et de vulgarisation des usages des TIC dans l'enseignement, imposant de fait aux enseignants de se former et de former les futurs citoyens de la nation à ces usages.

En histoire-géographie, les ressources disponibles sont nombreuses, les usages se diversifient sur un plan disciplinaire et interdisciplinaire, les communautés de pratique se multiplient dans ou hors de l'institution, qu'il s'agisse de réseaux académiques ou de communautés virtuelles d'enseignants. Cependant l'intégration des TIC dans le cours d'histoire-géographie est lente et encore partielle. Ainsi, selon une enquête datant de 2002³, si 45 % des professeurs de collège d'histoire-géographie ont recours aux TIC, seulement 26 % font manipuler leurs élèves. Même si l'usage des TIC s'est probablement diffusé depuis cette enquête, il subsiste encore un fossé entre l'usage personnel des enseignants et le réinvestissement dans le cadre pédagogique de la classe. Dans le domaine de la recherche en didactique de l'histoire et de la géographie, il existe peu de recherches sur la place et le rôle des TIC. Les principaux textes disponibles sont des rapports d'études transversales sur les TIC à l'école ou des « recensements de pratiques », quand il ne s'agit pas de simples incitations institutionnelles à intégrer les TIC dans l'enseignement.

Se pencher sur les usages des TIC en histoire-géographie nécessiterait d'établir un état des lieux sur la base d'observations et d'analyses de pratiques en classe. Notre objectif n'est pas de mesurer le potentiel ou l'efficacité des TIC, encore moins de prescrire des « bonnes pratiques ». mais il s'agit

d'esquisser quelques enjeux et perspectives aux usages des TIC à partir d'observations tirées de l'expérience respective des deux auteurs dans le domaine de l'enseignement, de la formation et de la recherche en histoire-géographie.

Dans ce contexte, quels sont les usages et les enjeux⁴ des TICE dans l'enseignement de l'histoire-géographie et de l'éducation civique ? Pour clarifier la question des usages et des enjeux des TIC dans l'enseignement de l'histoire-géographie, nous nous proposons de mettre en tension trois pôles (prescriptions officielles, ressources et pratiques), pour faire émerger les prémices d'une réflexion didactique autour des usages.

CURRICULUM PRESCRIT, CURRICULUM POTENTIEL ET CURRICULUM RÉEL : QUELS ENJEUX AUTOUR DES TIC EN HISTOIRE-GÉOGRAPHIE ?

Le cadre théorique et référencé du curriculum prescrit, potentiel et réel proposé par P. Perrenoud⁵ est un outil d'analyse qui nous permet d'interroger et d'analyser la question des TIC en histoire-géographie. P. Perrenoud définit le curriculum prescrit ou formel comme étant les choix des concepteurs de programmes scolaires et des documents d'accompagnement, le curriculum potentiel désigne les différentes possibilités de réalisations curriculaires (pour notre étude nous avons retenu les ressources nombreuses et disponibles offertes par les TIC), enfin le curriculum réel est « *le parcours effectivement vécu par les élèves* », « *celui des expériences que vit l'apprenant et qui le transforment* »⁶. Nous avons pris le parti de considérer que la banque de

données Histoire-Géographie⁷ mise en place sur le site Educnet et recensant plus de 1 500 séquences pédagogiques TIC sur les sites académiques pourrait constituer un premier poste d'observation des pratiques actuelles des TIC en histoire-géographie et donc du curriculum réel.

En 1995, dans les documents d'accompagnement des programmes, l'incitation à utiliser les TIC se limitait à une utilisation en lien avec le CDI à des fins de recherches documentaires : « [...] *les professeurs d'histoire et de géographie s'appuient sur le CDI, en liaison avec les documentalistes, ils initient à la recherche documentaire autonome et à l'usage des technologies de l'information et de la communication.* »

À partir de 2001, dans le cadre des nouveaux programmes de lycée

NOTES

3. « Les attitudes des enseignants vis-à-vis des technologies de l'information et de la communication », *Note Évaluation* 03.04, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, décembre 2003. <http://www.education.gouv.fr/stateval>.

4. Enjeu : terme défini comme ce qui est mis en tension, en jeu, mais aussi ce qu'on peut gagner ou perdre.

5. Philippe Perrenoud, « Curriculum : le formel, le réel, le caché », In Houssaye, J. (dir.) *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, 1993, p. 61-76, disponible sur Internet (site consulté le 5 mars 2007) http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1993/1993_21.html.

6. Philippe Perrenoud, *op.cit.* Il faut préciser aussi que Ph. Perrenoud définit aussi un autre concept le curriculum caché (*hidden curriculum*), c'est-à-dire des apprentissages inconscients qui « *échappent à la conscience des principaux intéressés, maîtres, élèves et parents.* »

7. Edu'Base est disponible à l'adresse suivante : <http://www2.educnet.education.fr/sections/histgeo/ressources/ressources8424>.

de première et de terminale, les textes d'accompagnement consacrent trois pages à l'utilisation des TIC au lycée. Ils rappellent tout d'abord la contribution des TIC dans le cadre d'enseignements disciplinaires ou interdisciplinaires (accès à l'information, acquisition de compétences, développement de l'autonomie, motivation, auto-évaluation, soutien, remédiation). Les documents d'accompagnement insistent sur la place de la discipline histoire-géographie dans l'utilisation des TIC qui « *facilite l'acquisition et l'enrichissement de ce qui a toujours été au fondement de ces deux disciplines : la recherche raisonnée d'informations variées et vérifiées, la confrontation critique des documents, la production d'une réflexion personnelle.* » Dans cette perspective, les instructions pointent quelques démarches accompagnées d'exemples de mise en œuvre « *dans lesquelles l'usage des TICE s'avère particulièrement pertinent* » : sélectionner et confronter des données sur un sujet, évaluer la pertinence des sources d'informations trouvées, travailler en autonomie, construire des cartes, réaliser une production écrite. Enfin, les textes engagent les enseignants à établir une progression annuelle selon leur choix pédagogique et à mettre en place une coordination entre les professeurs d'histoire-géographie d'un même lycée. Les récents programmes de première STG (2005) sont eux aussi explicites, précisant que « *[...] les dossiers d'étude, a fortiori lorsqu'ils sont demandés aux élèves, peuvent donner lieu à des recherches et réalisations mettant en œuvre les technologies de l'information et de la communication (TIC), dont l'usage est une des composantes essentielles de la formation des élèves de cette série.* »

On peut souligner, dans les termes utilisés par les prescripteurs, un certain flou quant à l'usage des TIC en histoire-géographie. Le terme « usage » n'est pas défini : s'agit-il d'activités d'apprentissage avec les TIC, d'utilisation des TIC, d'habitudes à utiliser les TIC ? Les activités et démarches proposées restent, là encore, très évasives. Quels sont les apprentissages visés, quelles sont les compétences mises en œuvre et attendues, quels sont les outils utilisés, quelles évaluations doivent être mises en œuvre ? L'absence d'un référentiel clair et précis laisse ces questions sans réponse.

Cependant, on peut constater que si, en 1995, la pratique des TIC est marginale pour la discipline histoire-géographie (elle se contente d'être un auxiliaire dans la formation à la recherche documentaire dévolue aux documentalistes), au début des années 2000, les nouveaux programmes de lycée souhaitent tout de même d'intégrer l'usage des TIC au cœur de l'enseignement de l'histoire et de la géographie. La discipline histoire-géographie n'est plus accessoirisée : de champ disciplinaire ouvert à l'utilisation des TIC, elle s'impose dès lors dans sa spécificité didactique et scientifique et confère aux TIC un statut d'outil pédagogique. C'est donc bien la question « des usages didactiques » des TIC en histoire-géographie qui commence à être au cœur de la réflexion avec une double volonté de vulgariser et de banaliser l'usage des TIC dans cet enseignement.

L'essor de l'accès à la culture numérique a, de fait, entraîné une profonde mutation du curriculum potentiel. Si le manuel reste encore certainement le principal outil de réalisation curriculaire pour les enseignants d'histoire-géographie, les TIC occupent indéniablement une place grandissante. Les

TIC ont considérablement transformé, renouvelé, élargi le curriculum potentiel tant en quantité qu'en diversité et qualité. En effet, les ressources diffusées par les TIC sont nombreuses, variées et en constante augmentation. Une première explication tient peut-être à la nature même de l'histoire-géographie-éducation civique : une polydiscipline dans laquelle le document (image fixe ou animée, carte...) occupe une place centrale comme objet d'enseignement-apprentissage et comme support d'éducation au jugement critique. L'offre éditoriale est abondante et diversifiée, tels des manuels électroniques, des logiciels éducatifs. De nombreux acteurs institutionnels, privés et associatifs interviennent dans la conception et la diffusion de ressources éducatives. Les sites et *blogs* personnels d'enseignants d'histoire-géographie, la rubrique Internet de Daniel Letouzey de l'APHG, l'association des Clionautes et la liste H-Français ont contribué à diffuser les pratiques et les ressources. Il en est de même pour les sites académiques disciplinaires et, à l'échelle nationale, pour le site ministériel Educnet. Parallèlement, les partenaires éducatifs mettent en place des portails ressources dédiés à l'éducation : les archives audiovisuelles de l'INA pour le site Jalons pour l'histoire, les cartes de l'IGN pour le Géoportail ou encore les émissions de France 5 Education pour le site TV. Enfin, la gratuité sur Internet, autour des *wikis* ou des logiciels *opensource* comme OooHg développé par Gilles Badulfe⁸, a fortement contribué à la diffusion, au partage et à la mutualisation des

NOTE

8. La suite OooHg compatible avec la suite bureautique libre Open Office disponible sur le site : <http://ooo.hg.free.fr/>.

ressources. Enfin il ne faut pas oublier de mentionner depuis plusieurs années des politiques incitatives pour développer les usages et les ressources : logiciels RIP, programme SCHENE, bureau des usages et des services numériques (MEN-SDTICE).

APRÈS AVOIR FOCALISÉ SUR LA RESSOURCE, LA RÉFLEXION SE CENTRE DÉSORMAIS SUR LA MISE EN ŒUVRE DIDACTIQUE ET DONC SUR L'ACTIVITÉ PÉDAGOGIQUE AVEC LES TIC

Actuellement le problème majeur ne réside pas dans le manque de ressources ni dans l'accès à la ressource. La problématique est celle de la sélection et du traitement de ressources de qualité. Le projet « clé USB » qui vise à équiper chaque professeur néo-titulaire d'une boîte à outil TICE histoire-géographie est bien la marque de cette nécessité de guider les utilisateurs, et notamment les enseignants, dans l'offre pléthorique de ressources, ouvrant la voie vers une sélection raisonnée des ressources⁹. Mais suffit-il d'avoir accès à des ressources pour bâtir des séquences pédagogiques ? L'idée d'une boîte à outil TIC est intéressante, mais ne convient-il pas aussi de donner un outillage intellectuel pour la mise en œuvre didactique ?

C'est à ce point de la réflexion qu'intervient la notion de curriculum réel. Face aux évolutions des programmes, aux fortes incitations à l'utilisation des TIC, à la multiplication et à la diffusion des ressources, qu'en est-il des pratiques effectives de classe, quelles activités pédagogiques sont développées

avec les TIC ? Ne disposant pas des moyens d'une recherche qui permettraient d'analyser un corpus d'entretiens et d'observations de classe, l'analyse de la banque de données d'Educnet nous a semblé fournir une première approche pour appréhender les activités pratiquées avec les TICE (outil de communication utilisé dans une situation d'apprentissage) situation en histoire-géographie. M. Vauzelle et P. Buysse ont récemment¹⁰ présenté et analysé cette base de données interacadémique qui n'est pas, il faut le souligner, l'unique source de séquences pédagogiques (les sites personnels et associatifs des enseignants d'histoire-géographie étant également une source importante). La base recense environ 1 500 séances avec pour objectif de les identifier, de les répertorier et de les rendre visibles au niveau national. La base est constituée en histoire de 824 fiches et 701 fiches en géographie. D'emblée, il faut faire la différence entre des séances TIC, c'est à dire utilisant un outil d'information et de communication et des séances TICE où « *les situations d'apprentissages sont centrées sur les élèves intégrant l'ordinateur comme outil* »¹¹. Les séances TICE sont bien moins nombreuses (231) en histoire, soit 28 % des séquences, qu'en géographie (341), soit 50 %. Ces deux chiffres amènent une seconde réflexion. Si les séquences présentées sont plus nombreuses en histoire, la part des TICE est bien plus importante en Géographie, les outils étant plus nombreux ainsi que la formalisation conceptuelle, les historiens étant restés longtemps rétifs à l'usage des nouvelles technologies (instrumentation moins développée en histoire, absence de didacticiel, usage des TICE dédié à la critique de sources ou à l'approche culturelle et patrimoniale).

À partir de la base, nous avons essayé d'établir une typologie des séquences proposées. L'esquisse d'une typologie dépend des choix opérés et des variables retenues (voir le tableau ci-dessous). La base fait apparaître plusieurs variables : les outils utilisés, les notions mises en avant, les activités de l'élève, le niveau de classe, le type d'établissement, la validation de compétences B2i. Dans le cadre de l'analyse des séquences proposées, il semble intéressant de « *combinaison des variables ce qui fait apparaître une grande diversité de situations observées* », comme le proposent J. Desquesnes et J.-F. Grandbastien¹², à partir de variables simples telle que la relation au poste (un seul ordinateur, une salle multimédia), le type d'outil utilisé (logiciel, base de données, multimédia...) ou encore le type d'usage par les élèves (observation, recherche documentaire, production, évaluation).

En éducation civique, le rôle des TIC est davantage transversal soit comme outil de recherche, soit comme support d'analyse critique (lui-même critiqué) ou encore comme support de production, de diffusion et de valorisation.

NOTES

9. M. Marguin, « La clé USB : de nouvelles ressources pour les nouveaux enseignants » in *Des outils pour l'Histoire*, Dossiers de l'ingénierie éducative, n° 56, décembre 2006.

10. M. Vauzelle et P. Buysse, « Educnet et la mutualisation des bases de données académiques » in *Des outils pour l'Histoire*, Dossiers de l'ingénierie éducative, n° 56, décembre 2006.

11. J. Desquesnes et J.-F. Grandbastien, « L'ordinateur aide-t-il à apprendre l'histoire et la géographie ? » in *Apprendre l'histoire et la géographie à l'école*, Actes de la DESCO, 12-14 décembre 2002, publié en mars 2004, p. 205-212.

12. J. Desquesnes et J.-F. Grandbastien, *op cit.*

Typologie de séquences TICE

Histoire	Géographie
Recherche documentaire et critique/validation des sources	Recherche documentaire et critique/analyse croisée
Utilisation de site Internet avec lecture et prélèvements d'information	Utilisation de site Internet avec lecture et prélèvements d'information
Analyse d'image vidéo et séquences filmiques	Utilisation de logiciels de cartographie
Étude d'œuvres d'art interactives / Étude monuments patrimoniaux / Visites virtuelles	Hyperpaysages (2D, panoramique, 3D virtuel)
Utilisation de logiciels éducatifs	Utilisation de logiciels éducatifs
Animation de documents (diaporama, animations multimédia)	Cartographie animée et interactive (diaporama, animations multimédia)
Présentation de cours, fiches méthodologiques	Présentation de cours, fiches méthodologiques
Production d'élève multimédia	Production de cartes, de croquis
	Activités autour de la géomatique : SIG, globes virtuels

L'analyse de la base fait apparaître clairement que les nouvelles technologies sont utilisées prioritairement comme outils de préparation de cours ou de médiatisation de l'enseignement (du côté des enseignants, dans des usages purement TIC) et secondairement du côté des élèves (usage TICE) comme support pour améliorer les apprentissages, remédier aux échecs ou évaluer. Cette analyse confirme le fait que 50 % des professeurs d'histoire-géographie de collège n'utilisent jamais les TIC dans leur cours. Les pratiques les plus courantes sont l'utilisation du diaporama, la recherche et la collecte d'informations, la construction d'une carte numérique, l'élaboration d'un document de synthèse.

Ainsi l'analyse du curriculum prescrit, formel et réel fait apparaître des écarts, des tensions et des paradoxes. Les ressources sont abondantes, les incitations à utiliser les TICE sont fortes. Pourtant, dans les pratiques, l'usage reste encore faible. Plusieurs pistes de réponses peuvent être évoquées. Les programmes encouragent mais ne rendent pas obligatoire l'usage des TICE à la différence d'autres disciplines comme les mathématiques ou les sciences de la vie et de la Terre. En outre, il est difficile de cerner des usages spécifiques en histoire-géographie à l'image de la recherche documentaire à la fois proche et différente de celle pratiquée par les

enseignants documentalistes, où l'on hésite entre l'initiation aux techniques de recherche et la formation au traitement critique de l'information. La technicité des outils fait encore obstacle, la formation étant jugée insuffisante par 61 % des enseignants du second degré (la plupart des enseignants utilisant les TICE sont des autodidactes). Les contraintes pédagogiques et organisationnelles sont aussi évoquées comme frein à l'utilisation des TIC en classe, sans compter sur le fait que souvent la préparation d'une activité TIC est jugée chronophage (56 % des professeurs du second degré). Cependant selon P. Boyries « *depuis deux ou trois ans nous sommes à un moment charnière, nous sommes passés d'une phase exploratoire : recherche tout azimut d'usages possibles de la machine pour justifier son utilisation en classe, à une approche plus éducative où l'on a des problèmes pédagogiques ou didactiques pour lesquels l'ordinateur peut apporter des réponses. La construction d'outils disciplinaires ciblés en est la matérialisation, comme les hyperpaysages de Christine Partoune, tout le travail sur la construction réflexive en est aussi. L'ordinateur assiste l'utilisateur dans la construction de sa pensée bien mieux que du papier et du crayon.* »¹³. Ainsi, c'est vers un usage raisonné, réfléchi et didactisé qu'il faut peut-être aujourd'hui se tourner.

UNE SUCCESSION DE MODES TECHNOLOGIQUES QUI NUIT À LA « SCOLARISATION » DES USAGES

Si on opère un rapide retour en arrière sur les quinze dernières années, on observe une succession de modes technologiques, avec une accélération dans le rythme d'apparition et d'obsolescence des « nouvelles » technologies : d'abord la mode du multimédia « interactif » au début des années 1990 ; c'est l'époque des CD-ROM d'art ou d'histoire, des supports multimédias qui n'ont pas complètement disparus aujourd'hui et qui se perpétuent désormais à travers le DVD. Puis est venue la mode d'Internet et de l'hypertexte, où les enseignants ont fondé tous leurs espoirs sur le potentiel éducatif de la navigation dans le cyberspace et sur la consultation ou la construction d'hypermédiats. Aujourd'hui la mode des « blogs », des « wikis », des environnements numériques de travail (ENT) réoriente l'usage des TICE vers les outils d'échange et de communication, privilégiant l'approche collaborative et l'ouverture de l'école sur l'extérieur

NOTE

13. Interview pour le *Café pédagogique*, n° 78 disponible sur Internet <http://www.cafe-pedagogique.net/disci/geo/78.php>.

(pour réduire la fracture numérique). Mais comme le souligne P. Boyries, après cette période de « *zapping technologique* », on commence à réfléchir aux usages légitimes de l'ordinateur pour les apprentissages. À ce titre, il est significatif de trouver dans le C2i enseignant une compétence destinée à « *identifier les situations d'apprentissage propices à l'utilisation des TICE* », signe que le recours aux TICE ne s'impose pas forcément en toutes circonstances. Au-delà de l'outil, c'est l'usage pédagogique et didactique qui compte avant tout. Ce qui nécessite de construire des situations d'apprentissage, où l'instrument soit partie prenante du contenu pédagogique.

Appliquée à l'enseignement de l'histoire-géographie, cette course technologique a nuï à la réflexion sur les usages. Si l'on prend l'exemple de la cartographie, on est passé des atlas électroniques aux logiciels de cartographie automatique, des logiciels d'imagerie satellitaire (type Titus) aux systèmes d'information géographique (SIG) voire aux « *globes virtuels* » (cf. l'engouement actuel pour *Google Earth* ou pour le *Géoportail*). Ces différents types d'outils cartographiques débouchent sur des types d'usage et des formes de raisonnement géographique à la fois semblables et différents. L'image cartographique à l'écran n'y tient pas le même statut : outil de consultation et d'initiation au langage graphique, apprentissage de la construction de cartes, mode de traitement et de calcul numérique, support d'investigation visuelle et d'exploration de l'espace. Même s'il y a parfois eu un processus de sédimentation des innovations techniques, force est de constater l'absence de réflexion réelle sur la plus-value pédagogique de ces différents outils cartographiques. Dans le

même temps, il n'y a pas eu de véritable capitalisation sur l'utilisation d'outils de bureautique simple en histoire-géographie. Pourtant le graphique-tableur a servi longtemps à produire des cartes ou des diagrammes. On pourrait faire le même constat pour le diaporama, beaucoup utilisé aujourd'hui pour la production de cartes statiques ou animées. Ce contexte entraîne la création de « *niches d'usages* » répondant aux contraintes techniques et pédagogiques pour l'enseignant. Cette situation explique que les logiciels de cartographie thématique soient encore aujourd'hui utilisés de manière détournée et qu'ils restent si faiblement articulés aux pratiques cartographiques traditionnelles et aux formes actuelles d'examen : l'épreuve de croquis de synthèse au baccalauréat ne repose pas sur des fonctions de seuillage et de discrétisation, elle ne recourt pas à des démarches d'exploration ou de simulation cartographique, elle continue à s'effectuer avec papier-crayon.

Ce décalage entre les pratiques scolaires et les pratiques sociales est encore accentué en collège-lycée, où la culture numérique et les usages privés des adolescents (« *chats* », *blogs*, téléchargement de musique numérique) sont souvent en rupture avec la culture scolaire et les usages pédagogiques en classe (recherche d'informations sur Internet, utilisation de logiciels disciplinaires). D'où l'enjeu actuel des ENT comme outil d'échange avec les familles et de gestion pédagogique des ressources. Ce qui n'est pas sans poser des problèmes d'appropriation pour les enseignants et pour les élèves qui doivent s'adapter (changement dans le rapport au « *métier* », dans la gestion du temps et de l'espace scolaire). Mais comme le montrent E. Bruillard et J.-L. Baron (2006), chaque nouvelle

technologie éducative a promis de changer la pédagogie, ce qui a rendu les professeurs prudents, voire sceptiques sur la capacité des technologies à induire le changement et l'innovation. Avant que le processus de « *scolarisation* » et de stabilisation des usages s'accomplisse, il faut souvent passer par des phases transitoires d'expérimentation et de tâtonnement, propres à tout processus d'innovation. Des recherches récentes sur l'innovation et l'histoire-géographie (Fontanabona, 2005) laissent penser également qu'il n'y a pas de rapport direct entre utilisation des TICE et enseignement innovant. Comme chacun sait, l'usage des TICE ne présage pas du « *style pédagogique* » de l'enseignant !

DES USAGES TICE À METTRE EN COHÉRENCE AVEC LES FINALITÉS DE L'HISTOIRE-GÉOGRAPHIE

Il est assez courant dans les textes officiels ou dans la littérature pédagogique de rapporter les objectifs des TIC aux finalités de l'histoire-géographie. De ce point de vue, l'usage des TICE poursuit trois objectifs complémentaires mais distincts : des objectifs intellectuels (faire acquérir des méthodes d'analyse de l'information), des objectifs culturels (favoriser la compréhension du monde) et des objectifs civiques (favoriser l'insertion de l'individu dans la vie civique et professionnelle). Pour autant, il est rare de pouvoir remplir tous ces objectifs également. Citons pourtant l'exemple des hyperpaysages initiés par Christine Partoune et qui développent à la fois une démarche de lecture de l'espace, une approche renouvelée du paysage et une sensibilisation du citoyen aux questions environnementales.

De manière générale, la tendance actuelle est d'assigner aux TICE un rôle de formation technique et intellectuelle pour le futur citoyen. Ce qui aboutit, de fait, à amoindrir leur intérêt proprement culturel et formateur, en termes de savoirs et de savoir-faire disciplinaires. L'enquête de 2002 (citée plus haut) montre que trois enseignants sur quatre sont conduits à utiliser les TIC par le désir de participer à une évolution sociale d'ensemble. De là à penser que les enseignants mettent en œuvre les TIC pour donner un aspect moderne à leur enseignement, il n'y a qu'un pas... que nous ne franchirons pas !

Une part certaine de l'ambiguïté des TIC aujourd'hui à l'école réside dans leur orientation vers la maîtrise technique d'un outil en vue d'une profession ou vers la formation intellectuelle et citoyenne à ses usages critiques. Cette ambiguïté est renforcée par le double registre disciplinaire et transversal auquel elles renvoient. Mises à part quelques « niches d'usages » disciplinaires (ressources sur Internet, logiciels cartographiques, supports multimédias...), les TICE sont rejetées dans des usages transversaux : les itinéraires de découverte (IDD), les travaux personnels encadrés (TPE), l'éducation à l'environnement et au développement durable (EEDD), où l'on insiste plus globalement sur l'autonomie des élèves, la pédagogie de projet, la pédagogie différenciée. Ce qui conduit aujourd'hui à une volonté sinon de recentrage, du moins de meilleure intégration disciplinaire, comme en

témoignent certaines prescriptions des corps d'inspection¹⁴.



Au terme de cette rapide étude, il paraît plus que jamais nécessaire de conduire une réflexion approfondie sur les enjeux pédagogiques et didactiques des TICE pour orienter vers des usages raisonnés et critiques de l'outil informatique en histoire-géographie et éducation civique : la « scolarisation » des usages est un processus encore inachevé pour ces deux disciplines. Dans cette perspective, nous formulons les cinq propositions suivantes :

- mieux définir les enjeux des situations d'apprentissage instrumenté (l'outil n'est pas neutre), ce qui n'empêche pas de conduire conjointement une réflexion de fond, centrée sur la discipline et ses objectifs. L'utilisation des TICE suppose à la fois une maîtrise des outils et une compréhension des enjeux et des objectifs d'enseignement, ce qui a souvent tendance à complexifier au début la situation didactique ;
- intégrer l'usage des TICE directement dans les programmes d'histoire-géographie, en identifiant clairement des familles d'outils et de ressources, des types de démarches et de contenus à associer (par exemple des démarches d'investigation et de résolution de problème pour les SIG en géographie) ;
- centrer l'approche sur l'activité plus que sur la ressource et, pour ce faire, encourager les enseignants à « scénariser » leurs activités pédagogiques. À l'expérience, il apparaît que les enseignants qui souhaitent maîtriser les TICE sont conduits à formaliser leurs démarches pédagogiques... et non pas tant à vouloir prospecter des séquences « clés en main » sur Internet ;

– ne pas faire porter aux TICE en soi un potentiel innovant, sans pour autant abandonner l'idée de faire évoluer les pratiques pédagogiques à travers ces outils. Avec les TICE, on n'enseigne pas *mieux*, mais simplement *autrement*. D'où la difficulté à garder une approche moyenne entre discours technophile et discours technophobe ;

– faire évoluer la formation et le « rapport au métier » des enseignants et des élèves : même si les TICE demeurent encore largement le domaine de l'autodidaxie (69 % des enseignants d'histoire-géographie et de sciences de la vie et de la Terre se sont auto-formés aux TIC, selon l'enquête de 2002), il convient de proposer des formations davantage orientées vers la réflexion didactique, sans pour autant négliger la maîtrise technique : on insiste sur la nécessité de ne pas se laisser envahir par l'outil, mais n'est-ce pas justement le cas lorsqu'on ne le domine pas et qu'on en méconnaît les potentialités pédagogiques ? ■

NOTE

14. C. Biaggi et P. Boyries (2004), *Faire de l'histoire, de la géographie et de l'éducation civique avec les TICE*. Lettre de cadrage de l'Inspection pédagogique régionale de l'académie de Grenoble, http://www.ac-grenoble.fr/histoire/tice/general/lettre_de_cadrage.pdf.

Bibliographie Sitographie indicative

Banque indexée de ressources académiques

<http://www.educnet.education.fr/histgeo/rech/default.htm>

Base académique TICE – Moteur de recherche de séquences pédagogiques

<http://www3.ac-clermont.fr/pedago/histgeo2/visualiseracad.php>

Bardi A. M. et Bérard J. M. (2002). L'école et les réseaux numériques en histoire-géographie, *L'Ecole et les réseaux numériques*, juillet 2002.

<ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/syst/igen/rapports/rapportfinal.pdf>

Annexe Histoire-Géographie au rapport de l'Inspection générale de l'Éducation nationale.

<http://www.educnet.education.fr/secondaire/igen/histogeo.htm>

Bruillard E. et Baron J-L. (2006). Usages en milieu scolaire : caractérisation, observation et évaluation, in Grandbastien, M. et Labat, J-M., *Environnements informatiques pour l'apprentissage humain*, pp 269-284.

Biaggi C., Boyries P. (2004), *Faire de l'histoire, de la géographie et de l'éducation civique avec les TICE*. Lettre de cadrage de l'Inspection pédagogique régionale de l'académie de Grenoble,

http://www.ac-grenoble.fr/histoire/tice/general/lettre_de_cadrage.pdf

Boyries P. (2006), *Histoire-Géographie et multimédia 2. Séquences pour les lycées*, CRDP Grenoble, Collection Objectif Multimédia. *Cahiers Pédagogiques*, Le numérique à l'école, n° 446, octobre 2006.

Chazelet P., Coumes G., Péméja J. (2003), *Les TICE et l'enseignement de l'Histoire-Géographie. Évaluer l'impact des TICE dans l'enseignement de l'Histoire-Géographie*, Recherche formation sous la direction de Gérard Fabre, IUFM de Toulouse.

Desquesnes J, Grandbastien J-F (2002), L'ordinateur aide-t-il à apprendre l'histoire-géographie ? Actes du colloque « Apprendre l'histoire et la géographie à l'école », Paris, 12-14 décembre 2002, http://eduscol.education.fr/D0126/hist_geo_Desquesnes.htm

Des outils pour l'histoire, *Dossiers de l'Ingénierie Educative*, n° 56, décembre 2006.

<http://www.cndp.fr/DossiersIE/56/som56.asp>

Fabre, G. et alii, Le rapport disciplinaire à l'innovation et ses composantes chez les professeurs d'histoire-géographie utilisant les TICE, in Fontanabona J. et Thémines J-F., dir, (2005), *Innovation et histoire-géographie dans l'enseignement secondaire*, INRP, p 59-78.

Hugonie G. (2002), *Pourquoi les recherches didactiques ne modifient-elles guère les pratiques scolaires ?* Intervention le 27 septembre 2002, à l'IUFM de Paris <http://aphgcaen.free.fr/chronique/hugonie.htm>

Le Marec Y., Bois H., Fillaud B., Marchand N. (2001), *Enseigner l'histoire-géographie en salle multimédia : un nouveau métier ?* Rapport de recherche-action INRP.

<http://www.inrp.fr/Tecne/Savoirplus/Rech40124/Pdf/annee01/nantes01.pdf>

Les attitudes des enseignants vis-à-vis des technologies de l'information et de la communication dans les premier et second degrés, Dossier évaluation et statistiques n° 157, septembre 2004 (enquête nationale, commandée par la Direction de la technologie et la Direction de l'évaluation et de la prospective, réalisée en avril-juin 2002 portant sur les enseignants du premier degré des cycles 2 et 3, des professeurs d'histoire géographie et sciences et vie de la terre de 720 collèges publics, 180 lycées généraux et technologiques publics. 1922 enseignants sur 2160 ont répondu).

<ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/dpd/noteeval/ne0304.pdf>

<http://www.education.gouv.fr/stateval/dossiers/listedossiers2004.html>

Letouzey D. (2005), Histoire et internet : un regard sur l'enseignement secondaire, Actes de la Journée « Les historiens et leurs revues », coordonnée par Philippe Rygiel (ENS-Ulm 2005) <http://clioweb.free.fr/peda/rygiel.htm>

Letouzey D. (2003), Les TICE et l'enseignement de l'histoire, entretien pour le Cartable de Clío, n° 3, 2003,

<http://clioweb.free.fr/peda/cartable.htm>

Meyniac J-P. (2005), Internet et l'enseignement de l'histoire, réflexion d'un Clionaute, mars 2005,

<http://www.clionautes.org/spip.php?article219>

Enjeux Contemporains de l'Enseignement de l'Histoire-Géographie (site ECEHG - INRP) : <http://ecehg.inrp.fr/ECEHG/>

Groupe de recherche géomatique (site e-Praxis – INRP) :

<http://praxis.inrp.fr/praxis/projets/geomatique>

Les professeurs d'histoire-géographie et la grande difficulté scolaire au collège

Chi-Lan Do

Ingénieur d'études,
au bureau de l'évaluation des politiques éducatives et des expérimentations
Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance

Une grande cohérence se dégage des déclarations des professeurs d'histoire-géographie recueillies dans le cadre d'une étude de la DEPP réalisée en 2005-2006 sur les représentations de la grande difficulté scolaire. Par rapport à l'ensemble des enseignants de collège interrogés, ils sont plus nombreux à penser que son origine est imputable à l'environnement et que son risque culmine avant l'entrée au collège, car la maîtrise des bases de la langue française est la compétence qui, à leur avis, fait le plus défaut à leurs élèves en situation d'échec. Ils tiennent à s'en occuper eux-mêmes au lieu de les confier à d'autres structures et tentent en priorité de les faire progresser par l'acquisition de méthodes. Ils souhaitent travailler davantage en interdisciplinarité, notamment avec les professeurs de français, et bien qu'ils ressentent autant que la moyenne un sentiment d'impuissance, ils se veulent surtout combattifs ou dévoués face à un phénomène qu'ils sont les plus nombreux à juger inacceptable, confirmant un penchant à refuser la fatalité de l'inégalité.

Au mois d'octobre 2005, la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) a interrogé un échantillon de 1200 professeurs de collège et 600 professeurs des écoles sur leurs représentations de la grande difficulté scolaire. Les données ont été recueillies à l'aide de questionnaires déclaratifs écrits comportant une trentaine de questions ouvertes ou fermées. Les résultats de l'étude ont fait l'objet de publication¹. Globalement convergentes, les représentations de la grande difficulté scolaire peuvent varier selon les disciplines au collège ou les niveaux d'enseignement à l'école.

Il s'agit ici de rendre compte uniquement des réponses des professeurs enseignant l'histoire-géographie, éducation civique au collège, représentés à part égale au côté de professeurs de cinq autres disciplines : français, langue vivante, mathématiques, technologie, éducation physique et sportive. On montrera dans quelle mesure ces professeurs d'histoire-géographie, au nombre de 165, soit 16 % des 1 038 répondants, se démarquent de la moyenne des enseignants de collège interrogés, ce qui leur est spécifique, notamment dans la manière de percevoir dans quel domaine et à quelle étape leurs élèves sont susceptibles

de rencontrer les difficultés les plus graves, enfin ce qu'ils mettent en œuvre et suggèrent pour les faire progresser.

DES PROFESSEURS QUI SE CONCENTRENT SUR LES COMPÉTENCES DE BASE NON ACQUISES

Ce qui les différencie des autres enseignants

Les réponses des enseignants à des questions diverses, ouvertes comme fermées, révèlent d'abord que les professeurs d'histoire-géographie accordent une plus grande importance aux compétences que ne maîtrisent pas leurs élèves en grande difficulté. En effet, s'ils sont autant (35 % environ) à définir le phénomène de la grande difficulté scolaire en évoquant des difficultés de comportement ou d'ordre cognitif, plus d'un tiers (37 %) contre un quart seulement (24 %) de l'ensemble la définissent spontanément par un

NOTE

1. Chi-Lan Do, *Les représentations de la grande difficulté scolaire par les enseignants*, *Les Dossiers*, n° 182, MEN-DEPP, mars 2007 et « Les représentations de la grande difficulté scolaire par les enseignants », *Note d'Information* 07.16, MEN-DEPP, mai 2007 et <http://www.education.gouv.fr>.

« manque de bases », de « fondamentaux », par « l'incapacité à maîtriser des compétences dans le domaine de la langue française », notamment la lecture et l'expression écrite : « lire en comprenant/savoir utiliser présent-passé ; faire une phrase à l'écrit (phrase simple et phrase avec subordonnée introduite par qui) ; maîtriser les opérations ». En revanche, ils sont moins nombreux à définir la grande difficulté par l'incapacité de l'élève à suivre le niveau ou le rythme des apprentissages (22 % contre 32 % en moyenne).

Ce qu'ils partagent avec les autres enseignants

Dans des proportions identiques à la moyenne des enseignants (35 % et plus), les professeurs d'histoire-géographie définissent la grande difficulté scolaire par de graves manques qui affectent le comportement de l'élève, avec prédominance des difficultés de compréhension. Selon eux, l'élève ne comprend ni les « mots », « intitulés », « consignes », « énoncés », « documents », « textes », ni « le cours », ni « la raison de sa présence à l'école ». « Incapable de se concentrer », de « mémoriser », il est perçu comme ayant « une autonomie faible, des lenteurs dans l'apprentissage et les exercices », « du mal à restituer des informations, à les organiser, à les lier entre elles ». Ces déficits engendrent ou accentuent une perte généralisée, une « perte d'intérêt pour l'école, pour les apprentissages. L'élève en grande difficulté scolaire a perdu toute confiance en lui-même ». « Démotivé », « découragé », il « s'enfoncé petit à petit dans un ennui synonyme d'échec » qui peut le conduire au « rejet de l'école » et à adopter un « comportement provocateur », voire « violent ».

Bien que moins nombreux à définir la grande difficulté par l'incapacité de l'élève à suivre le niveau ou le rythme des apprentissages, les professeurs d'histoire-géographie ont cependant une même vision, caractérisée en trois types, de cette incapacité : soit l'élève a du mal à s'adapter parce que ses difficultés prennent de l'ampleur : « c'est quand un élève dès son entrée au collège se retrouve en situation d'échec dans pratiquement toutes les disciplines », ou s'installent dans la durée : « situation dans laquelle se trouve un élève qui a accumulé un tel retard qu'il n'a plus les capacités de profiter de l'enseignement dispensé et progresser » ; soit l'élève est inadapté au système scolaire, « aux règles de l'école » : « situation d'un élève, qui dans sa tranche d'âge, n'arrive pas à atteindre aucun des objectifs définis dans les programmes scolaires » ; « impossibilité pour certains élèves de suivre le niveau requis de la classe d'âge à laquelle ils appartiennent ». Plus rarement, l'élève est inadapté à un système lui-même inadapté à sa difficulté : « accumulation de lacunes que le système n'a pas pu combler pour de multiples raisons » ; « incapacité du système scolaire à valoriser l'élève en tant qu'individu et non pas simplement en terme de savoirs, connaissances ». Les professeurs d'histoire-géographie ont donc tendance, comme les autres enseignants de collège, à considérer l'incapacité de l'élève en référence à des normes institutionnelles.

Tableau 1

Question ouverte : Les compétences propres à la discipline histoire-géographie les moins souvent maîtrisées par les élèves en grande difficulté scolaire	%
Maîtrise de la langue française, expression écrite, lecture...	39,3
Capacités cognitives :	39,3
raisonnement (15,7 %), compréhension (12,1 %), mémorisation (11,5 %)	
Repérage dans le temps et/ou dans l'espace	14,1
Autres ou non réponses	7,3
Total	100

Ce qui est spécifique de l'enseignement de leur discipline

Lorsqu'ils détaillent, en réponse à une question ouverte, les compétences propres à leur discipline faisant le plus défaut aux élèves en grande difficulté scolaire, seulement 14,1 % des professeurs d'histoire-géographie évoquent le repérage dans le temps et/ou dans l'espace, tandis qu'une majorité mentionne soit des compétences de base non maîtrisées (39 %), soit des capacités cognitives (39 %) telles le raisonnement, la compréhension ou la mémorisation (tableau 1).

L'examen approfondi des énoncés montre cependant qu'une compétence défaillante est rarement isolée par rapport à une autre : « se situer dans le temps, mais l'important reste la compétence transversale majeure qu'est la maîtrise de la langue » ; « grand retard dans les savoirs élémentaires (lire, écrire, compter) et ignorances importantes dans les savoirs complémentaires (se situer dans l'espace et dans le temps, placer l'homme dans sa juste position dans la société) ». En plus, la frontière est ténue entre ce qui relève d'une part de la maîtrise de la langue, notamment l'expression écrite, d'autre part des capacités de raisonnement et d'analyse, citées par 16 % des professeurs : « capacité à raisonner (notamment à l'écrit) » ; « analyse de documents + restitution de connaissances dans un résumé organisé ».

Les difficultés à écrire et à argumenter vont d'ailleurs souvent de pair : « *rédaction d'un texte de plusieurs lignes répondant à un sujet précis et qu'il faut argumenter* » ; « *se coltiner avec l'écrit : analyser un texte, une question ; produire un texte, une réponse rédigée, cohérente* ».

Mais surtout, quelles que soient les compétences à mobiliser, elles sont inséparables de ce support d'apprentissage qui, dans la discipline histoire-géographie, a ses caractéristiques propres, le document, ou plutôt les documents. Ainsi, le fait de ne pas maîtriser la lecture empêche d'accéder à des informations essentielles, présentées sur des supports de tous types : « *lecture d'un document et compréhension (image, carte, texte court, graphique...)* » ; « *lire des documents divers (textes, cartes, images, graphiques, tableaux et restituer les informations)* » ; « *élèves qui ne peuvent tirer d'informations de documents iconographiques, cartographiques ou de ce qu'ils lisent lorsqu'il s'agit d'un texte, voire répondre par de simples phrases* ». Les difficultés de compréhension que déplorent 12 % des professeurs d'histoire-géographie concernent autant la maîtrise de la langue que le support utilisé : « *capacité à comprendre un texte utilisant un vocabulaire courant* », « *compréhension des textes, des graphiques, des documents et des consignes* », « *compréhension d'un document qu'il soit écrit, chiffré, iconographique* ». Il en va de même pour la capacité d'analyser une grande variété de documents ou plusieurs informations contenues dans un document et d'en faire la synthèse : « *raisonner à partir de documents (certains ne savent pas repérer la mer du continent ; carte prise à l'envers)* », « *être capable d'extraire des informations d'un document,*

de les analyser et d'en tirer une synthèse », « *croiser des informations tirées de documents de natures différentes (carte, frise, photo...)* » et « *interprétation de situations ou événements pour les transposer et les globaliser avec d'autres faits* »...

Seules les capacités liées à l'apprentissage des savoirs et la mémorisation (plus de 11 %) ne sont pas spécifiques de la discipline, même si elles portent sur « *des leçons* » et des contenus bien particuliers à l'histoire-géographie. On décèle plutôt un souci de qualité et d'adéquation dans « *l'utilisation de connaissances du cours pour répondre à des questions* », d'une « *mémorisation* » « *intelligente* », d'une « *restitution* » « *pertinente* », « *de façon claire et précise des éléments ayant dû être mémorisés* », « *des faits et des événements* », « *des lieux* », d'une « *idée* ». Là encore, la diversité des formes de savoirs à restituer rend les professeurs particulièrement sensibles à la manière dont elles le sont, et toujours, par ce vecteur incontournable qu'est la maîtrise de la langue parlée comme écrite.

DES PROFESSEURS CONVAINCUS DE LA PRÉCOCITÉ DU RISQUE ET DE L'INFLUENCE DE L'ENVIRONNEMENT SOCIAL ET FAMILIAL

58,1 % des professeurs d'histoire-géographie contre 50 % en moyenne estiment que les élèves sont le plus exposés au risque de la grande difficulté scolaire avant l'entrée au collège, ensuite, dans une proportion semblable (30 % environ), à l'entrée en sixième, puis à l'entrée en quatrième (8 % et 13 %).

Avant l'entrée au collège : risque accru à cause du manque de compétences de base

C'est encore l'importance accordée au manque de compétences de base qui incite davantage de professeurs d'histoire-géographie à penser que le risque de la grande difficulté scolaire culmine avant même l'entrée au collège. La plupart soulignent que les élèves les plus exposés sont ceux dont est insuffisante la « *maîtrise de la langue, tremplin essentiel pour arriver au collège* », ceux qui souffrent de « *carences de base, (lecture, écriture)* » et du fait de ne pas « *savoir compter* ». Alors « *le fossé ne peut que s'élargir entre ceux qui ont les bases et ceux qui ne les ont pas* », avec ce constat inquiétant d'un « *apprentissage des bases non acquises, mais "apprentissage" déjà de l'échec* ». Le passage au collège signifie aussi « *perte de confiance* », « *blocage* », « *découragement* » de l'élève. Plusieurs professeurs insistent sur la précocité de la grande difficulté scolaire qui, selon eux, « *remonte souvent au CP* » ; « *les difficultés scolaires apparaissent rarement de façon subite ; elles démarrent probablement au moment des premiers apprentissages, elles s'aggravent à mesure que les exigences augmentent* ». Pour d'autres, l'élève pâtit de l'insuffisance de structures d'encadrement : « *malgré certains aménagements, les élèves en difficulté au primaire voient le plus souvent leur situation empirer au collège* » ; « *les bases ne sont pas encore intégrées en fin de primaire, mais l'enfant est encore très encadré par l'instituteur ; les difficultés sont multipliées à l'entrée au collège, de par le changement d'environnement* ».

À l'entrée en sixième : risque accru en raison du changement de cadre scolaire

31 % des professeurs d'histoire-géographie estiment que l'étape de l'entrée en sixième accroît le risque de la grande difficulté scolaire. En cela ils ne se différencient pas des autres enseignants, mais ils évoquent essentiellement des causes liées au changement du cadre scolaire, par ordre décroissant : « *perte de repères, rupture, anonymat, exigence d'autonomie accrue* », « *pluridisciplinarité des enseignements, multiplication des matières* », « *nouveaux rythmes d'apprentissage* », et toujours les « *compétences de base non acquises dans le primaire* ». Plusieurs souhaitent explicitement une amélioration de la liaison école-collège : « *parce que l'univers du collège est différent, plus grand ; les élèves sont plus anonymes et la liaison avec l'école n'est pas toujours bien associée (manque de suivi)* ».

Les 8 % de professeurs qui désignent l'entrée en quatrième pensent notamment à la période critique de l'adolescence et aux problèmes qui se posent avec plus d'acuité, en particulier pour l'orientation de l'élève et la remédiation de ses difficultés : « *Il lui reste encore deux ans à suivre dans le collège avec de moins en moins de possibilité de sortie dans des dispositifs adaptés.* »

Les professeurs d'histoire-géographie n'ont certainement pas vocation à minimiser le rôle de l'environnement social et familial de l'élève. En effet, ils sont un peu plus nombreux à considérer que l'origine de la grande difficulté scolaire est d'abord imputable à l'environnement dans lequel évolue l'élève (67 % contre plus de 63 % en moyenne de l'ensemble des

Tableau 2

Formule résumant le mieux l'état d'esprit de l'enseignant face à la grande difficulté scolaire :	Histoire-géographie	Ensemble
Combativité	20	17,4
Défi	12,7	12,7
Sens du devoir	18,1	14,2
Souci d'équité	9,7	11,6
Respect des droits de l'Enfant	2,4	5,2
Sentiment d'impuissance	29	29
Sentiment de solitude	3	2,9
Fatalisme	0,6	1,2

enseignants), un peu moins à l'organisation du système scolaire (24 % contre 26 %) et à l'élève en tant qu'individu (7 % contre 8 %). Par ailleurs, ceux qui définissent le phénomène par un faisceau de facteurs multiples (2 %) ne manquent jamais de souligner l'influence déterminante d'un milieu défavorable : « *élèves en situation sociale et culturelle défavorable, élèves aussi dont le processus d'apprentissage est entravé par des problèmes d'ordre psychologique et familial* » ; « *la grande difficulté scolaire trouve sa source dans des problèmes sociaux et/ou psychologiques des enfants et/ou adolescents.* »

DES PROFESSEURS CONFRONTÉS À LA NÉCESSITÉ DE S'ADAPTER AU RYTHME ET AU NIVEAU D'APPRENTISSAGE DES ÉLÈVES

Plus de combativité et de dévouement face à un phénomène jugé inacceptable

En proportions identiques à la moyenne des enseignants, les professeurs d'histoire-géographie résumant d'abord leur état d'esprit face à la grande difficulté scolaire par un sentiment d'impuissance (29 %), mais ils

sont plus enclins à se reconnaître dans la *combativité* (20 % contre 17 % en moyenne) et le *sens du devoir* (18 % contre 14 %) (tableau 2). Ils sont aussi les plus nombreux, comparés à l'ensemble des enseignants interrogés, à juger *inacceptable* le phénomène de la grande difficulté scolaire (45 % contre 38 % en moyenne), peut-être parce que les finalités civiques de leur enseignement les rendent plus sensibles aux situations d'inégalité. Ils estiment moins souvent qu'il s'agit d'un phénomène *inéductible* (24 % contre 26 % en moyenne) mais sont un peu plus enclins à le qualifier d'*ingérable* (16 % contre 14 %).

Vouloir s'occuper soi-même des élèves, devoir ajuster son niveau d'exigence

Les professeurs d'histoire-géographie semblent plus réticents à *confier leurs élèves en grande difficulté à d'autres structures* (39 % ne le font *jamais* contre 48 % en moyenne) et sont moins enclins à *procéder à des regroupements d'élèves* (47 % ne le font *jamais* contre 28 % en moyenne). Ils feraient donc plus volontiers le choix de prendre en charge eux-mêmes ces élèves, ce qui conduit probablement certains à éprouver la nette impression d'endosser des rôles pour lesquels ils ne se sentent pas préparés : « *J'éduque*

plus que je n'instruis » ; « en plus d'enseigner notre métier, être assistante sociale, psychologue, infirmière, papa ou maman, surveillant(e), etc. » ; « la grande difficulté scolaire m'a transformé en me rendant polyvalent : enseignant, éducateur, psychologue, assistant social. Il me faut donc me former à ces nouvelles problématiques, apprendre à ne pas me laisser fragiliser face à certaines détresses. »

La prise en charge, au sein de la classe, des élèves en difficulté se conçoit en revanche de manière similaire à l'ensemble des enseignants : les professeurs d'histoire géographie disent *tenir compte toujours* (31 %) et *souvent* (43 %) du rythme d'apprentissage de ces élèves et *ajuster toujours* (28 %) et *souvent* (41 %) leur niveau d'exigence ; de même, ils ne se comportent pas très différemment de la moyenne lorsqu'ils affirment *toujours* (13 %) et *souvent* (33 %) modifier la quantité de travail demandé à ces élèves.

Ils sont également en phase avec la moyenne lorsqu'ils déclarent, dans des proportions semblables, que la confrontation avec la grande difficulté scolaire les a d'abord amenés à *modifier leurs méthodes et pratiques* (35 %) et *leur relation à l'élève* (31 %) ; seulement 13 % n'ont pas ou peu modifié leurs pratiques et autant ont baissé leur niveau d'exigence et/ou ressenti un impact négatif sur l'image de soi et du métier (tableau 3). On constate cependant que tous expriment spontanément des craintes ou des réticences, qu'ils admettent ou non la nécessité de modifier leurs pratiques.

Ainsi, même parmi ceux qui déclarent avoir modifié celles-ci, la confrontation avec la grande difficulté scolaire bouscule les habitudes et les mentalités. Elle « incite à l'humilité », vaut « des

expériences et des doutes, enrichissants, parfois décourageants », « amène à se remettre en cause et à réfléchir sur ses pratiques pédagogiques, pour un mélange ambigu entre enrichissement et frustration de ne pouvoir en faire davantage. » Ces professeurs admettent plus souvent que d'autres la complexité dérangement d'un phénomène qui les conduit néanmoins à « s'adapter à toutes les situations », à tous les élèves : « s'adapter au groupe et à la difficulté de chacun » « pour aider un maximum d'élèves en difficultés plus ou moins importantes, sans négliger les bons ». La diversité des niveaux l'oblige : « faire face à l'hétérogénéité des élèves oblige à un minimum de souplesse et d'adaptabilité ». Ils se disent prêts à « s'adapter à la lenteur », à « prendre le temps d'expliquer et de tenir compte des réactions des élèves. »

Mais vouloir « être beaucoup plus flexible par rapport aux contenus des programmes », « modifier le contenu horaire de la séquence et des séances », ne contribue-t-il pas à « l'appauvrissement du contenu dispensé pour les bons élèves » ? Pour beaucoup, reste posé le problème du « passage à une pédagogie différenciée très difficile à gérer (temps, programme à finir, que faire des autres élèves ?) : difficulté, non pas de repérer les enfants en grande difficulté scolaire, mais de répondre pleinement à leur attente, d'en avoir le temps et les moyens, et de maîtriser les outils pédagogiques nécessaires ». En outre, la

« mise en place d'exercices et d'exigences différenciés » revient à « changer ses critères d'évaluation, s'adapter au public très hétérogène », « concevoir des évaluations plus rigoureuses » ou, au contraire, moins sévères : « moins d'exigences, exercices plus faciles », « les évaluations sont plus faciles, il faut trouver des exercices abordables » ; « la quantité de devoirs à la maison a beaucoup diminué. »

Baisser son niveau d'exigence est précisément ce que regrette une partie des 13 % de professeurs qui reconnaissent l'impact négatif de la grande difficulté scolaire sur l'image d'eux-mêmes ou de leur métier. Des sentiments de malaise, parfois d'autodérision, s'expriment : « Cela a modifié ma conception du métier car je me sens impuissante et inutile face à ces élèves qui perdent confiance en eux » ; « face aux élèves en grande difficulté, un assouplissement du programme, de mes exigences a été nécessaire ; cependant, à force d'en demander de moins en moins, les exigences deviennent ridicules, parfois ». Le système scolaire est mis en cause, avec plus ou moins de virulence : « la grande difficulté scolaire oblige à diversifier ses pratiques, elle fait aussi réaliser que l'école n'est pas en mesure de faire réussir tous les élèves et qu'elle ne remplit pas sa mission » ; « je me trouve démunie du fait du peu de réponses proposées par l'institution » ; « j'en veux beaucoup au système actuel

Tableau 3

Question ouverte : Le fait d'être confronté à la grande difficulté scolaire a-t-il modifié votre conception du métier et/ou votre façon de l'exercer ? En quoi ?	Histoire-géographie	Ensemble
Modification des méthodes et pratiques enseignantes	35,1	34
Modification de la relation à l'élève	30,9	32,4
Baisse des exigences et/ou impact négatif sur l'image de soi et du métier	13,3	13,8
Peu ou pas de modification	13,3	11,7
Ne sait pas ou pas de réponse	7,2	7,9

d'avoir placé beaucoup de collègues dans cet état d'esprit. Je fais le maximum pour la très grande majorité des élèves de mes classes mais j'ai la sensation douloureuse de ne servir à rien pour les quelques enfants dont je vois dès leur arrivée au collège qu'ils ne vont pas s'en sortir sur le plan scolaire ».

Enfin, pour les 13 % de professeurs qui affirment n'avoir pas du tout ou peu modifié leurs pratiques face à la grande difficulté, la situation dont ils héritent est jugée trop grave ou trop tardive : « Nous ne pouvons pas y faire grand chose : du fait de la non-maîtrise des bases linguistiques ; du fait que nous devons systématiquement entériner le passage des élèves en classe supérieure, même s'ils sont en grande difficulté ; de l'énormité des programmes, de l'absence d'alternative (orientation parfois trop tardive en fin de troisième) » ; « nous pouvons aider des élèves en panne temporaire en particulier (une matière), mais lorsque cela était visible en maternelle ou au CP ; le collège me semble le plus souvent aggraver et conforter la situation. » Ces interrogations, ce discours aux accents défaitistes émanent visiblement de professeurs qui reconnaissent se sentir impuissants face à la grande difficulté scolaire.

DES PROFESSEURS QUI MODIFIENT LEURS PRATIQUES ET LES FONT ÉVOLUER

L'exigence d'adaptabilité stimule par contre des professeurs ouvertement combattifs : « Si la nécessité de s'adapter est réelle, l'enseignant doit aussi rester ferme sur ses exigences » ; « l'on ne peut enseigner de nos jours avec des représentations archaïques, même du temps (peu éloigné) de nos

apprentissages », le « renouvellement des pratiques (est) indispensable ». Le souci de l'élève et le devoir de le prendre en charge en motivent d'autres : « Nous n'avons pas le droit de laisser un enfant "sur le bord de la route", sinon son intégration dans notre société deviendra à jamais impossible. » Les professeurs qui se disent combattifs ou dévoués recourent sans doute ceux qui décrivent, avec plus ou moins de précision, les pratiques concrètes qu'ils déploient et font évoluer en faveur de leurs élèves les plus démunis.

Modifier ses pratiques en termes pédagogiques et de contenu

Faire acquérir des méthodes

Des professeurs d'histoire-géographie, dans le but de faire progresser leurs élèves en grande difficulté, s'efforcent d'abord, comme la plupart des enseignants, de leur faire acquérir des méthodes avant d'œuvrer pour leur redonner confiance en l'École ou les inscrire dans une démarche de projet (tableau 4). Mais ils sont plus nombreux à citer l'objectif de faire acquérir des méthodes, en premier (47 % contre 35 % en moyenne) comme en second (33 % contre 26 % en moyenne) choix d'items de réponse.

Une grande partie avoue même minimiser l'importance accordée aux savoirs au détriment de l'acquisition

des méthodes : « la transmission des connaissances me semble désormais moins primordiale que celle des méthodes de travail, d'apprentissage, de réflexion » ; « maintenant il s'agit plus de méthode et de savoir-faire, de rythme que de connaissances à ingurgiter ». « Privilégier la méthode par rapport au fond » revient alors à « l'adaptation des connaissances », à la « définition d'un socle essentiel des savoirs à faire assimiler », ce que d'aucuns vivent comme une rupture par rapport au passé : « ne plus enseigner la discipline comme mes professeurs me l'avaient – il y a déjà longtemps – enseignée » ; « en début de carrière, on veut absolument terminer le programme, on donne beaucoup de devoirs et de savoirs ; aujourd'hui on axe sur les savoirs-faire (analyser, interpréter, produire) et les savoirs-être (être attentif, respect des autres...) ».

Consolider la maîtrise de la langue

Les pratiques évoluent aussi dans le but de consolider la maîtrise de la langue : « ma conception du métier n'a pas été modifiée, par contre dans la façon de l'exercer j'ai davantage fait lire et rédiger les élèves (dans leur ensemble) ». L'objectif prioritaire du travail sur la lecture est d'aider à la compréhension des élèves : « demander aux élèves de relire les consignes afin de mieux les comprendre » ; « lecture des consignes et travail spécifique de la

Tableau 4

Afin de faire progresser vos élèves en grande difficulté scolaire, vous œuvrez principalement pour (en %) :	Histoire-géographie		Ensemble	
	1 ^{er} choix	2 ^{ème} choix	1 ^{er} choix	2 ^{ème} choix
Les faire travailler autrement	13,9	18,7	20,4	22,6
Leur faire acquérir des méthodes	47,2	32,7	34,9	26,4
Les inscrire dans une démarche de projet	12,7	16,9	17,7	18,5
Leur redonner confiance en l'École	23,6	26,6	24,6	23,8
Autre	4,8	3,1	4,8	3,6

lecture (transformer un texte en un croquis) ». La pratique de l'oral semble répondre à des besoins spécifiques : « faire porter plus de travail sur l'écrit ; utiliser l'oral comme moyen d'apprentissage et de mise en valeur de l'élève » ; « prise en compte de ce que "saisit" l'élève en difficulté afin de changer sa perception des choses (je travaille beaucoup à l'oral avec ces élèves pour leur donner une plus grande confiance en eux) » ; « interroger à l'oral plutôt qu'à l'écrit quand on est en présence d'élèves dyslexiques ou dysorthographiques ». Cependant, il semble que la pratique de l'écrit serait plus apte à favoriser le travail en commun des élèves : « mettre l'accent sur la production d'une trace écrite, commune, élaborée par la plupart des élèves. »

Travailler autrement pour intéresser l'élève

La plupart des pratiques déclarées attestent le souci d'innover pour se mettre à la portée de l'élève en difficulté, de capter son attention et d'éveiller son intérêt :

– clarifier, simplifier le contenu du cours : « améliorer la clarté des cours, des consignes écrites » ; « simplifier mon enseignement, en traduire l'essentiel » ; « (...) en simplifiant les modules, en supprimant des thèmes » ; « explications plus simples avec vocabulaire plus abordable, donc malheureusement plus pauvre » ; « cours moins magistraux » ;
 – varier les activités et supports proposés : « utiliser des supports variés pour garder intérêt et motivation, obligation d'organiser plus de séquences de travaux de groupe » ; « varier au maximum les activités et les documents proposés pour s'adapter à tous les types

de difficultés et donner sa chance à chaque élève » ;

– varier le questionnement et contrôler systématiquement les connaissances : « en diversifiant mes questions aux contrôles (alternance de difficultés et de choses très faciles) » ; « vérification plus systématique des notions étudiées (questionnement) » ; « révisions collectives juste avant les contrôles écrits » ;
 – faire intervenir le ludique : « essai de présentation de cours variés plus attractifs, plus ludiques » ; « je raconte beaucoup d'anecdotes pour susciter l'intérêt ; sorties scolaires pour apprendre en dehors du collège ; toujours "avoir la pêche" pour la communiquer aux élèves » ;
 – impliquer l'élève de manière plus concrète :

« impliquer plus concrètement les élèves et les grandir à leurs propres yeux ; les responsabiliser pour les mettre en confiance » ; « faire travailler de manière plus autonome, en groupe ou en pédagogie différenciée » ; « essayer au maximum de faire travailler, réagir les élèves lors de l'étude d'un document ou pour réaliser la trace écrite, les supports, les activités donner des outils aux élèves pour travailler chez eux. Des élèves peuvent expliquer, guider un élève à trouver la réponse » ;

– intéresser l'élève, le projeter dans l'avenir :

« l'objectif n'est pas de terminer le programme mais de cibler des points d'intérêts des élèves pour qu'ils retrouvent leur place dans le système scolaire » ; « ne plus seulement "enseigner pour faire apprendre" mais pour faire aimer (soi-même ou le cours) et se projeter dans le futur ».

Il est aussi question de « travailler le projet personnel de l'élève », d'instaurer des « contrats individualisés de

progression » ou de « considérer la classe comme un groupe dans lequel s'exerce une dynamique collective permettant de progresser ensemble ».

Modifier ses pratiques en termes relationnels

Si l'enseignant qui change ses pratiques établit parfois un rapport différent avec l'élève en situation d'échec, 31 % affirment que d'être confronté à la grande difficulté conduit à réserver « une place de plus en plus grande au travail relationnel » avec ce type d'élève : « le professeur doit avoir un rapport humain avec l'élève en difficulté, l'encourager lorsqu'il y a des progrès, mêmes infimes. J'essaie de le faire et d'être à l'écoute ». Les problèmes et les besoins sont perçus avec acuité : « naturellement, on ne peut rester insensible à toutes ces souffrances ; on adapte, on relativise, on se dit que ne pas ennuyer les élèves est déjà un premier pas » ; « on essaie de répondre le plus possible aux besoins du jeune. On essaie de créer des petits "liens" ». L'expérience peut être vécue de manière positive : « Le fait d'être confronté chaque année à quelques cas d'élèves en grande difficulté a sûrement développé ma capacité d'écoute envers ces élèves (et les autres), m'a sensibilisé à la souffrance de ces élèves (...) qu'il est inacceptable de laisser sur "le bord du chemin", m'a enfin interpellé sur mes propres méthodes pédagogiques ».

Soucieux de « redonner du courage à l'élève », des professeurs essayent « de toujours valoriser le travail effectué même s'il ne correspond pas à (mes) attentes », « d'instaurer un climat de confiance qui incite les élèves à évoquer leurs difficultés, sans éprouver de honte », de « trouver des situations

de réussite ». Mais tenir compte de l'individualité de chaque élève en difficulté revient à « *individualiser les attentes, les exigences, le suivi* », à « *passer d'une appréhension et d'une gestion générale des difficultés scolaires d'une classe entière, à une prise en compte personnalisée de chaque élève* ». Les conséquences sur les exigences de l'enseignant peuvent être diamétralement opposées : « *regard plus personnalisé sur l'élève, moins d'exigences vis-à-vis de la réussite dans ma matière* » ; « *obligé à apprendre la patience, sans laisser de côté les exigences fondamentales de la vie en groupe et de ma matière* ».

Travailler davantage en commun et décloisonner sa discipline

Pour ceux qui veulent faire évoluer leurs pratiques, la grande difficulté scolaire, parce qu'elle « *demande une vue d'ensemble qui dépasse le cadre de la matière enseignée* », favorise la transdisciplinarité et élargit l'horizon : « *un projet de classe fédératrice pour tous, au niveau de toute l'équipe pédagogique, comme des classes "d'eau", "développement durable", "montagne"...* ». Le rapprochement avec la discipline du français est maintes fois évoqué : « *je m'intéresse de plus en plus aux problèmes généraux d'éducation (vie scolaire en particulier) et je consulte davantage mes collègues d'autres disciplines français et EPS en particulier* » ; « *Je travaille beaucoup plus sur l'expression en collaboration*

Tableau 5

Question ouverte : À votre avis, quels dispositifs novateurs pourraient être envisagés au sein de votre établissement ? (en %)	Histoire-géographie	Ensemble
Dispositifs axés sur des organisations pédagogiques	56,4	59,5
Dispositifs impliquant un travail d'équipe accru ou du personnel supplémentaire	21,2	18,5
Ne sait pas ou pas de réponse	22,4	22

avec les enseignants de français » ; « *le décloisonnement des disciplines et le travail en commun (ex : entre le français et l'histoire-géographie) paraît évident pour avoir une politique efficace de remédiation de la grande difficulté* ». Plus encore, « *un travail en commun de l'équipe pédagogique est indispensable pour dépasser un sentiment d'impuissance quand on est seul* ». Cela en amène d'autres à dépasser le seul cadre pédagogique et s'ouvrir sur l'extérieur, par exemple pour « *rechercher une collaboration plus étroite avec les familles et les intervenants extérieurs (suivi thérapeutique)* ». On remarque que le suivi de l'élève en difficulté n'est pas absent des préoccupations.

À la question de savoir quels dispositifs novateurs pourraient être envisagés au sein de leur établissement, les professeurs d'histoire-géographie réagissent de manière proche de la moyenne et confirment leur volonté d'ouverture : ils ont un peu moins tendance à proposer des dispositifs axés sur des *organisations pédagogiques* (56 % contre 60 %) et un peu plus à proposer des dispositifs impliquant un *travail d'équipe accru ou du personnel supplémentaire* (21 % contre plus de 18 %) (tableau 5). Ils apprécient donc de collaborer avec d'autres collègues au sein de l'équipe pédagogique et voient dans ce partage du travail un aspect

important du changement de leurs pratiques. Le souhait réitéré du décloisonnement de leur discipline avec celle du français corrobore leur propension à souligner le manque de bases de cette langue chez les élèves en grande difficulté.



Les professeurs d'histoire-géographie témoignent, par leur désir de joindre leurs efforts et de travailler ensemble pour ne laisser aucun élève à l'écart, que pour eux la solidarité n'est pas un vain mot. Leurs opinions, parfois contrastées, sont à resituer dans un contexte d'ensemble assez cohérent, puisqu'ils sont aussi les plus nombreux à affirmer vouloir *combattre* ou *se dévouer* pour lutter contre un phénomène qu'ils jugent avant tout *inacceptable* et dont ils attribuent principalement l'origine à *l'environnement* social et familial de l'élève. La plupart sont manifestement investis des valeurs que la discipline qu'ils enseignent les incite à transmettre : donner leurs chances à ceux qui au départ en ont été privés, refuser la fatalité de l'échec et de l'inégalité. ■

Une approche de la formation continue en histoire-géographie

La Dur@nce : un programme multiforme d'animation et de formation continue dans l'académie d'Aix-Marseille

Jean Sérandour

IA-IPR d'histoire-géographie,
Académie d'Aix-Marseille

Le Plan académique de formation ne touche, au fil des ans, qu'une proportion modeste d'enseignants. Certains sont des participants réguliers aux stages proposés, mais trop nombreux sont les inscrits qui, en final, n'y participent pas. Plus inquiétant, une majorité d'enseignants, étrangers à toute démarche de formation personnelle, dispensent un enseignement routinier dont les contenus comme les démarches n'évoluent plus en cours de carrière. Il paraissait nécessaire de mettre en place, au niveau de l'académie, un dispositif d'information, d'animation et de formation qui rompe l'isolement des collègues enseignants et installe progressivement un réflexe de formation permanente. Par une stratégie patiente, diverse et obstinée, *La Dur@nce* a pu au fil des ans créer, avec ses partenaires académiques, une dynamique de formation continue qui commence aujourd'hui à porter ses fruits.

La question est de savoir, comment, au-delà du Plan académique de formation et par l'emploi privilégié des technologies de l'information et de la communication (TIC), mieux associer les enseignants d'une académie à la production et à l'échange d'informations et d'expériences pédagogiques ?

ENJEUX ET LIMITES DU PLAN ACADÉMIQUE DE FORMATION

En terme de formation continue, le passage de relais entre la MAFPEN et l'IUFM a été vécu comme une période difficile, par les uns et par les autres. Pour l'IUFM, opérateur majeur – sinon exclusif parfois – et ses formateurs, il n'a pas été simple d'assumer d'emblée cette responsabilité nouvelle. Pour l'inspection pédagogique, le pilotage allait s'avérer délicat entre la nécessaire reconnaissance des compétences et de l'autonomie de l'IUFM et le devoir de garantir une formation continue exigeante et cohérente au bénéfice des enseignants.

Au-delà du constat d'une sorte de rupture institutionnelle, la mise à l'épreuve du plan de formation continue a conduit à dresser un bilan chaque année plus problématique :

– la contrainte de l'enregistrement par la voie électronique de l'Intranet a entraîné une baisse notable des inscriptions aux stages proposés par le PAF ;
– la fréquentation même de ces derniers s'est avérée insuffisante, entraînant des difficultés de gestion par les services rectoraux et d'animation par les formateurs eux-mêmes : sept présents sur vingt et un inscrits était chose courante encore récemment. L'inscription à un stage n'est pas toujours ressentie, par les enseignants, comme un engagement à participer ;
– les stages à contenu pédagogique (*Évaluation – Faire écrire les élèves – Situations d'apprentissage et Productions d'élèves*) ont vu leur fréquentation s'effondrer progressivement au profit spectaculaire des *Conférences universitaires* sur des questions vives des programmes.

En final, au niveau de l'histoire-géographie et de l'éducation civique, le Plan académique de formation a vu disparaître de son catalogue bien des stages susceptibles de faire évoluer les pratiques. En ce qui concerne les stratégies et les logiques d'apprentissage des élèves en histoire, en géographie et en éducation civique, les démarches pédagogiques disciplinaires appropriées à la réussite des classes, l'offre de formation a été considérablement réduite.

Dans le même temps, l'inspection pédagogique régionale ressentait l'urgente nécessité d'un accompagnement attentif des pratiques d'enseignement, tant auprès des nouveaux titulaires que d'un certain nombre d'enseignants chevronnés, enferrés dans des démarches stériles et peu attractives pour les élèves.

Une réflexion commune plus exigeante a pu être conduite entre les inspecteurs et les formateurs responsables de l'IUFM. Il en est ressorti l'indispensable devoir de dynamiser et de diversifier les stratégies en terme de formation continue.

DIFFICULTÉS D'APPROPRIATION DES TECHNOLOGIES D'INFORMATION ET DE COMMUNICATION

Comme dans bien d'autres académies, l'inspection pédagogique régionale d'Aix-Marseille a fait le constat, voici bientôt dix ans, d'une difficulté essentielle d'appropriation des TIC par la communauté enseignante. Au niveau même de la discipline histoire-géographie, ce constat pouvait s'établir sur trois plans :

- un déficit d'informations et d'échanges entre enseignants, comme entre inspection et enseignants ;
- une approche timorée de l'utilisation pédagogique des TIC, quand elle existait, par la grande majorité des professeurs ;
- une fréquentation insuffisante du site Internet disciplinaire pour que ce dernier puisse avoir un quelconque

impact sur la pratique professionnelle des collègues.

Les recommandations réitérées de l'institution, les appuis multiples et prolongés dans le temps aux projets pédagogiques intégrant l'outil informatique, n'obtenaient que des résultats limités.

Au-delà d'expériences remarquables, conduites par une minorité de professeurs et qui pouvaient constituer un « effet-vitrine » très appréciable institutionnellement, l'utilisation pédagogique des TIC en histoire, géographie et éducation civique a peu évolué en quinze ans. Notons d'ailleurs qu'aucun stage de formation continue depuis dix ans n'a connu une fréquentation aussi continue et spectaculaire que ceux voués à « *L'utilisation pédagogique de l'outil informatique et d'Internet* » : quatre-vingts inscrits annuels pour le premier niveau, autant pour le second. En final, l'inspection n'a jamais constaté de modification sensible des pratiques enseignantes : l'informatique est restée largement absente des classes, même chez les participants aux stages de formation. Le progrès réel n'a concerné que l'utilisation des TIC par l'enseignant pour préparer ses cours (traitement de texte surtout, occasionnellement de l'image) et l'incitation des élèves à rechercher librement de l'information sur Internet ; c'est, sous cet angle pédagogique, le seul aspect positif de l'opération ORDINA 13 dans les Bouches-du-Rhône.

Il a paru alors indispensable de retenir une stratégie plus patiente, diverse et obstinée, ciblant le moyen terme, de familiarisation progressive des professeurs avec l'outil « 2i » (informatique et Internet). En septembre 1999, *La Dur@nce*¹ était née (*La rivière Durance irrigue et relie les quatre départements de l'académie, symbole*

idéal du lien que nous avons le projet d'établir entre les acteurs de la discipline) ; ce dispositif reposait dès l'origine sur l'utilisation rationnelle des TIC et devait constituer le ciment de la communauté enseignante de l'académie.

UNE MOBILISATION DES OUTILS

La *Dur@nce* se présente comme un complexe multiforme d'information-animation-formation ayant pour objectif d'impulser une dynamique disciplinaire fortement liée aux TIC. Il s'agissait, dès le départ, sans trop argumenter, sans vouloir contraindre, d'accompagner les enseignants dans l'exploration du *web*, sachant qu'en la matière, pour le plus grand nombre, « patience et longueur de temps » se révèlent encore les armes les plus efficaces.

La création en septembre 1999, autour du *webmestre* et de l'IA-IPR, du groupe de travail *La Dur@nce* visait trois objectifs essentiels et conjoints :

- la dynamisation permanente du site académique disciplinaire ;
- l'offre élargie d'informations et de stimulation des échanges à l'aide d'un *Bulletin mensuel* à diffusion électronique ;
- l'organisation d'un rendez-vous annuel de formation, de réflexion et de débats entre enseignants : les *Rencontres de La Dur@nce*.

Veille permanente, rendez-vous réguliers, ce plan retenait une stratégie « tous azimuts », seule capable à nos yeux de convaincre à terme.

Il s'agissait d'assurer une offre constante de ressources diversifiées, sur un site attrayant, bien structuré, régulièrement mis à jour, largement ouvert à l'ensemble du *web*.

Pour joindre également les collègues peu enclins à « surfer sur le net »,

NOTE

1. Pour accéder au site *La Dur@nce*, aux bulletins archivés et aux actes des Rencontres : <http://histgeo.ac-aix-marseille.fr/>

la distribution d'un bulletin régulier dans les boîtes électroniques personnelles ou d'établissement constituait une transition douce vers une appropriation ultérieure des technologies de l'information et de la communication.

Site et bulletin devaient :

- constituer des relais efficaces pour les enseignants en quête des informations et des sites-ressource les plus variés (administratifs, pédagogiques, culturels, techniques) ;
- apporter une aide, sous forme de conseils et de la documentation la plus récente, aux utilisateurs des TIC ;
- offrir une place conséquente aux échanges d'expériences pédagogiques, disciplinaires et transversales.

Troisième arme, les *Rencontres* annuelles organisées sur deux journées par le groupe *La Dur@nce* cherchaient à rassembler les professeurs de l'académie autour d'un thème majeur de la discipline : conférences universitaires, débats, ateliers pédagogiques, expositions. Cet événement répondait au souci d'inscrire, en quelque sorte, le virtuel dans la réalité et de replacer les « Zi » au rang d'outils – parmi d'autres – de la pratique professionnelle. Organisateur et animateurs des *Rencontres*, les membres du groupe quittaient leur seul statut de contributeurs du virtuel site-bulletin, pour un compagnonnage plus classique dans le cadre du Plan académique de formation. Pour autant, de la préparation à la publication des actes, ces *Rencontres* reposaient sur la mobilisation pertinente d'une diversité d'outils informatiques, au premier chef la liste de diffusion interne au groupe *La Dur@nce*.

Dans ce programme d'ensemble, site académique disciplinaire et colloque annuel ne présentaient, chacun, par nature, rien de singulier. De telles réalisations existent dans nombre

d'académies. Le bulletin électronique, lui, était tout à fait original en 1999 ; il a créé en quelque sorte l'événement en installant un lien familier entre les enseignants, et son audience a rapidement dépassé les limites de l'académie, performance attachée à la nature même de sa diffusion.

La publication régulière de ce bulletin, l'abondance et la diversité des informations proposées, les débats dont il a été le catalyseur ou la cible, expliquent ce qu'on peut appeler son succès : huit années d'existence, 80 numéros + spéciaux, près de 1 000 abonnés, une diffusion nationale. D'autres académies ont suivi la voie, ainsi Amiens et ses « *Hortillonnages* », Lille et son « *Beffroi* ».

L'essentiel à retenir de cette expérience est cependant la combinaison des outils à travers l'action d'un groupe solidaire, ouvert et bénévole : *La Dur@nce*.

UNE ÉQUIPE SOLIDAIRE ET AUTONOME

Constitué autour du *websmestre*, dont il faut souligner ici les compétences exceptionnelles, le groupe de travail académique en histoire- géographie est composé d'une bonne quinzaine d'enseignants. Pour mener à bien le projet, nous avons souhaité, en lien étroit avec le *websmestre* et l'animateur du groupe, constituer une équipe qui réponde à plusieurs critères : bénévolat, diversité, compétence, solidarité et ouverture, autonomie et responsabilité.

– *Bénévolat* : les travaux de l'ensemble des équipiers se font sur la base du bénévolat. Seule la réalisation technique du site et du bulletin, ainsi que l'animation du groupe reçoivent leur juste rémunération. Le groupe se réunit une journée par mois depuis huit ans, sans faillir.

– *Diversité* : notre souci, dès le départ, a été de garantir une juste représentation des quatre départements de l'académie, des lycées et des collèges – y compris collèges de ZEP et Ambition Réussite – du public et du privé, de l'enseignement professionnel et de l'enseignement général, de l'histoire et de la géographie, des hommes et des femmes, des classes d'âge. Deux enseignantes de l'académie de Nice participent aux travaux du groupe *La Dur@nce* et sont membres de la liste de diffusion interne. La confrontation des profils, des sensibilités, des expériences a porté en effet ses fruits au fil des ans.

– *Compétence* : sollicité par l'IPR ou par le groupe lui-même, en raison d'une pratique professionnelle d'excellence, qu'il soit débutant ou expérimenté, chaque « durancier » maîtrise honorablement les TIC. Il parfait ensuite sa formation au contact du groupe, dans une logique de coformation.

– *Solidarité* : la solidarité du groupe s'est construite sur les bases ci-dessus, au fil du temps, et grâce à l'accueil reçu par nos productions. Les critiques exprimées, comme les compliments, ont largement contribué à souder les individus. Chaque numéro du bulletin à sortir est un défi pour tous, les nouvelles *Rencontres* plus encore par l'ampleur de la tâche exigée. La liste de diffusion interne, extrêmement active, est le lien fort qui stimule quasi quotidiennement cette solidarité. À quelques reprises, l'équipe a été tentée de rendre les armes ; les liens du groupe ont chaque fois permis de passer l'obstacle.

– *Ouverture* : dès le départ, le principe était acquis de renouveler chaque année une partie des troupes. Au fil des ans, certains « duranciers » ont muté, d'autres se sont mis au repos ; chaque fois le relais a été pris par un autre

collègue. Aux côtés des plus anciens, deux nouveaux prennent place chaque année, en moyenne. Le groupe n'est pas figé, écartant ainsi l'effet « créations de l'inspecteur », très vite stigmatisé par les observateurs.

– *Autonomie et responsabilité* : le groupe est animé par l'un des membres pour chacune des réunions mensuelles. L'IA-IPR, quand il est présent, n'en est qu'un parmi d'autres ; il n'a aucune prééminence dans les échanges, même si son avis est parfois explicitement sollicité. Fonctionnant ainsi de manière tout à fait autonome, le groupe prépare chaque fois la collecte et la mise en forme des données destinées à la publication. Partant d'expériences pédagogiques réalisées en classe (par des membres du groupe ou des invités), des textes d'analyse et de réflexion sont régulièrement soumis à la critique impitoyable des pairs, avant d'obtenir le feu vert pour la publication sur le site (version étendue + exemples, travaux d'élèves) et sur le bulletin (*abstract* + lien vers le site). Ce travail collectif, aussi rude qu'il puisse être parfois pour l'intéressé, participe également à construire cette solidarité. La tâche est poursuivie et finalisée en interne, sur la liste de diffusion, avant publication.

Pour ce qui concerne le bulletin électronique mensuel, une évolution s'est opérée ces deux dernières années, qui témoigne bien de l'autonomie et de la responsabilité du groupe.

Concevoir, rédiger, mettre en page, relire et valider une brochure de 15 à 30 pages, chaque mois, est une œuvre exigeante qui nécessite tout à la fois partage des tâches, spécialisation et collaboration serrée. Pour éviter que la charge de travail ne pèse que sur quatre ou cinq individus (rédacteur en chef, responsables des rubriques, réalisateur

technique), une restructuration du groupe s'est faite :

– la formation technique est assurée par le *webmestre* et le réalisateur du bulletin : chaque « *durancier* » acquiert la maîtrise des langages et logiciels requis pour la publication ;

– la réalisation technique du bulletin, assurée pendant cinq ans par le même collègue, a pu être, récemment, confiée à un autre membre ; la tâche de rédacteur en chef est devenue mensuelle et tournante ;

– chaque rubrique du bulletin (par exemple : *Pédagogie et didactique* ou *Documentation*) est placée, pour l'année, sous la direction d'une personne, à laquelle est adjoind un relecteur.

Les responsabilités sont désormais mieux partagées, l'autonomie garantie par l'engagement plus grand de chaque « *durancier* ». Les fonctions tournantes rendent tout le monde capable de tout faire, évitant qu'une absence ou un départ ne mette en péril l'entreprise. La pérennité de celle-ci semble assurée. Le ciment de l'histoire partagée garantit en quelque sorte la force du groupe.

LES RENCONTRES : UN ÉVÈNEMENT ET UNE OCCASION DE RASSEMBLEMENT ANNUEL

Partant du constat (*cf. ci-dessus*) de l'insatisfaction ressentie par les enseignants et les partenaires du PAF, nous avons voulu offrir aux enseignants de l'académie un temps et un espace de rencontre et de formation proprement disciplinaire. Il s'agissait d'organiser ce rassemblement annuel dans un esprit de convivialité et d'amélioration des compétences, qui réponde à la fois au

désir de rencontre et de partage des enseignants et aux nécessités d'interroger les pratiques disciplinaires pour les mettre en cohérence avec les exigences institutionnelles (évolution des programmes et des épreuves d'examen) et avec les attentes des nouvelles générations d'élèves.

Une offre diversifiée

Installées chaque année depuis 2001 autour des congés d'hiver, les *Rencontres* sont organisées sur deux journées : mercredi et jeudi. Nous nous efforçons chaque fois de traiter une thématique porteuse pour les enseignants et la discipline :

– questions vives mises en relief par la Centrale elle-même : *Les femmes dans l'histoire et le droit au passé* (2001) – *Enseigner le fait religieux* (2003) ;

– sujet étroitement lié au contexte régional : *Marseille et la Méditerranée* (2002) ;

– sujets forts de nos programmes, appelant un renouvellement exigeant des problématiques : *La population européenne dans tous ses Etats* (2004) – *Colonisation, développement, mondialisation* (2005) – *Guerre et Paix* (2006) – *L'Asie : puissance d'hier et d'aujourd'hui* (2007) ; élément dont l'impact n'est pas négligeable sur la fréquentation, des personnalités universitaires de premier plan ont apporté leur concours à notre colloque².

NOTE

2. Jean-Jacques Becker, Sylvie Brunel, Gérard Cholvy, Jean-Marc Chouraqui, Yvan Gastaut, Pierre Gentelle, Michel Guérin, Catherine Marand-Fouquet, Jean-Louis Margolin, Philippe Mioche, Philippe Pelletier, Jean-Claude Ricci, Marcel Roncayolo, Ralph Schor, Karima Slimani, Michelle Zancarani-Fournel.

Les *Rencontres de La Durance*, dès l'origine, ont proposé quatre situations de formation dans un dispositif d'ensemble équilibré :

- *conférences universitaires* par des personnalités reconnues intervenant sur des questions vives inscrites dans nos programmes. Ces interventions sont suivies de débats avec les participants ;
- *tables rondes* sur des problématiques majeures : *Les jeunes et la religion – Difficultés et enjeux de l'intégration européenne : de l'Europe des 15 à l'Europe des 25 – Entre guerre et paix : histoire, mémoire et citoyenneté – La guerre et les civils : dire et montrer la guerre...*
- *ateliers didactiques* en lien avec le thème, associant apport de contenu « problématisé » et analyse de pratiques en classe (études de cas, réalisations cartographiques, travail sur les représentations, exploitation pédagogique de l'œuvre d'art, l'œuvre cinématographique en classe, étude d'ensembles documentaires, productions d'élèves...);
- *espace documentaire* : librairie, expositions de travaux d'élèves, stands associatifs, postes informatiques en libre disposition : pour une offre documentaire diversifiée.

Un partenariat attentif

Dès 2001, nous avons souhaité travailler en collaboration étroite avec le Centre régional de documentation pédagogique (CRDP). Le directeur a mis à notre disposition ses locaux (salle de conférence + six salles pour les ateliers) et son personnel. L'accueil et l'assistance technique nous ont permis de travailler dans les meilleures conditions. En dépit de l'affluence croissante (plus de 250 participants en 2007), nous

avons pu organiser ces *Rencontres* dans la sécurité et le confort souhaitables.

Dès l'origine, le partenariat avec l'association représentative des professeurs d'histoire-géographie (Régionale de l'APHG) répondait au souci de réunir toutes les sensibilités et de mutualiser les talents. Chaque fois, un travail de préparation conjoint a permis d'accorder à chacun sa part dans la réussite de l'entreprise.

Nous avons sollicité les responsables disciplinaires de l'IUFM dès 2001 afin de redynamiser de concert le plan de formation continue ; la logique de rivalité institutionnelle qui gouvernait alors les relations entre l'inspection régionale et l'IUFM n'a pas permis d'aboutir. Le temps et la patience ont permis aujourd'hui de surmonter les obstacles : depuis deux ans les *Rencontres* sont organisées en collaboration et plusieurs formateurs IUFM animent des ateliers didactiques.

Sur ce dernier point, l'enjeu était de taille. Autorisés ponctuellement depuis quatre ans à participer aux ateliers du jeudi, les professeurs-stagiaires (PLC2, PE2, concours externe et interne) suivent intégralement la formation mise en place : les *Rencontres* sont inscrites dans leur plan annuel. Ils ont ici l'occasion de se mêler aux enseignants plus anciens dans un cadre de formation souple (choix du menu) et diversifié ; la confrontation ne peut être que bénéfique et le plaisir incontestable.

Le public des Rencontres

Les stagiaires viennent des quatre départements de l'académie. Le public des *Rencontres* a varié au long de ces sept années ; en progrès constant, de 130 à 240 inscrits (record battu en 2007), la fréquentation dépasse le

chiffre reconnu institutionnellement. La proportion d'absents est très modérée (1/7), largement compensée par les participants spontanés. Ainsi, nombre d'enseignants de Marseille rejoignent ces *Rencontres* sans y être inscrits, notamment pour les conférences universitaires et en fonction des disponibilités de leur emploi du temps. Plusieurs collègues de l'académie de Nice comptent parmi les fidèles de cet évènement (pris en charge par le dispositif de formation continue de Nice).

Il est à remarquer que si les conférences universitaires font le plein, l'assistance est moindre aux ateliers didactiques : 180 stagiaires pour sept ateliers. Les conditions matérielles au CRDP ne nous permettraient d'ailleurs pas d'en accueillir un plus grand nombre.

Images des Rencontres 2007

Un sondage, sans valeur scientifique, a été entrepris auprès des participants en février dernier. 85 questionnaires ont été rendus pour 180 émargements. Quelques statistiques permettent de caractériser cet évènement :

– *Des participants rajeunis*

Femmes : 75 %. Professeurs de collège : 60 %.

Jeunes collègues (25-35 ans) : 40 %.

35-50 ans : 25 %. Plus de 50 ans : 35 %.

Première participation : 42 % (dont 50 % de 25-35 ans).

Habitué : 17 % de moins de 35 ans. 14 % de 35-50 ans. 25 % de plus de 50 ans.

– *Une motivation attendue*

Thème choisi : 72 %. Choix des intervenants : 43,5 %.

Discussion et échanges : 31 %. Mise à jour de ses connaissances : 18 %.

Certains ont précisé une autre raison : recherche d'une formation ou d'un enrichissement personnel, obligation d'y participer en tant que stagiaire, arrivée dans l'académie...

– *Les stagiaires ont apprécié :*

l'orientation thématique : 70 %, le choix des intervenants : 58 % ;

les ateliers pédagogiques : 50 %, les débats entre salle et intervenants : 12 %.

Enfin, les collègues semblent avoir pris connaissance de l'existence des *Rencontres de La Dur@nce*, ou de ses dates, majoritairement par notre bulletin d'information électronique, puis par le site académique. Quelques-uns, peu nombreux, ont découvert les *Rencontres* par le PAF (par exemple : une jeune collègue de 25-35 ans venant pour la première fois), par des collègues préparant l'agrégation interne, ou par l'inspecteur de l'académie de Nice.

Sans qu'on puisse tirer des conclusions rigoureuses de ces données, les *Rencontres 2007* ont été marquées par un très fort renouvellement du public. Si un quart d'anciens constituent encore un fort noyau de fidèles, irréductibles en quelque sorte, l'événement est l'irruption de très jeunes enseignants et de nouveaux entrés dans l'académie.

L'autre enseignement à retenir est, comme nous l'avions pressenti, l'aspect « événement » que revêtent ces *Rencontres*, d'où le soin tout particulier que nous devons prendre au choix du thème et des intervenants.

L'impact des *Rencontres*

Le travail de l'inspecteur sur le terrain permet de mesurer l'intérêt suscité par les *Rencontres* auprès des enseignants. Nombre d'entre eux sont attentifs au thème choisi pour la prochaine édition, voire impatient de le connaître. En terme d'audience, cet

événement a connu des succès véritables (*Colonisation, Guerre et Paix, Asie orientale*), un relatif échec (*L'Europe* n'est véritablement pas un thème porteur pour les enseignants), un intérêt réel (*Les femmes dans l'histoire – Le fait religieux* qui a donné lieu à des débats très vifs mais, finalement, stimulants).

L'impact sur les pratiques enseignantes est difficile à apprécier. Mais il est, toutefois, intéressant de noter que nombre d'enseignants ont intégré dans leur démarche des séances relatives aux femmes ; plusieurs mémoires professionnels de PLC2 ont été consacrés à la place des femmes dans l'histoire et la manière de la prendre en compte dans l'enseignement scolaire.

Il peut être intéressant, ici, de simplement donner la parole aux participants pour apprécier l'intérêt de ce colloque annuel et entrevoir les correctifs à apporter à notre stratégie.

• Quelques commentaires et propositions suite aux *Rencontres 2007*

« *La conférence de Monsieur Gentelle était passionnante, c'est dommage cependant qu'il n'ait pas eu le temps d'approfondir.* » (femme, 25-35 ans, premières *Rencontres*).

« *Attentes d'interventions davantage « problématisées » s'appuyant sur des documents ; partie géographie : des cartes !* » (femme, 35-50 ans, habituée).

« *Assister à une conférence de qualité remote... Pourquoi pas des Rencontres hivernales et estivales ?* » (femme, 25-35 ans, premières *Rencontres*).

« *Rencontres très enrichissantes, excellente ouverture pour mieux aborder les savoirs. Une fenêtre ouverte sur le monde. On en a besoin.* » (femme, plus de 50 ans, habituée).

• Relativement aux ateliers

« *Pour les ateliers, mutualiser les résultats (cartes Japon, Russie, Inde), pour ceux qui n'ont pas pu tout suivre (les documents rapidement sur le site !)* » (femme, 35-50 ans, habituée).

« *Atelier sur le cinéma asiatique : excellent !* » (femme, 25-35 ans, premières *Rencontres*).

« *Stimulante réflexion sur l'Inde grâce aux intervenantes qui maîtrisent bien leur domaine et ont fourni une masse documentaire renouvelée* » (homme, 25-35 ans, premières *Rencontres*).

« *Bravo ! Très enrichissant. Une heure de plus pour l'atelier cartographique afin de peaufiner les réalisations : échanges, mises en commun.* » (femme, 35-50 ans, premières *Rencontres*).

« *Ne pas réduire les ateliers pédagogiques à des mini-conférences/débats ; mettre en activité les participants.* » (femme, 35-50 ans, premières *Rencontres*).

« *Continuez ainsi, longtemps !* » (femme, 35-50 ans, habituée). « *À l'année prochaine !* »

LES LEÇONS DE L'EXPÉRIENCE

S'obstiner pour convaincre

Nul n'étant prophète en son pays, *La Dur@nce*, par son site et son bulletin électronique, a dû travailler avec rigueur et patience pour convaincre les enseignants d'aller rechercher l'information, renouveler leurs sources documentaires, se familiariser avec les outils « 2i », installer éventuellement ceux-ci dans la classe. Depuis 1999, le bulletin offre chaque mois, à domicile ou dans son établissement, un accompagnement pour apprivoiser les TIC et une veille permanente pour tenir chacun informé des ressources

disponibles, des évolutions de la discipline et des réformes en cours dans l'Éducation nationale. À la simple lecture du texte à l'écran, d'un simple clic, le lecteur accède aux derniers sites testés, ou à leur mise à jour : *L'histoire par l'image*, *Géocofluences*, *Géoportail*, *bnf*, *cndp*, *arte* ainsi qu'aux sites institutionnels nationaux et académiques. Une vigilance particulière est portée à l'actualisation des sites et tous les liens sont testés par deux ou trois « *duranciers* » avant publication. Un commentaire critique de chaque ressource ou site permet à l'enseignant de programmer ou d'orienter sa recherche, en fonction de ses attentes personnelles. Il faut avant tout baliser et sécuriser le chemin pour convaincre.

Un réseau étendu et des solidarités nouvelles

C'est ainsi, par la distribution régulière et continue d'un bulletin riche en informations, convenablement structuré, relayant les débats qui animent régulièrement notre institution, tant au niveau transversal que disciplinaire, que nous avons pu créer un lien entre les professeurs d'Aix-Marseille, ainsi qu'avec d'autres académies et groupes professionnels. Les vertus propres à l'Internet ont permis ce contact régulier que les diffusions papier d'autrefois peinaient à installer. En témoignent les interpellations d'enseignants de

NOTE

3. Annie Rouquier.

l'académie, les appels à l'aide ou à documentation de professeurs et d'élèves, les nombreux courriels que nous recevons de lecteurs des divers coins de l'Hexagone et, au-delà, des formateurs de la Réunion, des Antilles, de Beyrouth ou de Lituanie avec lesquels nous avons établi des liens privilégiés.

Un vivier de formateurs

Élément déterminant du dispositif de formation continue en académie, le groupe *La Dur@nce* est devenu, progressivement, une structure efficace de formation de formateurs, dans la lignée des groupes de réflexion didactique installés par la précédente IA-PR³ au début des années 90. C'est par un travail de lecture exigeant, une exploration documentaire permanente sur le *web*, un recul réflexif sur leurs pratiques d'enseignement et en confrontant leurs expériences que les membres de l'équipe académique développent les qualités et les contenus nécessaires à l'enseignant-formateur. La culture de compagnonnage, très ancrée dans la vie du groupe, trouve sa concrétisation dans l'encadrement de stages par un binôme associant un nouveau et un ancien. Quand les plus chevronnés sont indisponibles, les nouveaux sont sollicités ; ils acquièrent ainsi, progressivement, les compétences propres à la conduite de formation continue. Les *Rencontres*, notamment, offrent chaque année aux nouveaux membres l'opportunité d'assurer l'animation de stage en équipe avec un plus expérimenté.

Vivier de professeurs-ressource, ce groupe prépare ainsi de nombreux collègues, de tous âges, à l'accompagnement des néo-titulaires, à l'aide aux enseignants en difficulté. C'est en son sein que se recrutent aussi les animateurs des *Journées de l'Inspection* consacrées à la présentation des réformes des programmes et des examens.

Un indispensable partenariat

Aujourd'hui, le dispositif académique de recherche et formation s'est étoffé. Un nouveau groupe de réflexion et de production en *géomatique* fonctionne depuis deux ans. Une logique de concertation et de partenariat s'est imposée au fil du temps avec les groupes de développement de l'IUFM ; elle devrait permettre à l'avenir de mettre l'offre de formation en adéquation avec les exigences institutionnelles et avec la demande du terrain.



Ainsi, le programme multiforme d'information, d'animation et de formation pédagogiques mis en œuvre autour de *La Dur@nce* et, notamment, l'expérience particulière des *Rencontres* annuelles peuvent sans doute indiquer quelques chemins à suivre pour accompagner une évolution sereine et pertinente des pratiques d'enseignement en académie. ■

**Savoirs, savoir-faire des élèves
en histoire-géographie, éducation civique**

Préambule : comment évaluer les acquis des élèves ?

Nicole Braxmeyer

Professeure chargée d'études au bureau de l'évaluation des politiques éducatives et des expérimentations
Direction de l'évaluation et de la prospective

Les évaluations-bilans des acquis des élèves conduites par le bureau des évaluations et des outils pour le pilotage pédagogiques (DEPP-B2) ont pour objectif de faire le point sur les connaissances et les compétences des élèves dans des disciplines (domaine cognitif) ou des attitudes (domaine conatif), à des moments-clés du cursus scolaire, en regard des objectifs fixés par les programmes d'enseignement. Ces évaluations n'ont pas valeur de délivrance de diplômes, ni d'examen de passage ou d'attestation de niveau. Elles donnent une photographie à un instant « t » de ce que savent et savent faire les élèves à la fin d'un cursus scolaire, en ce sens il s'agit bien d'un bilan. Elles sont passées auprès d'un échantillon statistiquement représentatif de la population scolaire concernée. Le dispositif n'est pas conçu pour donner des informations sur un élève particulier, une classe ou un établissement scolaire. Destinées à être renouvelées périodiquement, ces évaluations-bilans permettent de disposer d'un suivi de l'évolution des acquis des élèves dans le temps. Elles apportent aussi l'éclairage qui intéresse tous les niveaux du système éducatif des décideurs aux enseignants sur le terrain, en passant par les formateurs : elles informent, bien sûr, sur ce que savent et savent faire les élèves à la fin d'un cursus ; elles éclairent sur l'attitude et la représentation des élèves à l'égard de la discipline ; elles interrogent les pratiques d'enseignement au regard des programmes et elles contribuent à enrichir la réflexion générale sur l'efficacité et la performance de notre système éducatif.

La réalisation de ces évaluations, proposées aux élèves, quels que soient les cheminements pédagogiques rencontrés au cours de leur apprentissage et avec des enseignants différents, nécessite plusieurs étapes.

Pour ce qui est de la présente évaluation, les épreuves ont été construites à partir d'un cadre de référence établi selon les exigences des programmes d'enseignement en vigueur en 2004 : du cycle III pour le premier degré et de la sixième à la troisième pour le collège. Ces exigences se déclinent en termes de connaissances que les élèves doivent acquérir et de compétences qu'ils doivent maîtriser à la fin d'un cursus scolaire. Les situations d'évaluations et les supports proposés aux élèves sont de difficultés variables, objets de questions indépendantes les unes des autres afin qu'une question ne constitue pas un frein ou, a contrario, un élément qui induise la réponse à la question qui la suit. Le matériel documentaire qui accompagne ces

évaluations est constitué de supports propres aux disciplines concernées : textes, cartes, documents iconographiques, graphiques, croquis, schéma, etc., en usage dans l'enseignement.

Les questions posées aux élèves sont du format questions fermées et se déclinent en « questions à choix multiples » (QCM) ou en vrai/faux. En effet, pour ces évaluations à grande échelle, la taille de l'échantillon représente une double contrainte : celle du nombre d'items proposés aux élèves et celle du traitement des réponses. Le format de questions fermées autorise la saisie automatique des réponses des élèves (réponses cochées, chiffres reportés ou entourés) car la taille de l'échantillon et le nombre d'items ne permettent pas d'envisager les corrections par des experts. Cependant, pour le collège (voir infra), des questions dites ouvertes ou construites ont été aussi proposées pour évaluer des connaissances et des compétences à l'occasion de productions écrites courtes ou élaborées.

À la fin du processus de conception, c'est près de dix heures d'évaluation qui auraient été nécessaires pour que les élèves répondent à la totalité des items produits. Pour limiter le temps de la passation pour chaque élève tout en proposant la totalité des items construits à l'échantillon désigné, un dispositif spécifique, utilisé couramment dans ce type d'évaluations, a été utilisé. Les items ont été répartis dans des blocs (16 pour l'école comme pour le collège) ; ces blocs ont été distribués selon un plan préétabli dans des cahiers (20 pour l'école, comme pour le collège) d'évaluations différents (« cahiers tournants »), chaque cahier proposant à chaque élève deux fois 50 minutes d'évaluation disciplinaire (plus le questionnaire de contexte). De ce fait, les élèves d'une classe n'avaient pas tous des cahiers identiques.

La saisie des réponses des élèves est automatisée, ce qui n'est guère d'un usage habituel dans le domaine scolaire. Pour le collège, la correction des questions expertes (questions ouvertes) par des professeurs s'est effectuée par télécorrection via une application informatique spécifique élaborée par la DEPP.

Sur le plan méthodologique, le bureau de l'évaluation, des politiques éducatives et des expérimentations s'appuie sur les concepts et les méthodes de la mesure en éducation et de la psychométrie reconnus et utilisés internationalement dont l'objet est de construire une mesure fiable, c'est-à-dire valide et fidèle¹. Pour ce qui concerne l'aspect disciplinaire, les situations d'évaluation sont basées sur les préconisations des programmes d'enseignement lesquels s'inspirent de courants didactiques et pédagogiques reconnus.

1. Laveault et Grégoire, 1997, Linn, 1989, Dicks et al. 1994

Les acquis des élèves en fin d'école primaire

Jean-Marc Pastor,

chargé d'études,

Agnès Brun,

chargée d'études statistiques,

bureau des évaluations et des outils pour le pilotage pédagogique

Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance

Les outils d'évaluation des acquis des élèves en fin d'école ont été réalisés en conformité avec les programmes d'enseignement et les évaluations-bilans conduites par la DEPP. Cet article montre les difficultés à évaluer les acquis des élèves ciblant des connaissances et compétences spécifiques à une discipline en construction à l'école primaire. À ce niveau scolaire, comme l'indiquent les programmes d'enseignement, il y a une forte imbrication entre acquisition de la maîtrise de la langue française et maîtrise du langage dans des disciplines spécifiques. À cette étape de l'analyse, il paraît délicat de dégager les connaissances et compétences propres à chacun de ces deux domaines. L'histoire-géographie et l'éducation civique par leurs compétences propres contribuent à l'acquisition de la maîtrise de la langue en la diversifiant grâce à l'apport d'un langage spécifique. Les questionnaires destinés aux élèves recueillent leurs opinions et permettent d'approcher leurs motivations, leurs perceptions du travail effectué en classe et l'intérêt qu'ils portent pour l'histoire, la géographie et l'éducation civique en dehors de l'école.

Cette évaluation-bilan des acquis des élèves à la fin du cycle III de l'école primaire démarre, dans le premier degré, le cycle des évaluations en histoire-géographie en tant que discipline constituée. Elle se situe dans la suite immédiate de la mise en place progressive des programmes de 2002¹. À cet égard, elle constitue un état initial pour les cycles d'évaluation ultérieurs nécessaires à la comparabilité dans le temps. Tant du point de vue de la construction des situations d'évaluations que de l'analyse des réponses des élèves, elle est donc riche d'enseignement pour l'institution, puisqu'il s'agit de rendre compte des compétences des élèves au regard des attentes de programmes mis en place récemment. Elle interroge aussi sur la place des disciplines spécifiques dans l'enseignement à l'école primaire. Les questionnaires de contexte auxquels élèves et enseignants ont répondu permettent d'approcher les motivations et les perceptions du travail effectué en classe dans la discipline et l'intérêt qui lui est porté.

Une première année a été consacrée à la réflexion préalable (contenu, choix, etc.) et à la conception d'une version expérimentale de l'épreuve. Après une phase de correction et de réajustement, l'évaluation a été passée en mai 2006 auprès d'un échantillon représentatif de

303 classes et 7 688 élèves de CM2 de l'enseignement public et privé sous contrat, de la France métropolitaine.

VERS UNE STRUCTURATION DES CONNAISSANCES ET DES COMPÉTENCES EN HISTOIRE, GÉOGRAPHIE ET ÉDUCATION CIVIQUE

Le programme du cycle 2, dans son introduction, précise que les enseignements sont organisés en grands domaines d'activités plutôt qu'en champs disciplinaires. C'est le cas pour « Découvrir le monde » qui reste le domaine privilégié de la curiosité et en même temps l'occasion d'une première structuration des grandes catégories de connaissance : « *le temps, l'espace, la matière, la causalité* ». À la fin du cycle 2, l'élève a appris à passer « *du temps et de l'espace qu'il vit personnellement à un temps et un espace perçus et distanciés* »². Au cycle 3, « *le maître l'aide à consolider cet apprentissage* à

NOTES

1. BO Hors série n° 1 du 14 février 2002, page 68.

2. BO Hors série n° 1 du 14 février 2002, page 40.

travers une approche disciplinaire »³. Cette problématique du passage de « Découvrir le monde » aux champs disciplinaires est commune non seulement à l'histoire, la géographie et l'éducation civique, mais aussi aux sciences. C'est donc à ce stade de l'école que ces disciplines commencent à être abordées en tant que disciplines constituées.

À l'entrée au cycle 3, la maîtrise du langage et de la langue française est un grand domaine général qui doit être présent dans toutes les activités. Afin de commencer à spécifier ce qui est propre à chaque domaine, les différencier, les programmes comportent deux types d'horaires : les horaires « propres » centrés sur l'apprentissage de la langue française et les horaires « transversaux » centrés sur l'apprentissage spécifique à chaque domaine disciplinaire dont l'histoire, la géographie et l'éducation civique. Dans ce contexte, les programmes du cycle 3 relatifs à la maîtrise du langage et de langue française mettent en jeu deux types de compétences : **Les compétences générales**, relatives à la maîtrise de la langue française permettent aux élèves d'accéder progressivement à une autonomie dans leur travail : « Pendant le cycle 3, les élèves commencent à passer d'un usage scolaire de la langue caractérisé par un fort accompagnement du maître à un usage plus personnel qui leur permet progressivement de travailler avec moins de guidage. Les élèves prennent alors plus de responsabilité dans les processus d'apprentissage ». Comme « ces compétences sont en

cours d'apprentissage et donc fragiles », elles doivent donc être travaillées en permanence quelle que soit l'activité programmée. À cet effet, chaque domaine disciplinaire comporte, dans l'horaire qui est le sien, des « ateliers » de lecture destinés à renforcer les compétences de tous les élèves¹. **Les compétences spécifiques**, relatives à la maîtrise du langage, sont mises en oeuvre en histoire, en géographie et en éducation civique¹. Elles visent à construire les connaissances et les savoir-faire du domaine disciplinaire considéré : « En histoire, les élèves doivent pouvoir commencer à rassembler des documents autour d'un sujet, en donner la nature, la date et l'auteur ». « En géographie les élèves doivent commencer à nommer et comprendre les espaces dans lesquels ils vivent ». À la fin du cycle 3, « les élèves sont capables d'écrire de courtes et modestes synthèses ».

Ces premières étapes de la structuration de disciplines par la différenciation du langage et de la langue française d'une part et, d'autre part, l'apport spécifique de connaissances ont été source d'interrogations dans la conception de cette évaluation en histoire, en géographie et en éducation civique. Dans ce contexte spécifique au cycle 3 de l'école primaire, cette évaluation vise alors à rendre compte des connaissances et des compétences suivantes :

L'évaluation des connaissances, concerne la capacité des élèves à mobiliser et à restituer leurs connaissances, notamment à vérifier s'ils sont capables de :

– « **Nommer** » un personnage, un lieu ou un événement... Par exemple, en voyant l'image d'un édifice, indiquer le mot cathédrale ; en voyant un tableau

représentant Louis XIV, nommer précisément ce roi.

– « **Dater** » des événements sur une frise chronologique en situant la période historique s'y rapportant.

– « **Localiser** » sur une carte : une ville, un département, une région, un fleuve, etc.

– « **Connaître les attributs** » de personnages, de lieux, d'événements, de monuments, etc. Identifier les éléments constitutifs de ces derniers ; par exemple les attributs du roi : la couronne, l'épée et le globe...

– « **Connaître les fonctions** » de personnages, de lieux, d'événements, savoir dire ou identifier leur utilité... Par exemple, à quoi sert une caravelle au temps des grandes découvertes ?

– « **Connaître la notion** » ou plus exactement la représentation symbolique d'un lieu, d'un événement, d'une personne... Par exemple, les caravelles symbolisent les grandes découvertes.

– « **Connaître le lexique** » approprié à une période donnée ; par exemple pour Jeanne d'Arc, dire pour chaque mot proposé (le sacre, le vote, le royaume, le trône, le président, la France, l'Angleterre), s'il correspond à son époque.

L'évaluation des compétences vise la capacité des élèves à traiter des informations, notamment à vérifier s'ils sont capables de :

– « **Remettre en ordre chronologique** » des événements historiques

– « **Relier des documents** »

– « **Interpréter et Analyser** » les informations essentielles à la compréhension de la situation

– « **Construire un résumé synthétique** » à partir d'un choix de propositions données

– « **Choisir la synthèse appropriée** » à partir des documents proposés

– Utiliser les « **Outils de la discipline** » : les légendes, le paratexte des

NOTE

3. Documents d'application de programmes, histoire et géographie au cycle 3, page 7.

documents, qu'ils soient de nature historique ou géographique.

Le matériel documentaire utilisé pour l'ensemble de cette évaluation fait appel à toutes les compétences de traitement de l'information : lecture de textes, d'images, de cartes ou de graphiques. Les tâches suivantes étaient proposées aux élèves : comprendre globalement la situation, effectuer les tâches de lecture et d'observation, comprendre spécifiquement la situation, rechercher et prélever les informations, les organiser et les mémoriser, faire les inférences nécessaires pour construire une réponse.

On notera que :

- les connaissances « Connaître les attributs », « Connaître les fonctions », « Dater » et la compétence « Remettre en ordre chronologique » ne sont évaluées que dans des situations se référant à l'histoire ;
- la connaissance « Localiser » est évaluée uniquement dans les situations de géographie ;
- en ce qui concerne l'éducation civique, cette évaluation bilan apprécie les différents acquis des élèves à l'aide de supports se référant aux grands textes, aux institutions : la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen, le droit de vote, la Convention des droits de l'enfant, la V^e République, les symboles de la République, le découpage administratif de la France et de l'Europe. Par contre n'est pas pris en compte tout ce qui est de l'ordre des attitudes : « *participer à un débat...* », « *participer activement à la vie de la classe...* », « *respecter ses camarades...* », « *refuser tout recours à la violence...* » et « *prendre part à l'élaboration de la vie de la classe ou de l'école* » qui ont été étudiées en 2006⁴.

QUELQUES RÉSULTATS

Les élèves étaient confrontés à un questionnement précis sur plusieurs points des programmes d'histoire, de géographie ou d'éducation civique. Il ne s'agissait pas de répondre à une interrogation à la suite d'une leçon, mais, en autonomie totale, de répondre aux items recouvrant l'ensemble de ce qu'ils ont appris à l'école. Cette forme d'évaluation peut être perçue comme difficile par les élèves. Rappelons qu'à l'issue de l'école primaire, les élèves ne sont susceptibles de recevoir un enseignement de l'histoire, de la géographie et de l'éducation civique, en tant que disciplines constituées, que depuis le début du cycle 3.

Il est important de lire les résultats des élèves à la lumière des déclarations des enseignants sur les programmes. À la question : « Vous diriez à propos des programmes... » 79 % des enseignants déclarent les répartir au cours des trois années du cycle 3 et ils sont 19 % à le continuer en s'appuyant sur ce qui a été fait dans la classe précédente, sans partition instituée. De fait, beaucoup d'enseignants estiment que les programmes sont très ambitieux et ils s'autorisent à ne pas traiter tous les points de chaque chapitre (48 %) voire tous les chapitres (28 %). Ils ne sont que 23 % à aborder tous les chapitres, en approfondissant certains d'entre eux et en passant plus rapidement sur d'autres mais en traitant tous les points.

2.1 Une première photographie des résultats

L'évaluation-bilan a permis de faire un état de la capacité des élèves, en fin d'école, à mobiliser des connaissances mémorisées et à maîtriser des

compétences de traitement de l'information. Aussi dans le contexte de trois disciplines en cours de construction, il est difficile d'identifier nettement la part de chacune. C'est pourquoi, à ce stade du traitement des réponses des élèves, il ne peut y avoir un constat complet, des performances propres à l'histoire, à la géographie ou à l'éducation civique, sauf à en tirer quelques remarques sur certains chapitres traités.

Le score moyen global à l'ensemble de l'épreuve est de **60,2 %**.

En observant les pourcentages de réussites par connaissances, on peut constater une gradation de celles-ci.

Pour les « connaissances », sont réussies respectivement à 73,4 % « **connaître les attributs** » ; à 69,9 % « **connaître le lexique** », à 62,1 % « **connaître les fonctions** » ; à 60,9 % « **connaître la notion** » ; à 60,1 % « **nommer** », à 56,4 % « **localiser** » et à 49,2 % « **dater** ».

Pour les « compétences » sont réussies respectivement à 66,6 % « **les outils de la discipline** », à 64,9 % « **relier des documents** », à 60,3 % « **construire un résumé synthétique** » ; à 51,4 % « **remettre en ordre chronologique** » ; à 52,5 % « **choisir la synthèse appropriée** » et 51,1 % « **interpréter et analyser** ».

Cette première photographie des résultats par connaissances et compétences permet de dire que les élèves ont des connaissances mémorisées (« connaître les attributs, connaître le lexique »). À l'école ils sont habitués à manier les documents et à rechercher

NOTE

4. Note d'évaluation 06.02 « Attitudes des élèves à l'égard de la vie en société en fin d'école et en fin de collège ».

des liens entre ceux-ci (« relier des documents »). Ils ont aussi l'habitude de manier les légendes et le paratexte des différents documents rencontrés en histoire, géographie et éducation civique (« les outils de la discipline »). Les élèves mettent en œuvre des tâches simples, dans lesquelles ils doivent prélever des informations dans les documents et trouver par une correspondance « terme à terme » une affirmation.

On peut être surpris par les moins bons scores dans les connaissances concernant « dater » et « localiser ». On peut faire l'hypothèse que les élèves ont des difficultés à se représenter mentalement le temps ou l'espace. Or, il s'agit là de connaissances spécifiques à l'histoire et à la géographie. Le repérage dans le temps et dans l'espace est une activité mentale qui nécessite des capacités d'abstraction peut-être difficiles à mobiliser à cet âge là. « Dater » était évalué à l'aide d'une frise chronologique ; or, celle-ci est un construit, peut-être difficile à appréhender car il suppose pour l'élève de maîtriser mentalement le « avant » et le « après » par rapport à un repère temporel (à mettre aussi peut-être en relation avec la lecture des nombres). « Localiser » était évalué à l'aide de cartes muettes sur lesquelles les élèves devaient par exemple, placer des villes. Or, ceci suppose, pour les élèves, d'avoir en mémoire des configurations territoriales et de situer des villes par rapport à des repères spatiaux ou les unes par rapport aux autres ; la mobilisation de la mémoire au travers de ce type de tâche n'est sans doute pas évidente à ce niveau de classe.

Parmi les compétences évaluées, la remise en ordre chronologique est une de celles où les élèves obtiennent de moins bons scores (51,4 %). Cette

compétence moins bien maîtrisée est sans doute à mettre en lien avec « dater ». Pour les compétences, « interpréter et analyser » et « choisir la synthèse appropriée » les scores moyens de réussite se situent dans la même proportion. Dans ce cas, les élèves étaient confrontés à des tâches complexes pour lesquelles ils devaient stocker en mémoire des informations (lecture de documents), faire les inférences nécessaires pour construire l'information lorsque celle-ci n'était pas présente explicitement, lire des propositions de réponses relativement longues (résumés, synthèses).

2.2 Regards par rapport au programme d'histoire

Si l'on examine les scores moyens de réussite des élèves aux situations visant plus particulièrement le programme d'histoire, on constate des différences en fonction des périodes historiques étudiées par les élèves (**tableau 1**).

Pour chaque période historique ont été construites différentes situations qui traitent d'un même sujet. L'observation des scores : 62 % à 68 % de réussite pour les situations concernant la Préhistoire, l'Antiquité et le Moyen-âge ; 56 % à 60 % pour les situations portant sur la période des

Tableau 1 – résultats en fonction des périodes historiques étudiées en histoire

Périodes historiques	Scores (% de réussite)
Préhistoire	68 %
Antiquité	62 %
Moyen-âge	66 %
Temps modernes	56 %
XIX ^e siècle	60 %
Monde actuel	56 %

Note de lecture : le pourcentage de réussite pour la période historique « Préhistoire » est de 68 %.

Source : ??

Temps modernes; le XIX^e siècle, le Monde actuel. Les écarts constatés pourraient corroborer l'hypothèse selon laquelle les élèves, à l'école, par les pratiques et les choix des enseignants, sont plus exposés aux trois premières périodes historiques.

De plus, en observant les pourcentages moyens de réussite, on constate des taux élevés lorsque la situation est construite autour d'un personnage célèbre, voire un groupe de personnages (Jeanne d'Arc, Charlemagne, Louis XIV, les poilus...). Lorsque la situation ne met pas en avant un personnage particulier, on constate des réussites plus faibles. Par exemple, pour les situations portant sur les grandes découvertes, le personnage de Christophe Colomb en tant que tel n'est pas mis en avant. On peut faire l'hypothèse que les élèves semblent mieux appréhender les thèmes lorsqu'ils sont abordés au travers d'un personnage historique marquant et représenté de manière iconographique (une gravure par exemple).

Par contre, l'évaluation en géographie couvrait l'ensemble du programme, mais le nombre d'items par partie de programme était trop faible pour permettre une analyse similaire à celle effectuée en histoire.

2.3 Regard sur les supports et les tâches demandées aux élèves

L'évaluation-bilan s'est appuyée sur des supports variés : textes continus, textes courts associés à des illustrations ou des graphiques, images, cartes, tableaux à double entrée, etc.

Parmi l'ensemble des supports que les élèves devaient lire et observer, on constate que le pourcentage de réussite moyen le plus faible (52 %) est obtenu

lorsque les supports sont des textes continus longs ; il y a un écart de 7 points pour ces textes par rapport aux autres types de supports (textes courts avec des illustrations ou cartes et graphiques, désignés sous le terme générique de documents discontinus). On retrouve ici le même constat que celui établi dans l'étude de 2004 concernant l'évaluation bilan dans le domaine de la maîtrise du langage et de la langue française⁵ qui avait mis en évidence un écart de même nature entre les performances selon que le support était constitué de textes continus (textes longs peu ou pas illustrés et que le lecteur doit lire en intégralité) ou de textes non continus (les documents).

Parmi les documents discontinus proposés aux élèves, il y a une gradation des pourcentages moyens de réussite : les pourcentages les plus élevés sont constatés pour les cartes (68 %), les supports iconographiques (64 %) et les schémas (64 %). Les pourcentages moyens de réussite sur les tableaux à double entrée sont plus faibles (55 %). On peut être surpris par l'écart constaté entre les pourcentage de réussite aux « outils de la discipline » (66,6 %) et particulièrement les cartes (68 %) et ceux obtenus à « localiser » (56,4 %). La recherche d'informations sur une carte est donc particulièrement réussie alors que la connaissance « localiser » l'est moins. En fait, ceci n'est pas antinomique. Dans le premier cas ce qui est visé est la lecture de la carte où l'élève recherche des informations ; dans le second cas il s'agit de mobiliser ses connaissances et de produire une réponse.

NOTE

5. Note d'évaluation 04.10 « La maîtrise du langage et de la langue française en fin d'école primaire ».

2.4 Regard sur l'impact de la maîtrise du langage et de la langue française

Dans cette étude, **les compétences spécifiques** évaluées étaient donc relatives à la maîtrise du langage dans le champ disciplinaire concerné : il s'agissait du langage en histoire, du langage en géographie et du langage en éducation civique.

Une première difficulté pour les élèves est de s'approprier les éléments de ce langage spécifique. Ainsi la lecture d'un paysage, « lu » avec le regard de l'analyse picturale, nécessite le recours à un vocabulaire de type descriptif (en haut, en bas, une ville, une église, des rues, des maisons, des prés, des forêts, etc.). Si les élèves doivent expliciter l'intention de l'auteur, il leur est demandé de dire en quoi cette image, par exemple est porteuse d'émotion (sombre, triste, gai, clair, etc.). Ce même paysage observé et analysé par le regard du géographe ne vise pas la même intention : il recherche des informations sur les traces d'organisation humaine spatiale et utilise pour cela un vocabulaire spécifique de la discipline (le nord, le sud, plan, rural, urbain, littoral, etc.). Ainsi, la lecture de l'image en géographie n'est possible qu'avec une pratique et une méthodologie adaptée et l'apport d'un vocabulaire spécifique permettant de s'approprier et de manipuler le langage commun des géographes.

La seconde difficulté est la pratique, l'entraînement, le maniement de la langue française en tant qu'outil de communication. En histoire comme en géographie, les connecteurs temporels, spatiaux et logiques permettent d'apporter des précisions essentielles à la description et à la comparaison. Par exemple, pour deux paysages proposés

à des époques différentes, les traces successives de transformation ne peuvent être décrites que par l'emploi de connecteurs temporels adéquats (avant, après, donc, alors que... ; imparfait ou présent de l'indicatif). Pour analyser des situations tant en histoire qu'en géographie ou en éducation civique les élèves sont amenés à réfléchir à leurs causes et à leurs conséquences et doivent maîtriser pour cela la lecture ou la production de connecteurs logiques. Aussi il n'est pas surprenant que les élèves qui présentent des taux de réussite élevés sur l'ensemble de l'épreuve réussissent les items mettant en jeu à la fois la maîtrise du langage et de la langue française et qui évaluent les compétences d'analyse et de synthèse. Ceci fait écho aux résultats observés lors de l'étude réalisée en 2004⁴. La maîtrise de la langue française et la maîtrise du langage spécifique à la discipline sont intimement liées et se renforcent l'une l'autre. Pour atteindre une compréhension fine dans un domaine disciplinaire spécifique, l'élève a besoin d'un niveau de langue élevé. En retour, le travail spécifique, dans un domaine disciplinaire, permet d'accroître le potentiel de mots d'usage, d'expériences et donc vient renforcer la maîtrise de la langue française. Une des spécificités de l'école est de différencier, petit à petit, au cours de la constitution d'une discipline, ce qui tient de la maîtrise de la langue française de ce qui tient de la maîtrise du langage.

LA MOTIVATION ET L'ATTRAIT DES ÉLÈVES POUR LES DISCIPLINES

Dans une troisième séquence de l'évaluation, un questionnaire de contexte était proposé aux élèves avec

des questions relatives à leurs motivations; leurs perceptions du travail en classe; leur intérêt envers l'histoire ou la géographie en dehors de l'école.

Ces opinions ont donné lieu à un état descriptif qui informe sur les valeurs communes mises en avant par l'ensemble des élèves de l'échantillon. À ce stade de l'analyse des réponses il n'a pas été possible de dégager une typologie des élèves par rapport à leurs opinions pour en tirer un effet éventuel sur les performances. On pourra, au cours de l'analyse fine repérer si les élèves perçoivent l'histoire, la géographie et l'éducation civique comme des champs disciplinaires constitués.

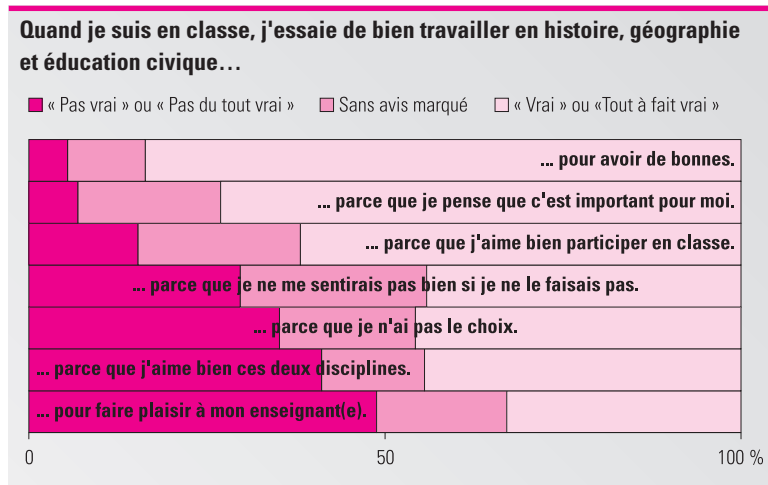
3.1 Motivation des élèves

Mêmes si ces questions ne sont pas spécifiques de la motivation des élèves dans la discipline histoire-géographie, elles permettent d'appréhender la manière dont les élèves se représentent le travail scolaire en général (**tableau 2**).

Les élèves déclarent : « quand je suis en classe, j'essaie de bien travailler en histoire, géographie et éducation civique... » :

« Pour avoir de bonnes notes » (83 %); « parce que je pense que c'est important pour moi » (72 %); « parce que j'aime bien participer en classe » (60 %). Avoir une bonne note apparaît ici la première motivation des élèves. La note est une preuve du travail réalisé, elle est communiquée vers l'extérieur et en premier lieu vers la famille. Elle montre la qualité du travail effectué. En retour, on peut faire l'hypothèse que ces élèves sont valorisés, donc renforcés dans leur motivation pour obtenir encore « plus » de bonnes notes. Les élèves déclarent travailler parce qu'ils pensent que « c'est

Tableau 2 : répartition des réponses des élèves aux questions relatives à la motivation



Source : MEN-DEPP

important pour eux », ils commencent probablement à percevoir l'importance de chacune de ces disciplines et vraisemblablement l'importance de l'école en général. L'école a une valeur à leurs yeux. C'est un lieu d'apprentissage incontournable, indispensable pour continuer son parcours scolaire. Cette motivation est sans doute une construction complexe, faite de cette prise de conscience d'une part, et, d'autre part du discours des parents sur l'importance de l'école pour leur avenir dans la société.

Une affirmation, majoritairement citée, se démarque quelque peu des deux premières car elle privilégie la notion de plaisir : les élèves travaillent en histoire, géographie et éducation civique à l'école parce qu'ils aiment bien participer. Cette affirmation renvoie probablement à une pratique d'enseignement de la discipline par une pédagogie de la découverte pour intéresser les élèves où ceux-ci sont sollicités et peuvent s'exprimer et y trouver du plaisir.

Il est intéressant de noter que les élèves ont surtout le sentiment de travailler pour eux-mêmes : seuls 30 % « tout à fait vrai » déclarent travailler

pour faire plaisir à leur enseignant; contre 51 % pour « pas du tout vrai ».

3.2 Perception des élèves sur le travail en classe

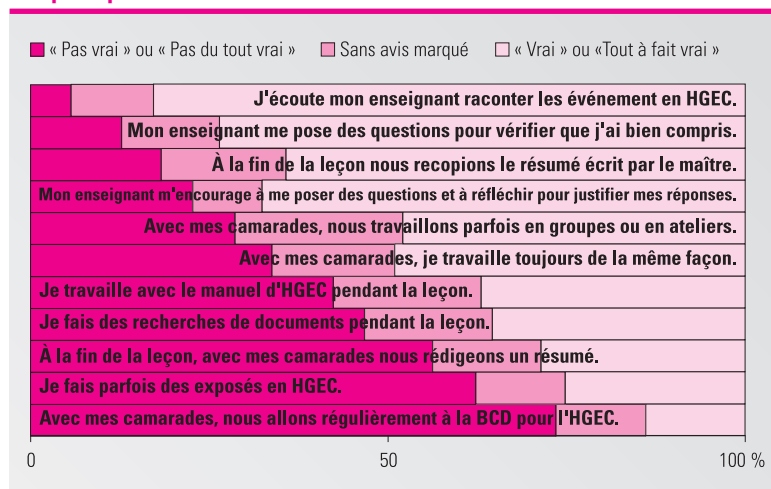
Les questions relatives au travail en classe dans la discipline peuvent donner une première image de ce qu'est une « leçon » même si c'est au cours d'un « atelier » qu'elle s'effectue (**tableau 3**).

Les élèves déclarent : « Quand je suis en classe... »

« J'écoute mon enseignant raconter les événements » (82 %); « mon enseignant me pose des questions pour vérifier que j'ai bien compris » (72 %); « à la fin de la leçon, nous recopions le résumé écrit par le maître » (68 %); « mon enseignant m'encourage à me poser des questions et à réfléchir pour justifier ma réponse » (62 %).

L'image donnée ici est celle d'une « leçon traditionnelle » d'histoire ou de géographie ; à savoir : les élèves écoutent l'enseignant raconter; ils répondent aux questions posées pour vérifier que le contenu proposé est bien compris, enfin, ils recopient le résumé

Tableau 3 : répartition des réponses des élèves aux questions relatives à la perception du travail en classe



Source : MEN-DEPP

proposé par leur enseignant. Le fait que les élèves sont majoritairement en accord avec l'affirmation « il m'encourage à me poser des questions et à réfléchir pour justifier mes réponses » tempère ce tableau un peu caricatural. Celle-ci fait écho au texte même du programme⁶ : « *Le maître prépare ainsi à l'entrée au collège en montrant aux élèves que l'histoire n'est pas une suite de récits merveilleux et imaginaires, et en l'initiant à une première forme d'esprit critique* ». Cette affirmation conduit à s'interroger sur les pratiques de classe et à poser l'hypothèse que les enseignants commencent, au CM2, à privilégier une approche d'analyse de documents pour entraîner l'élève à donner son point de vue et à justifier sa réponse en prenant appui sur les éléments pertinents des textes, des images, des graphiques ou plus largement sur tous les éléments des documents présentés.

Les élèves sont en désaccord pour trois affirmations : « avec mes

camarades nous nous rendons régulièrement à la BCD (75 %) » ; « je fais parfois des exposés » (62 %) ; « à la fin de la leçon, avec mes camarades, nous rédigeons un résumé » (58 %). Les élèves ne s'identifient pas aux affirmations qui caractérisent « l'élève en recherche ». Ce constat va à l'encontre des recommandations du programme telles que : « *l'élève doit commencer à rassembler des documents autour d'un sujet, en donner la nature, la date et l'auteur* » ; « *chaque séance se termine par l'écriture d'abord collective, puis progressivement individuelle, d'une courte et modeste synthèse* »⁶.

On remarque, lorsque l'on interroge les enseignants, que leurs perceptions du travail réalisé peuvent être différentes de celles des élèves. En effet, alors que seulement 26 % des élèves estiment qu'ils rédigent souvent un résumé avec leurs camarades, 58 % des enseignants déclarent privilégier, à la fin des leçons, une trace écrite élaborée avec les élèves. De même, alors que seulement 36 % des élèves estiment qu'ils travaillent souvent avec le manuel scolaire, 68 % des enseignants déclarent l'utiliser régulièrement.

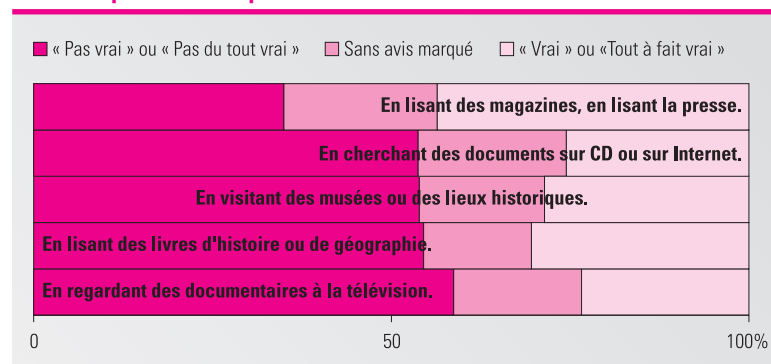
3.3 Intérêt pour l'histoire, la géographie en dehors de l'école

L'intérêt (et la réussite) pour une discipline peut être relié à l'attention que les élèves lui portent en dehors de l'école et au sens prospectif qu'elle peut alors prendre. Il était donc demandé aux élèves s'ils s'intéressent à l'histoire, la géographie et l'éducation civique en dehors de l'école (tableau 4).

Les élèves déclarent : « en dehors de l'école, je m'intéresse à l'histoire et à la géographie à l'éducation civique... »

Les affirmations proposées essaient de distinguer les sources potentielles

Tableau 4 : répartition des réponses des élèves aux questions relatives à l'intérêt pour ces disciplines en dehors de l'école



Source : MEN-DEPP

NOTE

6. BO Hors série n° 1 du 14 février 2002, page 78.

d'histoire, de géographie ou d'éducation civique auxquelles les élèves peuvent se référer.

La télévision semble être la seule source d'informations identifiée susceptible d'éveiller l'intérêt des élèves en dehors de l'école. En effet ils sont plus nombreux à être d'accord avec l'affirmation « en dehors de l'école, je m'intéresse à l'histoire et à la géographie en regardant des documentaires à la télévision » qu'à être en désaccord (*tout à fait vrai* 42 %; « *pas du tout vrai* » 35 %). En revanche, le désaccord est plus grand que l'adhésion pour tous les autres médias (*pas du tout vrai*) : 55 % pour l'affirmation « en cherchant des documents sur CD ou sur Internet », 53 % pour « en visitant des musées ou des lieux historiques », 54 % pour « en lisant des livres d'histoire ou de géographie », 59 % pour « en lisant des magazines, en lisant la presse ». On observe un relief en "creux" des sources potentielles de documents. À ce niveau de classe, la presse et les magazines ne sont pas perçus comme des sources d'information possibles en histoire et géographie. Les livres et les musées sont au même niveau. Internet et le multimédia arrivent ensuite. La source identifiée est donc la télévision, les élèves regardent des documentaires et les identifient en relation avec l'histoire et la géographie. Mais la télévision est un média pour lequel le téléspectateur est moins actif

que pour les autres supports proposés. À ce niveau scolaire, on peut faire l'hypothèse que l'élève est plus consommateur qu'acteur de recherche d'informations.

On remarque toutefois, lorsque l'on interroge les enseignants, que plus de 70 % d'entre eux estiment que la majorité des élèves manifestent de l'intérêt ou de la curiosité à l'égard des trois disciplines.



Ce premier constat sur les connaissances et les compétences des élèves en histoire, géographie et éducation civique doit être lu sans oublier que ces disciplines sont « *en construction* » à l'école et que leur enseignement est fortement lié à celui de la maîtrise du langage et de la langue française. Ceci à tel point que le programme officiel incite les enseignants à utiliser des supports de ces disciplines pour la pratique de la lecture⁷. Il est donc difficile, tant dans la construction de l'évaluation que dans l'analyse des résultats, de séparer ce qui tient spécifiquement de ces disciplines de ce qui tient de la maîtrise de la langue française. Il semble que les élèves soient plus à l'aise dans la maîtrise de connaissances et de compétences transversales que dans celles qui sont propres à la discipline.

Dans ce contexte, ce sont des résultats « moyens » qui sont observés tant dans les connaissances que dans les compétences maîtrisées en fin d'école primaire. De plus les déclarations des élèves sur leur motivation, leur intérêt ou leur représentation du travail en classe, tendent à confirmer qu'ils ne se représentent pas l'histoire, la géographie et l'éducation civique comme des disciplines à part entière. L'approche des programmes par les enseignants et leur manière d'enseigner ces disciplines facilitent-elles leur identification spécifique par les élèves ? À cet égard, on pourrait aussi s'interroger sur la lisibilité des programmes.

À l'entrée au collège les professeurs de ces disciplines prennent-ils en compte chez les élèves qu'ils accueillent, leur représentation de l'histoire et de la géographie ainsi que l'hétérogénéité de leurs connaissances et compétences pour engager leurs enseignements ?

La suite des analyses permettra d'aller plus avant dans les hypothèses avancées et, d'une part, de dégager si ce premier constat global diffère selon le type d'école (école publique hors ZEP, en ZEP ou école privée) et d'autre part de mieux décrire le contexte de l'enseignement de ces disciplines à l'école primaire. ■

Les acquis des élèves en fin de collège

Michel Braxmeyer

Professeur agrégé de géographie, chargé d'études

Nicole Braxmeyer

PLP lettres-histoire, chargée d'études

Séverine Dos Santos

Chargée d'études statistiques,

Bureau des évaluations et des outils pour le pilotage pédagogique

Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance

Les outils d'évaluation des acquis des élèves sont réalisés à partir d'un cadre de référence conforme aux contenus des programmes et aux évaluations-bilans conduites par la DEPP. L'analyse statistique des réponses fondée sur le modèle de réponse à l'item (MRI) donne une première photographie de ce que savent et savent faire les élèves en fin de collège. Elle permet de dégager des profils d'élèves indiquant des niveaux d'acquisition de connaissances et de compétences. Les résultats révèlent une situation positive dans la lecture documentaire et dans l'appropriation des connaissances listées pour le diplôme national du brevet. Ils peuvent alors être confrontés aux attendus de fin de collège et interroger sur les pratiques pédagogiques en cours pour les atteindre. Ils interrogent sur le statut et l'usage du matériel documentaire dans les apprentissages, sur le passage à l'écrit dans l'évaluation de la discipline et sur l'apport de l'évaluation-bilan au regard des pratiques habituelles. L'opinion des élèves sur leur relation à la discipline est un bon indicateur de l'image attractive qu'elle dégage.

Comme annoncé dans le préambule, la conception des épreuves s'appuie sur les compétences, le matériel documentaire et les contenus des programmes d'enseignement. Une première analyse des résultats permet de dégager des profils d'élèves en termes d'acquisition de connaissances et de compétences qui permettra, par la suite, des comparaisons dans le temps. Ces résultats doivent être mis en regard avec les attendus de fin de collège (objectifs fixés par l'institution), certaines pratiques enseignantes et l'image que se font les élèves de la discipline.

LA CONCEPTION DES ÉPREUVES DE L'ÉVALUATION

Une première année a été consacrée à la réflexion préalable (contenu, choix...) et à la conception d'une version expérimentale de l'épreuve. Ce travail a été conduit par une équipe d'enseignants concepteurs (14 enseignants venant de différentes académies de métropole) qui a pu mettre au service du projet non seulement sa capacité et sa compétence à s'interroger sur l'évaluation mais aussi sa connaissance des pratiques sur le

terrain. Un comité scientifique veillait à la rigueur des travaux. Une première épreuve d'expérimentation a eu lieu à la fin de cette première année. Après une phase de correction et de réajustement, l'évaluation a été passée en mai 2006 auprès d'un échantillon représentatif de 197 collèges et 5 856 élèves. L'ensemble de l'épreuve comportait 1 035 prises d'information regroupées par la suite en 370 items (318 QCM et 58 questions ouvertes). Le principe des « cahiers tournants » a permis de proposer une grande variété de situations d'évaluation, une variété de tâches à effectuer et l'éventail du matériel documentaire utilisé couramment dans la discipline.

Les compétences visées

Les compétences permettant de cerner les acquis des élèves ont été retenues selon les finalités assignées à l'enseignement de l'histoire, de la géographie et de l'éducation civique préconisées en introduction des programmes de collège de la sixième à la troisième :

- des finalités intellectuelles : ces disciplines contribuent au collège « à former l'intelligence active » par l'apprentissage puis la maîtrise des « opérations élémentaires de la construction du

savoir » telles que : lire et identifier, reconnaître et nommer, puis organiser ce que l'on a appris à reconnaître (classer et mettre en relation) et enfin donner du sens ;

– des finalités civiques : « comprendre le monde et agir en personne responsable [...] exigent la connaissance du monde dans sa diversité et son évolution » ;

– des finalités culturelles : « donner aux élèves une vision du monde et une mémoire » (introduction des programmes d'histoire, géographie et éducation civique au collège).

La terminologie utilisée fait donc références aux définitions en vigueur avant le décret de juin 2006 sur le socle commun de connaissances et de compétences.

En histoire-géographie et éducation civique à partir des contenus des programmes et du corpus de connaissance, trois grandes compétences ont été dégagées :

1. Identifier (lire et identifier, reconnaître et nommer) décliné en trois composantes :

– localiser, énumérer, contextualiser : situer dans le temps et dans l'espace, lister les éléments d'un espace, d'une période, replacer un événement, un fait dans son contexte, etc. À travers cette composante, entre autres, est évalué ce que l'élève a mémorisé ;

– décrire : nommer par le vocabulaire simple ou spécialisé et par le vocabulaire notionnel ;

– sélectionner une ou des informations implicites ou explicites dans des documents ou dans sa mémoire.

2. Traiter l'information (organiser) relative à une situation, décliné en deux composantes :

– classer, hiérarchiser ;

– mettre en relation, comparer des informations, des données en croisant

différents langages ; établir des liens dont causes-conséquences ;

3. Interpréter une situation (donner du sens), décliné en trois composantes :

– généraliser : dégager une idée, donner un titre, donner un nom à un critère, résumer, proposer une synthèse...

– argumenter : expliquer un événement, un fait ; justifier une affirmation ; illustrer avec des exemples ; distinguer une information d'une opinion ; critiquer une information, un document...

– réaliser : utiliser le matériel documentaire et ses techniques, reformuler des informations en utilisant différents langages (rédaction, construction de cartes, de schémas, de croquis, de légende...).

Ces trois grandes compétences, bien entendu, ne sont pas hermétiquement étanches entre elles, ni hiérarchisées. Leur présentation distincte tente de clarifier des opérations intellectuelles demandées à l'élève dans l'objectif d'un apprentissage global. Dans le cadre d'une évaluation-bilan, cette présentation permet de positionner l'élève selon différents niveaux d'acquisition dans ces trois compétences.

Le matériel documentaire utilisé

L'enseignement de l'histoire, de la géographie et de l'éducation civique s'appuie sur l'initiation, la pratique, puis la maîtrise par l'élève des différents langages que représentent les outils de la discipline : la lecture et l'observation de textes écrits – authentiques ou informatifs voire de fiction – d'images (documents patrimoniaux, documents iconographiques reproduits), de cartes et de graphiques. Le document, étudié en tant que tel est objet d'apprentissage mais il est aussi support pour d'autres

apprentissages. (« L'enseignement de l'histoire et de la géographie doit initier à la pratique de différents langages », programme de sixième). Les situations d'évaluation s'appuyaient donc sur l'observation et la lecture de documents divers de complexité variée, pour mettre en œuvre des opérations de recherche d'information, de confrontation et d'interprétation.

Les situations d'évaluation élaborées à partir de thèmes fédérateurs

Il était impossible de prétendre à l'exhaustivité et de balayer la totalité du programme de collège. Cette compilation aurait-elle d'ailleurs un sens, voire un intérêt ? (Les enseignants étant appelés dans les documents d'accompagnement des programmes à choisir : « il est impossible de tout dire : enseigner c'est choisir » programme de sixième). Des choix ont été opérés en retenant des thématiques disciplinaires qui traversent les programmes de collège à partir desquelles les situations d'évaluation ont été créées : sept thèmes en histoire (religion, civilisation/société, expansion/conquêtes, organisation politique/construction de la République, guerre, révolution, démocratie/totalitarisme) ; cinq thèmes en géographie (répartition, paysages, échanges et flux, territoire, contraste de développement) ; quatre thèmes en éducation civique (citoyenneté/démocratie, liberté/droit/justice, solidarité/égalité, droits/devoirs de la personne). Un thème « repères » proposait des situations pour chacune des trois disciplines.

UNE PREMIÈRE PHOTOGRAPHIE DES RÉSULTATS

Cette évaluation ne permet pas de fournir des résultats à des fins de comparaisons telles que « *les élèves savent plus de choses en histoire qu'en géographie ou en éducation civique* ». Il en est de même pour les différents espaces, périodes ou thèmes questionnés. Cela supposerait des épreuves construites terme à terme à cet effet : équivalence sur les exigences des compétences et composantes, nombre d'items comparables, nombre de questions comparables, types de support comparables (en nombre et en niveau de difficultés). La construction des évaluations a été faite sur le principe que « *l'histoire et la géographie n'ont pas seulement des démarches intellectuelles communes, les contenus des programmes permettent de multiples rencontres qu'il est indispensable de*

favoriser » (introduction au programme de cinquième).

Les résultats livrés ici donnent une première photographie des acquis des élèves en fin de collège. L'analyse fine des résultats fera l'objet d'une publication ultérieure à paraître en 2008.

Le pourcentage moyen de réussite des élèves à l'ensemble de l'évaluation est de 58,6 %. C'est lorsqu'il faut « identifier, prélever l'information » que la réussite est la plus élevée (61,5 %). Cette compétence suppose de travailler sur les différents types de documents proposés. À l'intérieur de cette compétence, le pourcentage de réussite obtenu aux questions portant plus directement sur les connaissances (« localiser et contextualiser ») est le plus fort de l'ensemble de l'évaluation (62,2 %).

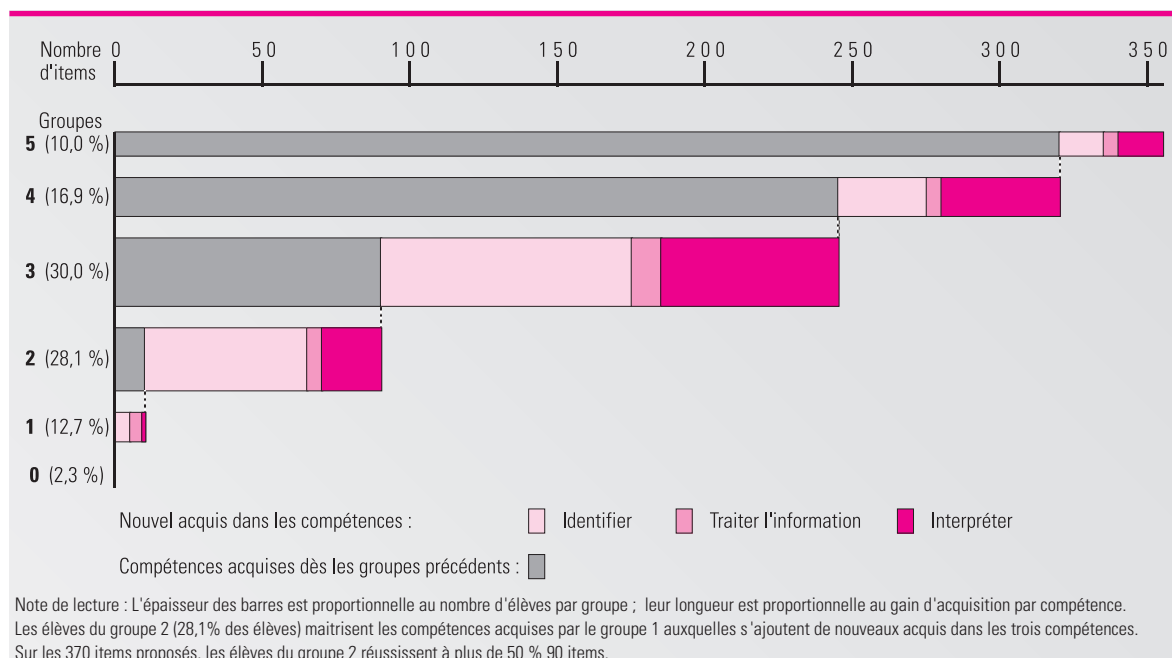
Lorsqu'il faut « traiter l'information » ou « interpréter », les pourcentages de réussite moyens obtenus par l'ensemble des élèves sont moins élevés (54,7 % et 55,2 %).

Dans la compétence « interpréter » lorsqu'on demande aux élèves de « produire, réaliser », le pourcentage moyen de réussite aux items qui l'évaluent n'est que de 46,9 %. Ce taux est le plus faible. Il faut préciser qu'il s'agissait de passer à la production écrite sous forme essentiellement de questions ouvertes.

Le modèle statistique utilisé par la DEPP (et par les évaluations internationales auxquelles participe la France telles que PISA et PIRLS) pour traiter les résultats permet de dégager six groupes gradués d'élèves. Pour chacun des groupes, on peut dresser un profil des acquis en termes de savoir et de savoir-faire, sachant que chaque groupe maîtrise mieux les compétences acquises par le groupe précédent auxquelles s'ajoute l'acquisition de nouvelles compétences (et ainsi de suite) (*graphique 1*).

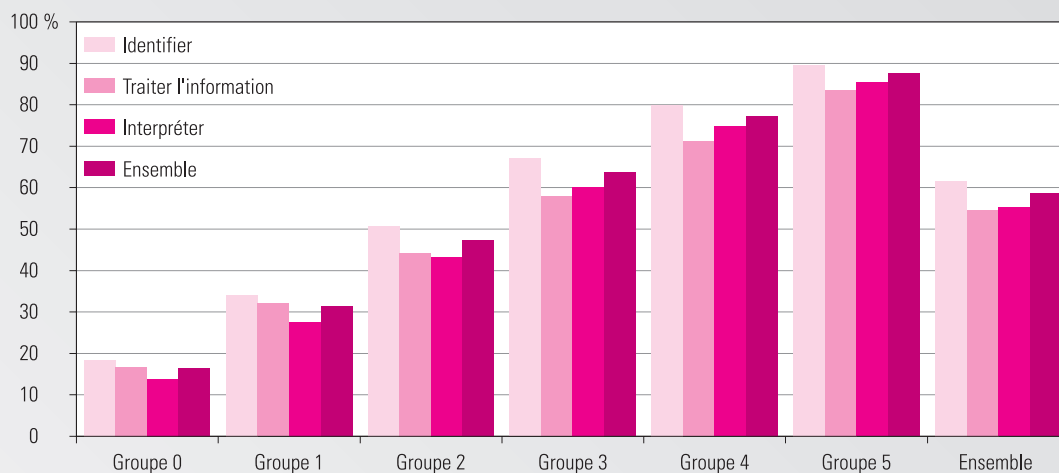
Cette manière de présenter les résultats met en évidence ce que

Graphique 1 – Échelle de progression dans les compétences par groupe d'élèves



Source : MEN-DEPP

Graphique 2 – Pourcentages de réussite par compétence pour chaque groupe



Lecture : Le groupe 3 obtient une réussite de 63,7% à l'ensemble des items et 60,2% à ceux de la compétence Interpréter.

Source : MEN-DEPP

savent faire les élèves, en terme de niveau d'acquisition, par groupe. Elle permettra des comparaisons dans le temps sur l'évolution de l'acquis de ces compétences. Elle ne saurait masquer les manques. Cette approche est plus éclairante que ne peuvent l'être les seuls pourcentages moyens de réussite, qu'ils soient globaux ou items par items (comment interpréter un pourcentage moyen de réussite ? par rapport à quelle référence ?).

Un petit groupe d'élèves (**2,3 % = groupe 0**) n'est capable que de réponses ponctuelles avec pourcentage moyen de réussite de 16,5 % seulement (*graphique 2*). Ces élèves ont très peu de connaissances concernant la discipline (notamment espace et temps), mais ils ont aussi des lacunes en compréhension

de l'écrit (quel que soit le support) qui empêchent le traitement et l'interprétation de l'information écrite.

12,7 % des élèves (groupe 1) ont un pourcentage de réussite à l'ensemble de l'évaluation de 31,5 %. Ces taux s'élèvent à 34 % pour les items relatifs au « prélevement de l'information » et 32 % pour ceux relevant de « l'organisation de l'information » et à seulement 27,6 % pour ceux de la compétence « interpréter ». Ces élèves ont des connaissances très fragmentaires et restreintes. Ils sont capables de rechercher et prélever quelques informations très explicites sur des supports simples (chiffres dans un tableau, frontière ou ville sur une carte, courbes statistiques très différenciées).

Les élèves du groupe 2 (28,1 % du total) ont un pourcentage moyen de réussite à l'ensemble des items de 47,4 %. Ils réussissent en moyenne un item sur deux relevant d'« identifier les informations ». Ils savent travailler sur les supports documentaires de la discipline à partir desquels :

- ils sont capables de reconnaître et de nommer des pays, des villes, des mers et océans pré indiqués (fléchés ou pointés) sur des représentations cartographiques différentes (cartes conventionnelles, projection polaire et anamorphose) à l'échelle mondiale et à l'échelle européenne. En ce sens, on peut dire qu'ils ont mémorisé les configurations territoriales ;
- ils peuvent reconnaître, nommer et replacer dans un ordre chronologique quelques figures historiques (grands empereurs de l'Antiquité, du Moyen-Âge, du XVIII^{ème} et du XIX^{ème} siècle par exemple) à partir de documents iconographiques ;
- ils utilisent le langage de la carte : lecture de légende, de figurés simples, de signes conventionnels ou interprétatifs pour prélever des informations explicites ;
- ils restituent des connaissances correspondant aux repères du programme de troisième et ceux attendus et listés pour le diplôme national du brevet (DNB)¹. Ils ont mémorisé de manière parcellaire quelques

NOTE

1. Une épreuve du DNB porte sur la connaissance de repères chronologiques et spatiaux dont la liste figure dans les programmes de troisième (*Bulletin Officiel*, n° 10 du 15 octobre 1998).

connaissances sur les programmes antérieurs ;

– ils définissent le lexique spécifique aux disciplines (lexique économique, juridique, historique simple), mais celui-ci reste limité ;

– ils listent des éléments se rattachant à des faits (récits se rattachant à la Bible, fondateurs des religions monothéistes, contextes d'événements de la Résistance et de la Guerre froide, par exemple) et sont capables de hiérarchisation et de classement simple (réussite à 44,3 % pour les items relevant de la compétence traiter l'information).

Les élèves de ce groupe ne maîtrisent pas suffisamment la compétence « interpréter » (réussie à 43,1 %). Ils ne donnent du sens qu'à quelques documents iconographiques spécifiques (caricature, photographie à usage de propagande) ou textuels (sens d'un court extrait d'un récit de déporté par exemple). L'écrit constitue visiblement un frein (46 % de non-réponses aux questions ouvertes et faible réussite).

Le groupe 3 (30 % des élèves) réussit en moyenne deux items sur trois (63,7 %). Il a une meilleure maîtrise des compétences des groupes précédents. Ainsi le pourcentage moyen de réussite est de 67 % pour la compétence « identifier ».

Les repères (localisation, dates, événements) attendus pour le DNB sont acquis, mais également des repères se rattachant aux programmes antérieurs de sixième et cinquième (textes sacrés des religions monothéistes par exemple). Ils ont une perception du temps à différentes échelles (ils situent des personnages, des événements, des faits de civilisation de l'Occident chrétien dans les grandes périodes de l'histoire), ils datent de manière précise et localisent des faits historiques (Hégire,

Constantinople, Grandes découvertes, Louis XIV par exemple).

De plus, ils répondent aux questions ouvertes lorsqu'elles appellent des réponses brèves leur demandant de mobiliser ce qu'ils ont mémorisé (date, nom propre, devise de la France, signification des fêtes nationales par exemple) ou de recopier des arguments explicitement désignés.

Ces élèves réussissent en moyenne 64 % des items évaluant la maîtrise du vocabulaire (« décrire »). Celui-ci est plus précis et élargi à des champs variés et plus nombreux (juridique, élections en France, laïcité), économique, politique (nazisme, communisme), et religieux (religion d'État) et ils ont accès au vocabulaire conceptuel (libéralisme). Ils maîtrisent certains concepts fondamentaux du programme de troisième en histoire, géographie et éducation civique.

La lecture de textes longs ou de propositions de réponses longues et complexes n'est plus un frein à la réalisation des tâches demandées.

Les items relatifs à la compétence « traiter l'information » sont réussis à 58 %. Les élèves gèrent des documents et des tâches complexes (textes courts et longs, organigrammes, textes et photographies, croisement de plusieurs informations, confrontation de documents...) à partir desquels ils sont capables de hiérarchisations complexes et de mise en relation (notamment causes/conséquences). Ils donnent du sens et pèsent la portée de documents.

Les items relatifs à la compétence « interpréter » sont réussis à 60,2 %. Les élèves parviennent à généraliser : intituler, dégager l'idée à partir d'une description ou d'une argumentation (texte de 15 lignes sur les enjeux spatiaux, économiques et politiques d'un aménagement de territoire par

exemple). Ils passent du particulier au général et inversement ; ils justifient en citant le texte (en question ouverte). Ils perçoivent la différence de points de vue sur un événement, une période, un fait de société, à partir de documents (textes, affiches, caricatures...)

Un item sur deux en moyenne de la composante « réaliser » est réussi : Les élèves donnent du sens à des figurés simples et usuels de cartes schématiques et de croquis et perçoivent le sens de la proportionnalité. Ils reconnaissent des figurés de légendes et de cartes à partir de photographies de paysages littoraux ou agricoles par exemple.

Les élèves du groupe 4 représentent 16,9 % de l'ensemble. Leur pourcentage moyen de réussite à l'évaluation passe à 77,3 %. En plus d'une plus grande maîtrise des compétences des groupes précédents, leurs connaissances sont approfondies et installées sur les temps longs et les temps courts. Ils peuvent mobiliser des connaissances qui, pourtant, n'ont pas été réactivées par les programmes des classes antérieures.

Le vocabulaire (items réussis à 77 %) est maîtrisé : aussi bien le vocabulaire spécifique (sigles compris) que le vocabulaire conceptuel (plus élargi et plus difficile) auquel ils donnent du sens (république, démocratie, les différentes formes de pouvoir, les principes de la République française, les mots clés du XIX^e siècle...).

Les trois quarts des items « interpréter » sont réussis. Les élèves sont capables de donner les idées essentielles de documents variés, longs et complexes (textes longs, affiches, textes de lois, chronologie détaillée, tableaux complexes...) en les comparant. Leurs connaissances et leur capacité à synthétiser leur permettent d'accéder rapidement à l'implicite.

Ces élèves commencent à appréhender la démarche des disciplines et à l'intégrer dans leur analyse (critique des sources, des documents, utilisation du contexte historique, utilisation du para-texte (auteur, titre, date), sens et utilité des symboles graphiques...), ce qui leur permet de justifier, argumenter, critiquer des affirmations.

Dans les questions ouvertes, ils sont capables de trouver plusieurs arguments demandés et parfois sans guidance, en utilisant les termes et notions appropriés. Ils peuvent expliquer et justifier une représentation graphique. Les items de la composante « réaliser » sont réussis en moyenne à 70 %. Les élèves de ce groupe construisent des légendes et des cartes en utilisant les figurés et leurs proportions appropriées. Ils peuvent passer d'un langage à l'autre, tout en conservant le sens : réaliser la légende d'un croquis issu d'une photographie et d'un texte, compléter une carte à partir des informations d'un texte.

Les élèves du groupe 5 (10 %) ont un taux moyen de réussite à l'ensemble de l'évaluation de 87,5 %.

Ils réussissent 90 % des items « identifier ». Par rapport aux groupes précédents, ils ont en plus des connaissances très précises concernant par exemple les datations. Les savoirs sont nettement installés depuis la sixième.

De même ils réussissent 85,4 % des items « interpréter ». Par rapport aux groupes précédents, ces élèves vont directement au sens, à l'analyse critique.

De plus, l'essentiel de l'argumentation passe par la phase rédactionnelle : c'est le seul groupe qui répond de manière réussie à la quasi-totalité des questions ouvertes. On peut dire de ces élèves qu'ils respectent les consignes, vont au bout du travail demandé : réponses à tous les arguments

demandés, conceptualisation, vocabulaire précis, réponses construites.

CE QUE CES RÉSULTATS RÉVÈLENT

Au regard des attendus de fin de collège

En regard des contenus des programmes, de leurs préconisations et des attendus de fin de collège² on peut dire que, à la fin du collège : la grande majorité des élèves (85 %, c'est-à-dire à partir du groupe 2) est habituée à travailler avec le matériel documentaire de la discipline. Ils ont acquis au moins la lecture documentaire. Cette évaluation est révélatrice des pratiques d'enseignement : les résultats des élèves témoignent de leur familiarité avec ce matériel sous toutes ses formes, notamment les documents iconographiques.

Cependant les élèves du groupe 2 ne se limitent qu'à la lecture séquentielle de ces documents qui leur permet de les décoder, de réactiver des connaissances et de réussir certaines compétences comme le prélèvement ou le classement d'informations simples. Ils ne vont pas au-delà. Pour ces élèves, connaissances et compétences restent ponctuelles et dans l'explicite. Il est à noter que l'écrit rebute les élèves de ce groupe (50 % de non-réponses aux questions ouvertes).

À partir du groupe 3, plus de la moitié des élèves (soit 57 %), maîtrisant mieux le matériel documentaire, ont la capacité à utiliser des documents plus complexes, notamment des textes plus longs (lecture cursive et analytique – programme de troisième). Ils maîtrisent essentiellement les repères liés au programme de troisième et ceux attendus au DNB (sens de la durée et de l'espace – programme de troisième).

Ils donnent du sens à leurs connaissances. Leur vocabulaire est plus élargi, plus précis. Ils sont capables de hiérarchisations complexes et de mises en relation de supports différents. Ils parviennent à généraliser, commencent à justifier et perçoivent la différence de points de vue. Il semble-là que se situe un « noyau dur » de connaissances et de compétences disciplinaires sans doute bien consolidées au moment de la passation proche des épreuves du brevet des collèges. C'est dire que l'année de troisième joue pleinement son rôle dans la consolidation des connaissances et dans la préparation à l'examen.

27 % des élèves (groupes 4 et 5) font preuve de connaissances installées portant sur l'ensemble des programmes du collège. Ils maîtrisent en outre les concepts difficiles et sont désormais dans l'implicite. Leur aptitude à la lecture et à l'appréhension de la démarche de la discipline leur permet de réaliser toutes les situations en allant jusqu'au bout du travail, de répondre à toutes les questions en respectant toutes les consignes. Ce sont eux qui réalisent les productions écrites. C'est dans la réussite des compétences en argumentation et en rédaction que se dessine une ligne de démarcation où ne réussissent que les meilleurs élèves (mais le programme de troisième précise qu'il s'agit d'un apprentissage). La production écrite – il s'agit sans doute là d'une évidence – ne leur fait pas peur et ils affronteront avec aisance l'épreuve du paragraphe argumenté du DNB.

NOTE

2. Accompagnement des programmes (Bulletin Officiel n° 25 du 20 juin 1996).

Au regard du passage à la production écrite

Demander aux élèves des productions spontanées écrites paraissait nécessaire pour trois raisons : d'une part, ce format de questions dites « questions ouvertes » est usuel dans notre système éducatif ; d'autre part, il permet de vérifier que les élèves ont mémorisé des repères, des faits de civilisations par exemple... et qu'il les mobilisent à bon escient sans indices venant aider à raviver la mémoire (comme le format QCM peut le faire) ; enfin, évaluer des productions écrites plus longues correspond, en histoire-géographie, à la formation des élèves qui « depuis la sixième ont été entraînés à élaborer de manière autonome quelques phrases simples » et « en classe de troisième [ils] sont progressivement capables de rédiger un paragraphe cohérent de quinze à vingt lignes » (programme de troisième) et à « utiliser d'autres langages » (construction de cartes et légendes) à des fins d'analyse, de synthèse ou d'argumentation, entre autres, pour

lesquelles l'élève doit structurer ses connaissances, organiser son message pour le communiquer.

Lors de la phase expérimentale, 36,7 % des élèves n'ont pas renseigné les questions ouvertes. L'épreuve finale comprenait 58 items regroupant 91 prélèvements d'informations. Le taux de non-réponses reste toujours élevé : 34,4 %, (contre 7 % de non-réponses aux questions fermées) sans différence significative entre les questions appelant des réponses brèves ou longues. En moyenne, les questions ouvertes sont moins bien réussies (39,8 %) que les QCM (62 %). Pour chaque groupe d'élèves, il y a un écart de 20 points (graphique 3)

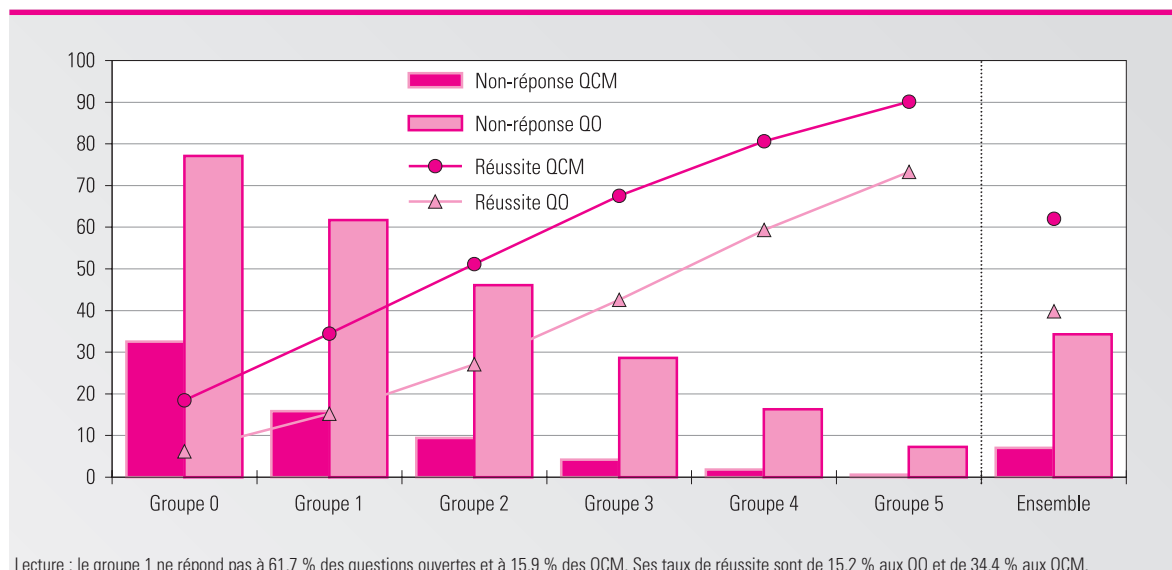
Les élèves faibles (groupe 2) ne sont capables d'écrire une réponse brève qu'avec l'aide d'un support documentaire (texte, photo...). La mémoire sans réactivation est mobilisée avec succès à partir du groupe 3.

Les items appelant des réponses construites et souvent proposées avec une guidance plus ou moins prégnante (d'une demande d'une simple phrase à

la rédaction d'un à trois paragraphes généralement clairement identifiés) visaient essentiellement la compétence « interpréter » (généraliser, argumenter, réaliser). Ces items ne sont réussis à plus de 50 % que par les élèves appartenant aux groupes 4 et 5, (contre seulement 39 % par ceux du groupe 3). On a donc affaire à un haut niveau de compétence : trouver et écrire des arguments en autonomie dans des documents ou encore trouver ses propres arguments. On peut dire qu'en ce qui concerne les productions écrites, les élèves de ces deux groupes sont allés jusqu'au bout des tâches demandées.

Ce taux de non-réponses et de moindre réussite aux questions ouvertes est surprenant pour des élèves qui devraient être familiarisés avec cette forme de questionnement. Est-ce dû au faible enjeu de cette évaluation anonyme pour les élèves ? Le QCM apparaît sans doute comme une tâche plus attractive tandis que la réponse écrite demande un effort rédactionnel, aussi court soit-il. Cet effort qui nécessite une certaine maîtrise de la langue

Graphique 3 – Taux de non-réponse et de réussite par groupe selon le type de questions



Source : MEN-DEPP

française à travers des productions longues, correspond en outre à l'évaluation de composantes disciplinaires plus complexes : « généraliser », « synthétiser » « argumenter ». Laquelle de ces composantes fait écran à l'autre ?

La question de l'attitude des élèves face à l'écrit au cours de cette évaluation est à mettre en regard de l'opinion des enseignants interrogés dans le cadre d'une enquête sur leurs pratiques³, concernant les difficultés à enseigner l'écriture d'un paragraphe et mérite réflexion : qu'est-ce qu'apprendre à rédiger et quel temps accorder à cet apprentissage, qu'est-ce qu'évaluer l'écrit et comment évaluer l'écrit, dans des disciplines autres que le français ? Qu'est-ce qui inhibe l'élève et quel levier envisager pour la formation et l'apprentissage ? Cette évaluation pointe la question de la place de l'écrit en une fin de cycle qui prépare à l'épreuve du paragraphe argumenté du brevet des collèges et à l'entrée au lycée où, surtout dans les formations générales, on fera essentiellement appel à cette forme d'expression. Or, au fil du collège, les élèves sont formés à l'écrit, pour passer de la rédaction de phrase simple (sixième) à des phrases plus élaborées (cycle central) et à la rédaction du paragraphe argumenté (troisième).

Au regard de pratiques évaluatives

Les enseignants concepteurs étaient habitués aux évaluations conduites en classe aux caractéristiques spécifiques : connaissance des progrès d'élèves connus, attente de l'enseignant, note attribuée sur 20, interrogation sur une partie du programme. Ils se sont trouvés confrontés dans le cadre de

l'évaluation-bilan nationale à une autre échelle : un constat objectif des acquis de l'ensemble des élèves en France quels que soient les contextes pédagogiques (établissements publics – dont les ZEP – et privés) et sur l'ensemble des programmes de collège. Il leur a fallu répondre au cadre méthodologique posé par la commande et se questionner sur les pratiques évaluatives quotidiennes.

Comment évaluer l'ensemble des acquis du collège ?

Évaluer les acquis des élèves de la sixième à la troisième, c'est évaluer en histoire, géographie et éducation civique, un corpus de connaissances quantitativement très important. Le regroupement dans des thèmes, les points forts dégagés des programmes, le nombre conséquent de situations et d'items permettent d'avoir suffisamment d'informations pour que le traitement statistique s'attache, dans un premier temps, non pas à pas à telle ou telle connaissance ponctuelle, mais à un ensemble. Par exemple les élèves ont été questionnés sur un nombre suffisant de personnages ou de faits historiques pour estimer un seuil de connaissances maîtrisées sur des périodes historiques et des espaces géographiques.

Comment cibler les compétences visées ?

En classe, l'enseignant fait souvent une appréciation globale du travail de l'élève où l'intuitif peut jouer un rôle d'autant qu'il connaît ses élèves (leur niveau, leurs progrès) et qu'il vient de faire cours en s'étant fixé des objectifs. Un bilan des acquis sur un corpus conséquent de connaissances et de compétences nécessite de « décomposer » tout ce qui participe à la réponse

de l'élève, l'environnement de la question et l'élève lui-même. Toute une réflexion a été conduite pour bien cibler, par les questions posées, la compétence visée, être vigilant pour évacuer (ou minimiser) tout ce qui pouvait parasiter l'objectif visé :

- le choix du vocabulaire pour la rédaction des consignes,
- les supports documentaires utilisés couramment en histoire-géographie : évalue-t-on la maîtrise de la lecture documentaire ou la compétence visée à travers le document ?
- la tâche demandée : évalue-t-on la tâche demandée ou la compétence visée, sachant qu'une compétence est bien maîtrisée si elle est mobilisée et dominée dans des situations différentes. Quel est le poids de celles-ci dans ce que l'on évalue ?

Ces interrogations ont été particulièrement sensibles pour les questions ouvertes (pourtant questionnement plus proche des pratiques de classes que les QCM). Quelle doit être la tolérance admise pour évaluer la localisation des villes françaises quand Lyon est écrit Lion, Lille, Lile ou l'île etc. ? L'évaluation de cette compétence serait-elle la même à l'oral où l'on ne vérifie pas l'orthographe ?

De plus, une même production écrite d'élève de deux lignes peut donner des informations pour quatre composantes

NOTE

3. Voir l'article « Les pratiques d'enseignement en histoire-géographie et éducation civique au collège » dans ce numéro.

Image de la discipline et pratiques d'enseignement en histoire-géographie et éducation civique au collège, Les dossiers, n° 183, MEN-DEPP, mars 2007.

« Image de la discipline et pratiques d'enseignement en histoire-géographie et éducation civique au collège », *Note d'Information* 07.27, MEN-DEPP, mai 2007.

différentes. Exemple : « autrefois l'hiver en montagne était considéré comme une saison morte : la situation est-elle toujours la même aujourd'hui ? justifiez votre réponse en utilisant les documents » (une photographie et un texte décrivant des activités en montagne avant et après 1950). Composante généraliser (sens de la réponse) ; composante justifier (arguments valables quels qu'ils soient) ; composante sélectionner (arguments valables pris uniquement dans les deux documents) ; composante rédactionnelle (critères retenus pour l'expression française).

À cet égard, deux débats peuvent alors s'engager :

- pour évaluer les acquis en histoire, géographie ou éducation civique, a-t-on besoin de passer par la production écrite des élèves ? ou : quand on passe par la production écrite des élèves, qu'évalue-t-on exactement ? la maîtrise de la langue : orthographe, syntaxe, utilisation des connecteurs logiques, ou la maîtrise de compétences spécifiques à la discipline : vocabulaire spécifique, explication d'une situation historique, critique d'un document ?
- y-a-t-il des compétences propres à l'histoire-géographie, éducation civique ou seulement des compétences transversales (l'histoire-géographie participant de la maîtrise de l'écrit) ?

Comment élaborer des questions... et des réponses ?

Le questionnaire devait se faire pour une grande part sous forme de QCM. Cette pratique est peu développée en classe. Dans ce format de question, l'élève a moins d'autonomie et sa mémoire est réactivée par les propositions de réponse. En revanche, il n'est pas confronté à la production écrite. Il n'en reste pas moins que les tâches de lecture sont plus diverses et

plus nombreuses (des consignes, des différentes propositions de réponse...) et que la compréhension du vocabulaire est plus exigeante (car il y a plus de nuances lexicales dans les différentes propositions de réponse qui ne se contentent pas d'à peu près). En fait, la « fabrication » des propositions de réponses (et, parmi elles, la bonne réponse attendue par les enseignants) ne fut pas toujours aisée notamment pour obtenir un consensus sur certaines définitions qui semblaient à chacun au départ évidentes :

- rigueur des mots employés et compréhensibles par les élèves (dans tout type d'établissement) ;
- rédaction des autres propositions que celles attendues (les distracteurs) à partir de l'expérience des concepteurs (erreurs récurrentes des élèves, représentation).

L'enseignant se met en situation de production de réponses (justes, approchantes ou fausses) et non pas seulement de questions. Il se trouve alors confronté à un effort de rigueur scientifique et de vulgarisation (consensus pour tous les élèves).

Ce type d'évaluation est donc une contribution parmi d'autres avec ses intérêts et ses limites à la réflexion sur l'évaluation des élèves. Elle enrichit les autres formes d'évaluation et s'enrichit de celles-ci.

Au regard de l'image que les élèves ont de la discipline

Les questionnaires cognitifs des élèves étaient accompagnés de questionnaires de contexte permettant de cerner l'environnement familial et scolaire des élèves ainsi que leur perception de la discipline ou de leur établissement. Quelques aspects de leurs réponses méritent attention.

Des performances qui varient selon l'importance accordée à la discipline...

Les élèves étaient interrogés sur l'importance qu'ils accordent à la discipline et il en ressort que plus les collégiens estiment qu'elle est importante, meilleurs sont leurs résultats. Ainsi, les élèves qui répondent que, selon eux, l'histoire-géographie, l'éducation civique est « très importante » ou « importante » sont surreprésentés dans les groupes de haut niveau, c'est-à-dire les groupes 4 et 5 et, à l'inverse, ceux qui considèrent cette matière comme n'ayant pas ou peu d'importance sont surreprésentés dans les groupes faibles (0 et 1).

... le temps de travail personnel...

Les performances des élèves sont également très différenciées selon le temps qu'ils passent à travailler la discipline hors de la classe. Le travail hors de la classe semble avoir un impact très positif sur les résultats. Ainsi, 16,4 % des élèves qui disent travailler entre 1 et 2 heures par semaine chez eux font partie du groupe 5. Au contraire, les élèves déclarant peu travailler (moins d'une demi-heure par semaine) sont moins nombreux que l'ensemble à appartenir aux meilleurs groupes (8,8 % disant travailler moins de un quart d'heure sont dans le meilleur groupe) et sont surreprésentés dans les groupes faibles (22,3 % des élèves travaillant moins de un quart d'heure se trouvent dans les groupes 0 et 1). Ce résultat n'est pas habituellement observé dans d'autres disciplines pour lesquelles une importante proportion d'élèves travaillant peu en dehors de la classe fait pourtant partie des groupes de hauts niveaux. Il semble que pour avoir de

bons résultats en histoire, géographie et éducation civique, un important travail personnel est indispensable pour pouvoir acquérir le corpus de connaissances nécessaire à la réussite des tâches demandées.

... et les habitudes culturelles en lien avec la discipline...

Plus les élèves sont en contact avec la discipline par le biais de livres et de revues, meilleurs sont leurs résultats. Ainsi, 21,7 % de ceux qui répondent s'intéresser « souvent » ou « très souvent » à la matière en lisant, appartiennent au groupe 5 contre 6,9 % de ceux qui répondent « jamais » ou « rarement ». Au contraire, ces derniers sont surreprésentés dans les groupes faibles. La fréquence de la lecture de livres ou de revues influence davantage le score en histoire qu'en géographie et en éducation civique.

De même, les visites fréquentes de musées, de sites historiques ou de lieux géographiques ont une importante influence positive sur les résultats des élèves. Ainsi, les collégiens qui répondent « très souvent » ou « souvent » sont surreprésentés dans les groupes de haut niveau (45,8 % dans les groupes 4 et 5) contrairement aux élèves qui

choisissent les modalités « jamais » ou « rarement » qui sont moins de 25 % à appartenir à ces groupes. L'influence de ces visites est plus importante sur le score en histoire. En revanche, l'influence des émissions de télévision ou de films, de même que celles des cédérom et d'Internet est moins nette sur le score des élèves et sans différence significative entre les disciplines.



Les élèves dessinent une image de la discipline plutôt attractive, nécessitant un travail hors de la classe et un enrichissement personnel qui influent sur leurs résultats.

Cette évaluation démontre qu'une grande majorité d'élèves a accès à la lecture documentaire de tous les supports utilisés dans la discipline, conformément aux préconisations officielles et reflétant les pratiques pédagogiques. Ces résultats mettent en évidence la prégnance des documents en histoire, géographie, éducation civique ce qui invite à questionner le statut didactique et pédagogique qu'on leur accorde. Quelle stratégie pédagogique, en effet, mettre en place pour que 30 % des élèves puissent

développer une plus grande autonomie et des compétences plus complexes à l'égard de ces supports ? Ils rejoindraient alors le tiers des élèves qui ont des connaissances et compétences plus élargies. Pour l'instant, 27 % des élèves vont au bout du travail demandé (rédactionnel compris) correspondant à tous les attendus de fin de collège. D'où l'intérêt de comparaisons temporelles que permettent les évaluations-bilans. L'effet année en cours (troisième) et la proximité des épreuves du DNB favorisent pour la moitié des élèves l'acquisition d'un bagage de connaissances et de compétences consolidé dont l'examen pourrait aider à la réflexion sur le socle commun. Cette évaluation pose aussi la question de la place et du poids de l'écrit dans la discipline : taux important de non-réponses, pourcentages de réussite aux questions ouvertes inférieurs aux QCM, mais aussi difficultés à évaluer objectivement les productions écrites des élèves. Elle permet de questionner les pratiques évaluatives habituelles (objectifs visés, adaptation du questionnement, critères d'évaluation...). Autant de questions qui mériteraient d'être approfondies et utilisées avec profit par les décideurs. ■

Propositions de lycéens pour être mieux préparés à leur vie de futur citoyen

Roseline Verdon

Chargée d'études au bureau de l'évaluation des politiques éducatives et des expérimentations
Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance

La matière composant cet article s'inscrit dans le cadre d'un travail ayant traité du comportement participatif des lycéens en fin de parcours scolaire secondaire, face au foisonnement de dispositifs et d'initiatives liés à la notion de citoyenneté dans le contexte national ; il présente une analyse des propositions faites par certains lycéens pour que l'École les prépare mieux à leur vie de futur(e) citoyen(ne). Une méthode raisonnée d'analyse fait apparaître la nécessité de fournir une information, assortie ou non d'explications, ou même de dispenser des connaissances dans certains domaines, d'installer des apprentissages collectifs ou individuels particuliers, et de revoir l'approche de la notion de citoyenneté qui a cours non seulement durant les séances d'éducation civique, juridique et sociale, mais aussi à travers les enseignements ou la vie à l'intérieur du lycée. Une méthode automatisée d'analyse du corpus des réponses met au jour trois types de contexte lexical exprimant des manques en fin de scolarité secondaire, une remise en cause de l'approche faite de la citoyenneté et des besoins d'ordre relationnel.

La matière composant cet article s'inscrit dans le cadre d'un travail traitant du comportement participatif des lycéens en fin de parcours scolaire secondaire, face au foisonnement de dispositifs et d'initiatives liés à la notion de citoyenneté dans le contexte national¹. La notion de comportement participatif englobait aussi bien une participation à des activités menées dans un cadre collectivement organisé, pratiquées pour son propre agrément ou sa formation personnelle, qu'un engagement s'exprimant à travers l'exercice d'activités de représentation (tenue de mandats électifs), des prises de responsabilité, ou des actions relevant du bénévolat voire du volontariat, généralement aussi bien dans l'établissement scolaire qu'à l'extérieur de celui-ci.

L'enquête sur laquelle il s'est appuyé a concerné, à l'automne 2004, 2 935 lycéens des classes terminales dans les *voies générale, technologique et professionnelle*, scolarisés dans 421 lycées et échantillonnés au *prorata* du poids de chaque voie dans la population nationale des élèves des classes terminales préparant au baccalauréat. Toutes les sections de terminale relevant de chacune de ces voies ont été couvertes ; une fois déterminé l'assortiment d'élèves des différentes sections à obtenir dans un lycée donné, les

individus ont été sélectionnés selon un procédé aléatoire s'appliquant à toutes les classes de chaque section. À l'issue de la phase de collecte de l'information, l'échantillon des élèves répondants, très représentatif de la voie d'enseignement et de structure plutôt satisfaisante en termes d'âge et de genre, comprenait 2 566 lycéens, répartis dans 383 établissements.

Le questionnaire s'adressant à ces élèves comportait une question ouvrant sur des **propositions pour que l'École prépare mieux à la vie de futur(e) citoyen(ne)**. C'est l'analyse du contenu des réponses produites qui est exposée dans cet article.

UN PREMIER TOUR D'HORIZON DES PROPOSITIONS

Un lycéen sur quatre (657, soit 25,6 % de l'ensemble) a fourni une réponse exploitable, ce qui signifie que les autres n'avaient rien de très particulier à proposer sur le sujet ou

NOTE

1. Voir la *Note d'information* n° 07.21 (mai 2007) « Pratiques citoyennes des lycéens dans et hors de l'établissement », R. Verdon et J.-C. Guillaume, MENESR – DEPP, et *Les Dossiers* n° 184 « Pratiques citoyennes des lycéens dans et hors de l'établissement » (mai 2007) des mêmes auteurs.

n'entendaient pas le faire. On considérera donc uniquement cette base de 657 lycéens, ayant livré des réponses de contenus identiques, proches ou franchement différents. Certains élèves ont fait jusqu'à trois suggestions ou exprimé une idée qu'on peut en réalité décomposer. Certaines suggestions pouvaient être communes à plusieurs contenus de réponse ou simplement être proches les unes des autres, d'un contenu de réponse à un autre ; pour autant les contenus de ces réponses individuelles n'ont pas nécessairement été jugés semblables. On a alors considéré que le fait, pour un lycéen, d'associer des éléments de proposition différents témoignait d'une plus grande richesse de contenu, pouvait donner une coloration particulière à sa réponse ou manifester une nuance, dans le cas d'une suggestion proche de celle qui aurait été exprimée par un autre lycéen. Le choix a donc été fait, en première approche, de présenter les contenus dans leur globalité.

La répartition des réponses selon leur contenu global

Parmi l'ensemble des 657 réponses individuelles, on a dénombré quelque 104 contenus jugés distincts : en dépit d'un éparpillement manifeste de celles-ci du point de vue de leur contenu, il existe donc des réponses individuelles qui se recoupent complètement, à la formulation employée près. En moyenne, si cela a un sens, un contenu particulier se retrouverait chez six individus. Certains contenus reviennent toutefois plus fréquemment que d'autres au travers des réponses exprimées : même si la gradation des fréquences de réponse associées aux divers contenus est plutôt harmonieuse, les six premiers intéressent tout de

même plus du quart des réponses individuelles (173 réponses, soit 26,3 % de la totalité), les trois premiers se démarquant de l'ensemble. On trouve ainsi :

1. la nécessité de *connaître les partis politiques* existant en France et la *vie politique* nationale (39 réponses, soit 5,9 % de la totalité) ;

2. le souhait ou même le besoin d'*obtenir des informations en lien avec l'accession à la majorité légale* (35 réponses, soit 5,3 % de la totalité) ;

3. la nécessité d'*inclure dans la présentation de la notion de citoyenneté des séquences illustratives*, dont l'objet pourrait être, par exemple, d'expliquer certains actes de la vie administrative et économique (33 réponses, soit 5,0 % de la totalité).

Sont aussi exprimés :

4. la *nécessité du débat*, s'appuyant sur des thèmes puisés notamment dans l'actualité (23 réponses, soit 3,5 % de la totalité) ;

5. le souhait de voir *augmenter les horaires affectés à l'éducation civique, juridique et sociale* (ÉCJS), mais *sans aucune interférence avec d'autres disciplines* comme l'histoire, éventuellement en faisant de cette éducation une option à part entière (22 réponses, soit 3,4 % de la totalité) ;

6. celui de voir organiser un *enseignement de la chose politique en toute objectivité*, allié à la nécessité d'une prise de conscience des droits et devoirs du citoyen (21 réponses, soit 3,2 % de la totalité).

Les contenus qui se succèdent ensuite manifestent un plus grand morcellement des réponses individuelles.

7. Informer et organiser des *activités liées à la citoyenneté hors temps de cours*, telles que des débats, des expositions, etc. (20 réponses, soit 3,0 % de la totalité).

8. *Inviter dans l'établissement des personnalités politiques, des fonctionnaires, des représentants associatifs* pour qu'ils fassent, à l'intention des élèves, un travail d'explication (19 réponses, soit 2,9 % de la totalité) ; *informer avec régularité de ce qu'est la citoyenneté dans les divers aspects de la vie* (même fréquence de réponse).

9. Donner à l'ÉCJS un *caractère moins scolaire, plus pratique* (17 réponses, soit 2,6 % de la totalité) ; *analyser l'actualité politique*, nationale et internationale (même fréquence de réponse).

10. Trouver les façons d'intéresser à la politique et à l'acte de voter (15 réponses, soit 2,3 % de la totalité) ; *sensibiliser à la notion de citoyenneté de façon attractive, non exclusivement scolaire et incluant un côté pratique*, par la simulation d'actes réels, par exemple (même fréquence de réponse) ; *inclure dans l'enseignement général des aspects pratiques* pouvant se manifester à l'occasion de stages (même fréquence de réponse également).

11. *Informers sur les cursus de l'enseignement supérieur* (14 réponses, soit 2,1 % de la totalité).

12. Faire comprendre que *liberté individuelle et responsabilisation vont de pair* (13 réponses, soit 2,0 % de la totalité) ; *prendre en considération les individus*, lesquels ont, dans des proportions variables selon la voie d'enseignement ou le lieu, atteint l'âge de la majorité légale en classe terminale, et *pas seulement le groupe classe* (même fréquence de réponse).

Cet ensemble de dix-sept contenus de réponses (sur les 104 annoncés au total), associés à douze niveaux de fréquence, rassemble plus de la moitié des réponses individuelles (350 réponses, soit 53,3 % de

l'ensemble) et fournit un aperçu des propositions les plus répandues.

Les grands registres de réponses individuelles

Les contenus de l'ensemble des propositions individuelles empruntent à des registres dont il a semblé pertinent de distinguer la nature : les informations que l'École devrait fournir sur divers sujets, les explications qui peuvent être données à l'appui de ces informations, les domaines où l'École pourrait dispenser des connaissances, des savoirs, les apprentissages (savoir-faire, savoir-être) qu'elle pourrait vouloir installer, la façon de dispenser l'ÉCJS là où elle existe (horaires, place et thématique), enfin, les modes d'approche de la notion de citoyenneté, à travers l'ÉCJS ou non (l'état d'esprit général, les conditions qui semblent présider à cette approche, les méthodes employées, les actes ou objectifs à valeur éducative qui témoignent de cette approche).

Un contenu de réponse individuelle donné peut comporter, comme cela a déjà été mentionné, des suggestions relevant de registres différents ; il sera donc comptabilisé autant de fois que nécessaire. Il s'ensuit que les six registres qui suivent totalisent plus de réponses individuelles qu'il n'y en a en fait : 657 réponses individuelles donnent lieu à 104 contenus jugés distincts et drainent 777 propositions ou suggestions.

I – Une petite minorité de lycéens (85 réponses, soit 12,9 % de la totalité) suggèrent que certaines questions fassent l'objet d'une **information de la part de l'institution scolaire.**

a. Comme on l'a vu précédemment, il s'agit d'abord *des droits et des devoirs*

liés à l'accession à la majorité légale (35 réponses), sujet qui correspond à un réel besoin : les résultats d'ensemble sur ce point montraient en effet que six lycéens sur dix ressentaient le besoin d'obtenir des informations, surtout parmi les plus jeunes.

b. Certains élèves aimeraient voir *décliner la notion de citoyenneté selon divers aspects de la vie* au travers de l'information qu'ils souhaitent obtenir (19 réponses). Une façon de satisfaire ce souhait pourrait être d'organiser, en lien avec des professionnels de la communauté éducative, la venue dans l'établissement de personnalités connues ou non des lycéens dont l'action, à portée purement locale ou plus vaste, serait liée à la notion de citoyenneté dans des domaines très variés (politique, santé, environnement, éducation, etc.), afin qu'elles présentent leur activité, proposent des pistes de réflexion, voire suscitent l'envie de se joindre au cadre institutionnel dans lequel elles se situent.

c. D'autres lycéens veulent être au courant des *formations existant dans l'enseignement supérieur (14 réponses)*, de façon, sans doute, à s'orienter correctement compte tenu de leur scolarité secondaire. On sait que la formation des goûts peut se manifester assez tôt au cours de l'adolescence mais doit aussi s'accompagner d'une connaissance la plus complète possible de l'offre de formation, de son organisation dans les institutions qui y concourent et des familles d'activités pouvant constituer par anticipation des débouchés. Idéalement, cette connaissance devrait être complétée de premiers contacts avec des milieux professionnels (visite accompagnée purement individuelle, intervention sous forme d'exposé s'adressant à un groupe de lycéens

intéressés par l'activité présentée, etc.).

d. Sur le plan de l'information souhaitée, des suggestions beaucoup plus minoritaires concernent différents sujets, liés ou non aux précédents, voire entre eux.

– *Les droits et les devoirs individuels en général*, c'est-à-dire ne se rapportant pas uniquement à la majorité légale (6 réponses) en sont un exemple ; outre les droits et devoirs liés à l'accession à la majorité légale et qui devraient faire l'objet d'une information approfondie, peut-être s'agit-il pour certains élèves de mieux connaître ceux qui ont trait à la condition de lycéen dans l'établissement (d'une part, les droits collectifs de réunion, d'association et de publication, consacrés par le décret du 18 février 1991 et dont l'exercice doit rester compatible avec les principes du service public de l'éducation, d'autre part, les devoirs issus des dispositions du règlement intérieur de l'établissement) ou à celle de personne mineure hors de l'établissement (accès à la médecine pour adolescents, questions judiciaires, actions relevant du bénévolat ou du volontariat, apprentissages encadrés ou accompagnés, etc.).

– Être au courant des *activités internes à l'établissement scolaire* qui soient compatibles avec la scolarité de chacun au plan de la programmation horaire (5 réponses) suppose de se voir répercuter une information de façon plus fine en début d'année.

– Des souhaits d'information sur ce que propose l'*armée*, eu égard probablement à ses formations, ses débouchés et les valeurs qu'elle véhicule (3 réponses), sur les *métiers existant dans l'établissement autant qu'à l'extérieur* (2 réponses) ou même sur le *fonctionnement de l'État* (1 réponse)

manifestent une préoccupation de s'orienter en connaissance de cause.

II – Dans le droit fil du précédent, ce registre consiste en **explications devant venir à l'appui de la présentation d'une information** et concerne au total très peu de lycéens (24 réponses, soit 3,7 % de la totalité).

a. Plusieurs lycéens aimeraient qu'un travail d'explication puisse être fourni par des *personnalités politiques, des fonctionnaires ou des représentants associatifs*, qui seraient conviés à venir dans l'établissement en fonction des questions traitées, liées à des aspects particuliers de la citoyenneté (19 réponses). Malgré le nombre peu élevé de réponses de cette nature, il faut noter que ce type de souhait n'en est pas à sa première expression : dès qu'il est question de choix d'orientation dans la perspective d'une activité sociale, professionnelle, politique ou autre à déployer dans sa future vie d'adulte, cette idée revient presque systématiquement au long des années, de la part de lycéens par exemple, en réponse à une question ouverte, pour que l'institution scolaire lui donne corps.

b. Quelques lycéens font aussi remarquer qu'une présentation assortie d'explications approfondies sur les droits et devoirs individuels et collectifs serait améliorée si *stéréotypes et idées fausses* pouvaient être *bannis* (5 réponses).

III – Certains **domaines de connaissances** mériteraient d'être abordés ou développés à l'École, selon

NOTE

2. *Les Dossiers* n° 184 « Pratiques citoyennes des lycéens dans et hors de l'établissement » (mai 2007), MEN – DEPP, des auteurs déjà cités, pp. 67 et suivantes.

beaucoup de lycéens (135 réponses, soit 20,5 % de la totalité).

a. Comme cela a déjà été vu, il s'agit de la volonté de *connaître les partis politiques existant en France ainsi que la vie politique nationale* (39 réponses). Seuls les élèves qui sont au contact de parents ou amis pour lesquels la vie politique constitue un véritable centre d'intérêt peuvent se familiariser avec ce domaine de connaissances.

b. D'autres élèves pensent qu'il serait nécessaire d'*inclure dans la présentation de la notion de citoyenneté des séquences illustratives qui expliciteraient certains actes de la vie économique ou administrative* (33 réponses). Certains lycéens déclaraient exercer régulièrement ou non de menus travaux ou une activité donnant lieu à rémunération² ; ils peuvent à ce titre vouloir savoir comment gérer ces sommes (ouverture d'un compte, placement, imposition, législation, etc.).

c. Rejoignant d'une certaine façon le premier groupe de réponses, certains lycéens aimeraient voir *organiser un véritable enseignement de science politique* en toute objectivité (21 réponses). La science politique est une discipline de niveau universitaire, une vulgarisation de niveau plus modeste n'existe pas dans le second degré.

d. De façon complémentaire, d'autres lycéens voudraient pouvoir bénéficier d'une *analyse de l'actualité, notamment politique*, au plan national et international (17 réponses).

e. D'autres lycéens encore voudraient que tout le monde puisse *disposer d'un enseignement juridique à part entière* (9 réponses). Actuellement, certaines sections technologiques en sont dotées, dans leurs spécialités respectives uniquement.

f. Pour certains lycéens, il suffirait d'une *introduction à la connaissance*

des lois qui intéressent les jeunes au premier chef (7 réponses).

g. Il conviendrait, pour d'autres, d'*inculquer les notions de droits et devoirs civiques dès que possible au cours de la scolarité* (5 réponses). Il existe pourtant en principe un enseignement d'éducation civique à l'école et au collège.

h. Plusieurs réponses, marginales par leur nombre, reprennent des suggestions déjà exposées en offrant quelques variantes, et sont ici regroupées.

– Une suggestion d'*abaisser l'âge de la majorité légale et d'enseigner préalablement la chose politique* (1 réponse). Peut-être s'agit-il là d'un souhait de s'assumer plus rapidement pour pouvoir prendre les engagements désirés.

– Le souhait de trouver une *familiarisation à la sociologie* (1 réponse).

– Une proposition d'*organiser un enseignement objectif de science politique à l'intention des seuls lycéens ayant atteint l'âge de dix-huit ans* (1 réponse).

– Le désir de *connaître la vie politique* et d'*avoir une initiation aux aspects pratiques de la vie* (actes administratifs, économiques, etc.) (1 réponse).

IV – Une poignée de lycéens estime ouvertement que l'École devrait chercher à **installer certains apprentissages relevant du savoir-être ou de savoir-faire** (12 réponses, soit 1,8 % de la totalité). Pour marginales que soient ces déclarations – encore que d'autres lycéens qui n'en sont pas les auteurs pourraient s'y retrouver peut-être aussi –, elles ne sont pas du tout mineures dans leur signification.

a. Débattre, ou même plus largement vivre ensemble dans un établissement scolaire, suppose le *respect de règles de comportement et de savoir-vivre*, telles que l'écoute, le

respect de la parole et de l'avis d'autrui, la politesse, etc. (6 réponses).

b. Il serait préférable que certaines formations soient *plus professionnalisantes* ou bien que certaines formations professionnelles soient *plus satisfaisantes* (3 réponses). Certains lycéens se sont engagés sur la voie du baccalauréat professionnel, voire technologique, non par goût des études, mais par souci de parvenir à un niveau de qualification plus élevé ; il importe donc que les formations considérées présentent les qualités attendues, par réévaluations successives.

c. Viennent ensuite des contenus épars de réponses.

– Le désir de *participer plus réellement à la gestion du lycée* (1 réponse). Ceci suppose une information sur les possibilités de participation réservées aux lycéens et un apprentissage selon des modalités adéquates pour que leur participation ne soit pas lettre morte ou de pure apparence. Or, l'information préalable à destination de tous les élèves et des modalités adéquates de formation ou d'accompagnement dans un apprentissage à la tenue d'un mandat électif de représentation des élèves n'existent pas absolument dans tous les lycées : si l'information est très largement répandue (n'existant donc pas partout), la formation l'est déjà moins ; l'apprentissage nécessaire peut se faire au contact étroit d'élèves plus avancés ou de professionnels investis dans ces aspects de la vie du lycée. Il faut rappeler tout de même qu'en dehors des fonctions de délégués de classe, il existe le conseil des délégués pour la vie lycéenne, instance qui est normalement associée aux décisions du conseil d'administration de l'établissement. Reste que localement, chaque cas est susceptible de présenter des

particularités de fonctionnement. Sur le versant associatif, la maison des lycéens, association régie par les dispositions de la circulaire du 02 avril 1991 et conçue justement pour que les lycéens participent à l'organisation des activités qui y sont proposées, à son fonctionnement et à sa gestion est un exemple emblématique. Là où elle existe, cette association n'est pas nécessairement connue de tous les lycéens et les apprentissages que peut nécessiter une véritable participation à son fonctionnement paraissent peut-être hors d'atteinte.

– Un souhait pour que la *formation à des métiers* intervienne *le plus tôt possible dans la scolarité* (1 réponse). Certains élèves peu réceptifs aux enseignements généraux de la voie professionnelle, ou même technologique, ayant parfois prolongé à contre-cœur leur scolarité jusqu'au baccalauréat, recherchent surtout des formations pratiques dans lesquelles ils puissent s'investir et sentir l'utilité de ce qu'ils ont entrepris.

– Une suggestion de trouver une association interne au lycée qui *aide au montage de projet* (1 réponse). Certains élèves, très engagés dans la vie de leur établissement ou souhaitant le devenir, aimeraient pouvoir bénéficier d'un apprentissage encadré à cet égard. L'enquête avait mis en évidence que, de l'avis des élèves, une des formes les plus porteuses d'engagement civique au lycée qu'ils aimeraient voir valorisées (mention sur le bulletin scolaire ou attestation) était les participations à projet dans l'établissement scolaire. Encore faudrait-il savoir si des projets de natures différentes comportent suffisamment de points communs pour qu'une aide au montage soit concevable et puisse être prise en main par une association.

V – Une forte minorité de lycéens expriment des **souhaits relatifs à l'ÉCJS** quant aux **horaires appliqués**, à la **place qui est faite** à cette éducation qui n'est pas un enseignement à proprement parler, et à la **thématique retenue** (128 réponses, soit 19,5 % de la totalité).

a. Plus du tiers de ces réponses portent sur la question des horaires qui semblent à leurs auteurs réservés à cette éducation (49 réponses). Il faut rappeler que l'ÉCJS figure à l'emploi du temps des classes de terminale générale et professionnelle à raison d'une demi-heure hebdomadaire, et que les recommandations accompagnant les programmes rendent possibles les regroupements horaires, tels que des séquences de deux heures mensuelles³. Par ailleurs, un lycéen sur six des sections générales et professionnelles a déclaré n'avoir pas reçu d'ÉCJS l'année précédente (classe de première ou de terminale) ou ne s'en souvenait pas : soit cette éducation n'était effectivement pas dispensée, soit l'horaire était pratiquement intégré à l'enseignement disciplinaire (l'histoire principalement).

– La quasi-totalité de celles-ci (47 réponses) vont dans le sens d'une *augmentation des horaires* attribués à l'ÉCJS, dont presque la moitié (22 réponses) l'assortissent de la volonté qu'aucune discipline n'interfère avec elle pendant le temps qui doit lui être consacré.

– Les quelques autres (2 réponses) font état d'*horaires déjà trop lourds* : que ce soit en général ou relativement

NOTE

3. Les *Dossiers* n° 184 « Pratiques citoyennes des lycéens dans et hors de l'établissement » n° 184 (mai 2007), MEN – DEPP, des auteurs déjà cités, pp. 74 et suivantes.

à l'ÉCJS, elles suggèrent plutôt une réduction des horaires qui sont attachés à l'ÉCJS ou même une suppression de celle-ci.

Il faut tempérer l'importance de ces réponses, puisque le résultat d'ensemble, sur ce point précis des horaires, permettait de repérer la préférence pour une augmentation des heures parmi le tiers environ des lycéens de tout l'échantillon des répondants, et la préférence contraire chez la moitié d'entre eux : ceci est un indice de ce que les lycéens qui ont émis des propositions à l'occasion de la question laissée ouverte ne sont nullement représentatifs de l'ensemble. Il faut rappeler que les trois quarts des lycéens ayant retourné un questionnaire rempli ne se sont pas exprimés sur le point de savoir ce que l'École pourrait entreprendre pour mieux préparer à la vie de futur(e) citoyen(ne).

b. Un autre tiers de réponses concerne la place qui devrait être accordée à cette éducation (44 réponses).

– Il conviendrait, si l'on maintient cette éducation, de *la préserver de toute emprise disciplinaire*, que ce soit l'histoire, puisque la plupart des professeurs qui dispensent l'ÉCJS enseignent par ailleurs, ou une autre discipline (15 réponses).

– Certains lycéens expriment le souhait de voir cette *éducation introduite dans la voie d'enseignement technologique et dans les sections professionnelles qui en seraient encore dépourvues* (12 réponses). L'ÉCJS n'est en effet pas dispensée dans les sections technologiques de baccalauréat, sauf cas particuliers d'expérimentation prolongée, et pas étendue dans les faits à toutes les sections professionnelles ; le sachant lorsqu'ils côtoient ou connaissent d'autres élèves, les lycéens ne comprennent

pas vraiment cette distinction de traitement.

– D'autres lycéens estiment que *cette éducation devrait même être introduite dès l'école primaire* (12 réponses), alors qu'une éducation civique doit en principe y être dispensée. Il conviendrait probablement de savoir ce qui est réellement fait sur ce plan.

– Quelques réponses manifestent le souhait d'avoir une telle *introduction dès le collège* (3 réponses). L'éducation civique censée y être dispensée ne suffirait donc pas en contenu.

– L'ÉCJS n'a pas que des partisans, ainsi que la remarque en a été faite plus haut : certains lycéens préféreraient qu'elle soit *supprimée* (1 réponse) ou *maintenue uniquement en classe de seconde* (1 réponse).

– Une suggestion de faire de cette éducation *une option à part entière* (1 réponse) lèverait les mécontentements mais viderait l'intention première partiellement de son sens.

c. Les autres propositions se rapportent à la thématique retenue pendant les séances d'ÉCJS (37 réponses).

– La plupart d'entre elles (31 réponses) font état de la volonté de voir traiter de *thèmes d'actualité, seuls ou complétés de problématiques de fond* liées aux questions de santé ou d'environnement, par exemple ; quelques-unes font référence à la question de la *gouvernance dans le champ politique*.

– Certains lycéens revendiquent la *possibilité de choisir eux-mêmes les sujets à aborder* (5 réponses).

– La préférence va en faveur d'une *pluralité de thèmes précis* qui soient liés à la citoyenneté, à *aborder sur des créneaux horaires réservés* (1 réponse).

VI – Une petite majorité de propositions abordent la **façon d'approcher la notion de citoyenneté**, que ce soit

dans les séances d'ÉCJS ou plus généralement dans d'autres cours ou activités (393 réponses, soit 59,8 % de la totalité).

a. Nombre de propositions traitent non seulement du contenu des séances d'ÉCJS et des façons de les conduire, mais aussi plus généralement et sans qu'il ne soit fait mention de l'ÉCJS, de l'état d'esprit et des conditions qui favoriseraient l'approche de cette notion, enfin des méthodes employées pour aborder les questions de citoyenneté (275 réponses).

– Lorsqu'il est fait mention explicite de l'ÉCJS, c'est la **qualité intrinsèque des séances** qui préoccupe d'abord les lycéens à travers leurs suggestions (60 réponses). Le *caractère pratique*, non exclusivement scolaire de *l'approche retenue* pour aborder la notion de citoyenneté dans les séances est ainsi jugé indispensable (30 réponses).

Ces *séances* devraient être également suffisamment *attractives* (24 réponses). À supposer que l'on puisse conférer aux séances d'ÉCJS un caractère pratique, celui-ci serait-il cependant garant à tout coup de leur attractivité ? Il faut en tout cas, selon certains lycéens, *éviter de concevoir des séances* qui soient *trop magistrales* (6 réponses).

Les préconisations officielles écartaient pourtant tout caractère magistral par le recours, bien que non systématique, à la technique du débat argumenté.

– Ensuite, les contenus de réponses s'intéressent aux **techniques d'animation de ces séances et de l'investissement qu'elles supposent de la part des enseignants** (22 réponses).

La *pratique du débat* est ainsi plébiscitée, considérée de surcroît par certains comme un mode de formation sur les questions liées à la citoyenneté, et suppose en outre un investissement particulier, à renforcer

absolument, de la part des enseignants qui assurent ces séances (17 réponses). Quelques-uns pensent d'ailleurs que l'intérêt que peuvent présenter ces séances serait accru par une *formation adaptée des professeurs* (3 réponses). Enfin, *l'approche de la notion de citoyenneté* devrait être *objectivée et distinguée des questions de morale* (2 réponses). On peut noter qu'une moitié d'enseignants qui avaient participé à l'enquête, en ayant eux-mêmes en charge l'ÉCJS, reconnaissent que la technique du débat argumenté n'était pas bien assurée par la plupart des professeurs conduisant ces séances ; en outre, les deux tiers pensaient que la plupart n'avaient pas non plus la formation juridique adaptée pour dispenser correctement cette éducation. Un tel avis, certainement en partie fondé, rend crédibles les critiques exprimées par quelques lycéens portant sur la nécessité, du côté des professeurs qui dispensent cette éducation, d'un renforcement de l'investissement à consentir pour maîtriser la technique du débat argumenté et de la formation à suivre pour être ensuite en mesure de faire ressortir l'intérêt de telles séances.

– D'autres réponses, sans faire référence aux séances d'ÉCJS, portent sur un **état d'esprit général propice à l'approche de cette notion par l'École et sa mise en actes**, susceptibles de mieux préparer à la vie de futur(e) citoyen(ne) (41 réponses).

. On retrouve le *désir que soit pris en considération l'individu* et pas seulement l'entité classe (13 réponses). D'autres lycéens font état d'une *volonté de communication, d'échanges interindividuels, d'une ouverture au monde* et d'*engagement* (8 réponses).

. D'autres encore s'inscrivent en faux contre la tendance qu'ils perçoivent autour d'eux à trop attendre,

justement, de l'institution scolaire : il en va de la *responsabilité individuelle de s'informer sur ses propres droits*, liés à l'accès à la majorité légale (7 réponses).

. *L'écoute, la tolérance, un encadrement strict et l'expression d'une solidarité dans la difficulté* constitueraient déjà une amélioration dans l'approche et la mise en actes de cette notion (6 réponses) ; l'École devrait même *inculquer dès le plus jeune âge la tolérance et le respect d'autrui* (4 réponses). Sur ces points, nulle référence n'est faite à l'éducation reçue dans le milieu familial au sens large du terme, comme si l'École devait prolonger ce qui est prodigué ailleurs, le renforcer, voire suppléer à ce dont on ne bénéficie pas ou pas assez. En contrepoint apparent, on trouve l'idée que *chacun doit s'imposer une certaine discipline* (1 réponse), *vivre pleinement sa jeunesse sans négliger pour autant le travail* (1 réponse).

. En écho à certains avis qui précèdent, l'École se doit d'*inciter les élèves à s'informer* et donc de faciliter cette information (notamment sur le tabagisme, la consommation de diverses autres drogues, etc.), de *porter plus d'attention aux comportements individuels ou collectifs des élèves* (1 réponse).

– Un nombre au demeurant limité de propositions tournent autour des **conditions préalables à la mise en place de la notion de citoyenneté qu'on devrait pouvoir trouver dans un établissement scolaire** (20 réponses).

. La mise en place de la notion de citoyenneté ne saurait être scolaire : elle passe par un *dialogue amélioré entre professeurs et élèves*, ce qui nécessite des *compétences* et de la *souplesse* (4 réponses).

. Un pan très important des réponses est centré sur la qualité des conditions de vie offertes aux élèves. Une *meilleure qualité de vie dans l'établissement* peut aider à se sentir citoyen en devenant, touchant à la restauration, au matériel informatique, à la surveillance, à la verdure et à la qualification du personnel enseignant (4 réponses). Matériellement parlant, il existe des lieux d'enseignement où certains élèves proposent d'installer un *système de sécurité* visant à limiter les vols, les dégradations, etc. (3 réponses) ; la *vie est parfois si dégradée dans un établissement scolaire* qu'il faudrait déjà pouvoir *dresser un état des lieux* et le faire connaître avant même de pouvoir avancer quelque proposition que ce soit (2 réponses). Il faudrait *améliorer la qualité de vie tant sur le plan matériel que culturel* (1 réponse), une autre suggestion porte sur *l'amélioration des conditions de travail*, rejoignant en fait les précédentes (1 réponse).

. Une proposition de *renforcement de l'encadrement professoral* des élèves (3 réponses) vient compléter celles qui ont trait à la considération dont les élèves ont besoin.

. Enfin, un autre lycéen pense qu'il faudrait *réprover les comportements irrespectueux et les sanctionner* au plan scolaire (1 réponse) ; une autre suggestion serait de *consacrer un lieu à la civilité*, tel que le CDI, qui prendrait ainsi une valeur exemplaire dans l'établissement (1 réponse).

– Toujours lorsqu'aucune mention n'est faite de l'ÉCJS, on trouve enfin un grand nombre de contenus de réponses qui suggèrent des **méthodes pour mettre en place la notion de citoyenneté dans le contexte scolaire**, afin de mieux préparer à la vie de futur(e) citoyen(ne) (132 réponses).

. La *pratique du débat* est réaffirmée comme étant *nécessaire* (23 réponses) ou fait simplement l'*objet d'une préférence* (1 réponse). Plutôt que de se le voir imposer sans avoir eu voix au chapitre, quelques lycéens proposent une *soumission du règlement intérieur du lycée au vote*, ce qui supposerait d'avoir débattu préalablement des points méritant à leurs yeux d'être complétés ou amendés (2 réponses). *Informers les élèves et organiser des activités hors temps de cours*, telles que des débats, des expositions, etc., sont également jugés comme des moyens adaptés (20 réponses).

. Il faudrait aussi rechercher tous les moyens d'*intéresser les lycéens à la vie politique et à l'acte de voter* (15 réponses). Certains proposent d'organiser des *sorties pédagogiques* dont l'objet serait lié à l'exercice de la citoyenneté (tenue d'un mandat électif, visite d'un tribunal, etc.) (16 réponses).

. Dans un autre ordre d'idée, des suggestions sont faites d'*inclure dans l'enseignement général des aspects pratiques* pouvant consister en stages (15 réponses).

. Au plan relationnel, certains lycéens considéreraient comme utile que des *liens entre élèves et professeurs* puissent trouver leur place *hors du cadre strictement scolaire* (12 réponses), quelques-uns proposent même des *stages de classe* qui mêleraient, à des périodes de vacances scolaires, des *aspects ludiques* de l'activité scolaire et des *aspects sportifs ou intellectuels* (2 réponses). Quelques lycéens font toutefois remarquer que des *animations ponctuelles menées sur des thèmes appropriés* dans le courant de l'année peuvent se révéler tout aussi efficaces et plus économes en temps (8 réponses).

. Plusieurs propositions ressortissent au fait de susciter puis de mobiliser des ressorts individuels chez les lycéens : d'une façon générale, toute méthode reposant sur l'*implication personnelle*, la *responsabilisation* et l'*imprégnation de connaissances* serait la bienvenue (6 réponses); *susciter l'intérêt et l'implication des élèves* au moyen de *sujets qui les intéressent directement*, en reposant sur ce principe, est une méthode qui pourrait s'avérer probante (4 réponses). *Transmettre un savoir, communiquer la passion d'apprendre et le plaisir de connaître* iraient dans le même sens (2 réponses), bien qu'il s'agisse là surtout d'un état d'esprit à insuffler à travers l'enseignement qui est dispensé en général, les méthodes sont laissées à l'appréciation des professionnels animés d'un tel état d'esprit. L'*éducation au respect de soi et d'autrui ainsi qu'à l'autonomie* (2 réponses) a une visée qui parachève les propositions qui précèdent.

. Cette éducation peut avoir lieu *via* notamment le *renforcement de l'activité associative interne* au lycée (4 réponses déjà comptabilisées parmi les précédentes).

. Plusieurs autres propositions existent marginalement : des suggestions portent sur l'organisation d'*actions de mobilisation* (1 réponse), sans que l'on sache sur quoi elles pourraient porter, la mise en place d'*aides scolaires* à prodiguer dans l'établissement (1 réponse) – un résultat d'ensemble était que trois lycéens sur dix auraient trouvé normal, à l'automne 2004, que le tutorat d'un élève en difficulté constituât un engagement, objet possible d'une valorisation ultérieure ; ce genre d'aide pouvant d'ailleurs très bien se dérouler dans le cadre d'une association interne à l'établissement scolaire –, une *ouverture à*

la spiritualité (1 réponse), et le fait de *s'inspirer de systèmes éducatifs étrangers* (1 réponse).

b. D'autres propositions tournent autour d'objectifs éducatifs à définir, de valeurs à transmettre et d'actes éducatifs liés à la notion de citoyenneté auxquels l'École pourrait donner corps afin de mieux préparer les individus qu'elle forme à leur vie future (138 réponses).

– Lorsque les séances d'ÉCJS sont visées, beaucoup de lycéens ont retenu l'idée de *rendre plus pratiques les contenus abordés*, et non simplement les façons de conduire les séances consacrées à cette éducation (33 réponses). Quelques lycéens insistent sur la nécessité qu'il y aurait d'avoir une *base commune de valeurs* entre l'éducation reçue dans l'univers familial et celle qui est dispensée par l'École dans les domaines qui sont liés à la citoyenneté (4 réponses).

– La plupart des propositions avancées le sont sans aucune référence faite à l'ÉCJS, s'agissant notamment d'**objectifs éducatifs que l'École pourrait se donner en matière de citoyenneté** (37 réponses).

. Il semble d'abord nécessaire que l'École fasse tout ce qui est en son pouvoir pour que chacun prenne *conscience de ses droits et ses devoirs* (21 réponses).

. Un second objectif important est de *donner envie aux lycéens de s'investir*, par des actes éducatifs appropriés (12 réponses). Quelques-uns précisent les domaines dans lesquels cet investissement pourrait passer : l'*acquisition d'une culture générale par l'intellect*, la *participation à une élection ou à une activité collectivement organisée* (3 réponses).

. Un autre objectif pourrait être d'*aider à comprendre ce qui fonde les*

relations humaines (1 réponse) ; cette proposition fait appel à une demande de notions de psychologie, discipline presque exclusivement de niveau universitaire, comme le droit ou la science politique.

– Plusieurs propositions, minoritaires, ont trait à **des valeurs ou principes que l'École pourrait chercher à transmettre**, d'une façon générale (20 réponses).

. On retrouve l'idée selon laquelle *liberté et responsabilisation vont de pair* (13 réponses), principe qui peut trouver à s'appliquer dans n'importe quel enseignement.

. Quelques lycéens préféreraient que l'École fasse comprendre *la valeur d'un acte de civisme*, qui devrait être un comportement naturel (3 réponses).

. Quelques autres suggestions portent sur la *valorisation de l'attachement à la Nation* (3 réponses), lesquelles sont couplées au souhait, dont il a déjà été question, d'obtenir de l'information sur les possibilités offertes par l'armée.

. Enfin, un lycéen trouve important de souligner *la valeur de la philosophie comme discipline d'enseignement* susceptible de contribuer, elle aussi, à enrichir la notion de citoyenneté (1 réponse).

– En écho aux propositions qui concernaient des objectifs possibles et des valeurs ou principes transmissibles, un certain nombre de lycéens ont suggéré **des réponses actives que l'École pourrait apporter ou contribuer à apporter** (44 réponses).

. Plusieurs suggestions portent sur la nécessité d'*éduquer sur la vie politique nationale, sur l'utilité d'une participation à des activités diverses*, sans référence particulière à l'établissement scolaire lui-même, *ainsi qu'aux instances représentatives du lycée*

(12 réponses). En marge, on trouve la volonté d'inclure une *incitation à l'engagement politique* (1 réponse) ou de *rendre le vote obligatoire* (1 réponse), ce qui ne fait évidemment nullement partie des missions de l'institution scolaire et est en complète contradiction avec les demandes exprimées par d'autres lycéens plus nombreux d'un enseignement le plus objectif possible de rudiments en science politique.

. Il serait souhaitable pour d'autres de *diversifier les activités péri-scolaires dans lesquelles s'impliquer* mais aussi celles qui sont extra-scolaires (10 réponses), et déjà de *sensibiliser à la pratique d'activités associatives* (7 réponses). Un autre lycéen suggère même de *rendre obligatoire la pratique d'une discipline artistique* car elle favoriserait à ses yeux l'expression de soi (1 réponse). Un autre encore aimerait voir l'accent mis sur la *pratique d'activités collectives* (1 réponse). L'offre d'activités non scolaires à l'intérieur d'un établissement est certainement loin d'être uniforme : si l'association sportive est bien obligatoire partout, toutes les disciplines que peuvent souhaiter pratiquer les lycéens ne sont certainement pas représentées dans tous les lycées, lesquels ne donnent pas nécessairement accès à des équipements sportifs d'égale qualité ; par ailleurs, là où existe une maison des lycéens, les membres de l'association sur laquelle elle repose pourraient essayer de mieux faire connaître les activités qu'elle organise et de recenser les souhaits allant au-delà de l'existant. Quant à celles qui sont extérieures à l'univers scolaire, les entreprises ne peuvent être qu'individuelles, par inclusion au tissu associatif local.

. Quelques lycéens soulignent *l'importance du travail sur les relations*

humaines, pour mieux préparer à la vie de futur(e) citoyen(ne) (5 réponses).

. Quelques autres lycéens aimeraient pouvoir *entreprendre des projets liés à la citoyenneté*, ce qui supposerait de faire appel à un fonds le permettant (5 réponses). Ceci est à rapprocher du souhait de trouver une association interne au lycée d'aide au montage de projets.

. Une *éducation à la prévention* ou, au minimum, une *information portant sur les conséquences d'un laisser-aller* sont également proposées par certains lycéens (4 réponses), un autre souhaiterait que l'on soit *averti de certaines épreuves inhérentes à toute vie humaine* (1 réponse). Le comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté (CESC) est l'instance qui est la plus susceptible d'effectuer ce genre de travail dans un établissement scolaire, mais elle n'est pas obligatoire.

. Une petite frange de lycéens proposent de *favoriser les signes d'attachement à la Nation, tels que l'apprentissage de l'hymne national* (2 réponses), ou simplement de renvoyer une *image plus favorable de la France*, des valeurs qui y auraient cours, ainsi que des droits et des devoirs de chacun (1 réponse).

. Quelques lycéens proposent de laisser *davantage de place à d'autres disciplines ouvrant l'esprit et suscitant une vraie réflexion*, telles que la philosophie ou les langues étrangères, par substitution à l'ÉCJS (1 réponse), une *plus grande ouverture aux langues, aux échanges internationaux sur de longues périodes et le plus tôt possible, avec des activités favorisant l'inventivité, la créativité* (1 réponse).

. Les autres propositions sont vraiment marginales : *une certaine stabilisation des savoirs que l'École transmet* (2 réponses), une éducation

à l'expression orale en public pour faire entendre un avis (1 réponse).

Avant de clore cette partie, il convient de réaffirmer le fait que seul un quart des 2 566 lycéens ayant retourné un questionnaire rempli a indiqué des propositions et que ce quart, au moins sur quelques points qui pouvaient être recoupés, n'est pas représentatif de l'ensemble : ce sont des lycéens qui ont pris le temps de réfléchir à la question qui leur était soumise, avaient des suggestions ou simplement un avis en rapport avec la question posée et suffisamment envie de les faire passer pour prendre la peine de rédiger quelques lignes.

UN ESSAI D'ANALYSE TEXTUELLE DES RÉPONSES INDIVIDUELLES

Le corpus des 657 réponses individuelles a fait l'objet d'une analyse textuelle à l'aide du logiciel "Alceste". Chaque réponse individuelle, considérée dans sa globalité comme une division naturelle de ce corpus, a été définie comme unité contextuelle initiale (UCI). Cette application décompose chacune d'elles en nouvelles entités plus petites, appelées unités contextuelles élémentaires (UCE), au nombre de 733 dans le cas présent. Par concaténation de celles-ci au sein de chaque UCI, on obtient des unités de contexte (UC), comportant chacune un nombre particulier de mots analysés différents, et dont le classement en types de contexte lexical constitue l'objectif de l'analyse textuelle sous l'application « Alceste » ; la technique de classement des UC est la classification descendante hiérarchique. De tous les essais effectués, a été retenu celui

qui permettait de classer le plus grand nombre d'UCE existantes (669 sur les 733, soit 91,3 % d'entre elles), tout en limitant le nombre de classes d'énoncés obtenues, soit trois dans le cas présent.

Le **premier type de contexte lexical** regroupe 295 UCE, soit 44,1 % de toutes celles qui ont été classées. Les énoncés les plus significatifs (associés aux valeurs de Khi 2 les plus élevées) rendent compte **du besoin d'information assortie d'explications** sur le rôle de futur citoyen, *les droits et les devoirs liés à l'accession à la majorité légale, les formations envisageables à l'issue de la scolarité secondaire* et, par anticipation, *les métiers auxquels elles conduisent, les idées forgées et véhiculées par les différents partis politiques et la vie politique de la France* ou même d'autres pays européens en général, *les divers types d'élections existants, le vote et les mandats électifs*. Si le rôle de l'École paraît important en ces matières, celui de la famille dans la préparation d'une vie future est également souligné, parfois au sein d'un même énoncé ; l'utilité de sa propre action pour s'informer l'est aussi, idée généralement émise par les lycéens qui pensent que l'École œuvre déjà beaucoup, sinon suffisamment, dans le domaine de la citoyenneté. En amont de tout cela, il y a la volonté d'une part de connaître les possibilités qui s'offrent à soi et les contraintes ou responsabilités apportées par le fait de devenir majeur, d'être mis en garde face aux conséquences néfastes de certains comportements à risques, d'autre part de pouvoir se faire sa propre idée dans le domaine politique sans être tributaire d'influences familiales ou gêné par un enseignement qui serait partial – certains même ne reçoivent rien à cet égard, pas plus de leur famille que de l'institution

scolaire – pour se montrer capable ensuite d'effectuer des choix en pleine conscience, et enfin de trouver une orientation, en matière de formation supérieure ou complémentaire à celle déjà reçue, qui soit pensée par rapport à ses propres caractéristiques. Tous ces énoncés manifestent des insuffisances en partie de l'institution scolaire elle-même, pour certaines localisées, pour d'autres plus répandues.

Le **second type de contexte lexical** compte 286 UCE, soit 42,8 % de toutes les unités classées. Les formes lexicales les plus significatives relèvent **de jugements portés à l'égard des séances d'éducation civique, juridique et sociale (ÉCJS)**, ainsi que **d'avis relatifs à des contenus ou méthodes développés durant ces séances ou dans les enseignements généraux**. Beaucoup d'énoncés renvoient l'idée selon laquelle l'ÉCJS devrait *être dotée d'un horaire plus conséquent, être maintenue à tous les niveaux d'enseignement* du lycée et à tout le moins, *être respectée comme telle par les enseignants* qui en ont la charge à l'intérieur des plages horaires attribuées, c'est-à-dire sans aucune interférence avec quelque enseignement disciplinaire que ce soit (travaux dirigés d'histoire ou de géographie qui se prolongent, par exemple). Au besoin, cette éducation devrait compter au nombre des options proposées à partir de la classe de première, ou se substituer à d'autres enseignements, optionnels ou non. Cet avis n'est pas unanime : l'utilité de l'ÉCJS est contestée, d'autres disciplines comme la philosophie ou les langues vivantes parlées en Europe sont vues comme davantage susceptibles d'ouvrir l'esprit et inciter à la réflexion. Du point de vue des contenus et méthodes en vigueur, y compris dans

les sections d'enseignement général, d'une part les *stages* sont plébiscités comme introduisant un *côté pratique dans les études secondaires*, d'autre part les sujets abordés durant les séances d'ÉCJS devraient en partie *sortir de la thématique scolaire* pour emprunter à l'actualité ; par ailleurs, les *échanges organisés en débat* sont vus comme une méthode générale pertinente, probablement si elle est bien maîtrisée, permettant de mieux saisir des sujets d'actualité, par exemple, et de faire certains apprentissages (savoir exposer un point de vue en public, savoir écouter et respecter la parole d'autrui, etc.). Ces énoncés traduisent le désir de voir introduire un recours plus fréquent aux échanges maîtrisés sur des questions qui se prêtent mal aux méthodes de traitement habituelles, ce qui va probablement au-delà des séances d'ÉCJS et même des enseignements à proprement parler (réflexion sur des règles de vie en commun particulières à l'établissement).

Enfin, le **troisième type de contexte lexical** comporte 88 UCE, soit 13,1 % de l'ensemble des unités classées. Les formes lexicales les plus significatives relèvent ici principalement du **registre relationnel**, entre professionnels de l'établissement et élèves d'une part, entre le lycée et l'extérieur d'autre part. Beaucoup

d'énoncés expriment un *puissant besoin d'écoute*, de *pouvoir s'exprimer* en certaines circonstances, de *considération* qui ne soit pas conditionnée par l'âge, de *communication* que pourraient favoriser une plus grande participation à des *activités internes à l'établissement* et une diversification de celles-ci. De tels besoins ne semblent pouvoir trouver satisfaction que si préalablement, un ensemble de règles comportementales de vie en commun et de travail parvient à s'instaurer, moyennant un encadrement et une surveillance beaucoup plus stricts dans l'établissement scolaire. Certaines règles, parfois inscrites dans le règlement intérieur, sont aussi jugées obsolètes et mériteraient d'être modifiées, après réflexion et modes de concertation associant les élèves. La lourdeur des horaires et la qualité de certains enseignants (problème linguistique, par exemple) sont aussi invoquées comme facteurs affectant le climat relationnel autant que le bon déroulement des enseignements. Enfin, mieux préparer à une vie de futur citoyen pourrait passer par la rencontre de personnalités dont l'expérience nourrirait des conseils à l'adresse des lycéens.

Chacune de ces trois classes d'énoncés exprime une dimension particulière des besoins, souhaits ou avis rapportés par les lycéens : la

première est surtout l'expression de manques, compte tenu des besoins valant dans le présent ou le futur proche de lycéens ; la seconde est orientée vers une mise en question des contenus et méthodes d'approche de la citoyenneté dans l'institution scolaire ; la troisième recueille des préoccupations d'ordre relationnel, voire matériel dans certains cas, qui reflètent l'existence de situations locales problématiques et signifient plus généralement que la qualité de vie en commun et de travail constitue un préalable pour aborder sereinement sa vie d'adulte, une fois quitté le lycée.

Pour finir, il a été jugé intéressant de recourir à deux méthodes, raisonnée et automatisée, d'analyse du corpus des 657 réponses individuelles : la première, très souple, permet de catégoriser chaque réponse par l'examen du sens des propositions qu'elle contient ; la seconde, s'appuyant exclusivement sur des formes lexicales, permet de classer très rapidement des énoncés. Une fois le nombre de ces classes stabilisé, il faut ensuite rechercher la signification qu'elles peuvent présenter à partir de leurs formes élémentaires et énoncés les plus significatifs. Il s'agit donc, en première approche, de méthodes plus complémentaires que fondamentalement substituables l'une à l'autre. ■

Abstracts

Zusammenfassungen

Resúmenes

History-geography teachers: ordinary teachers?

Nadine Esquieu

Converting to teaching out of love for the discipline and the desire to be in contact with young people, which is their source of satisfaction number one, history-geography teachers are the teachers closest to the idealistic vision of the profession based on the passing on of knowledge. Developing their pupils' critical thinking is also their priority. Their positive perception of the way class councils operate does not prevent them from criticising pupils' guidance system. Fairly sensitive to the deterioration of their image but not as affected by teachers' malaise, they expect support from the educational community to compensate for their feeling of helplessness faced with the ideal of success of all their pupils.

Seven out of ten teachers would recommend this job to their children. Could it be they are the descendants of the Republic's "hussars"?

History-geography teachers in the Créteil academy: a "noria"-based logic

Michel Héron

A "noria"-based logic is how the general inspectorate mission in charge of evaluating education in the Créteil academy described the renewal, at the beginning of each school year and during the school year itself, of thousands of agents at all levels and in all positions. History-geography teachers are not immune to this logic, which constitutes one of the major difficulties with which academic authorities, and in particular inspectorate bodies, are confronted.

History-geography teachers in the Limoges academy, an asset of the academy

Claire Mondollot

The history-geography teachers of the Limoges academy are experienced (44 years old on average) and stable teachers. The academic training offer is substantial and meets the requirements of teachers very involved in the various educational projects of their institutions. The regular, albeit moderate, arrival of young teachers who can immediately benefit from the experience of their elders, provides a type of dynamism essential to the improvement in practices.

Reform the competitive examinations: the example of the geography *agrégation* examination

Rémy Knafou, Michel Hagnerelle

The reform of teacher recruitment examinations often incites a lot of debate, discussion and sometimes concern. Designed in 1999-2000, the reform of the external geography *agrégation* examination responded to a fundamental need. As this competitive examination had hardly changed since its creation in 1943, the tests introduced in 1975 seemed to be increasingly at odds with the significant evolutions of both the scientific foundations of the discipline and teaching practices in higher and secondary education. A teacher recruitment examination must be innovative and have an impact on all levels of education. This is the spirit that prevailed in the reform implemented in 2002.

After five sessions, an initial assessment can be made. The example of the geography *agrégation* examination demonstrates that a fairly in-depth reform of recruitment examinations is possible, provided its objectives are clearly defined and largely shared, and that the evolutions correspond with a real need of the different players in the secondary and higher education system.

Internal competitive examinations: for whom? How? Why?

Guy Mandon, Guy Lancelot and Jean-Louis Reppert

In the last two decades, internal competitive examinations have fulfilled the dual role assigned to them: enrich the system by admitting teachers in conditions which optimise the experience of those whose skill and performance resulted in a promotion; providing teachers who entered the education system at lower levels with the possibility of promotion by implementing a genuine career-oriented project, thereby protecting them against the hazards inherent in the *listes d'aptitudes* (lists of suitable candidates). In this context, the internal *agrégation* has retained its role of promoting the best teachers and constitutes an incentive which should be protected. The analysis of the function of the internal CAPES (Secondary Education Teaching Certificate) and CAPLP (Vocational Secondary Education Teaching Certificate) and of the CAER examination should be more detailed, as they have changed significantly: less promotion-oriented, their objective is

to rapidly resolve problems of uncertainty in the public education system. Offering new possibilities along with the private education certification provided by the CAFEP, they are aimed, on the whole, at less experienced, younger teaching applicants, and their specific aspects compared with external examinations are less apparent. Above all, civil service personnel taking the examination who have never attended any classes tends to further diminish the distinction with external examinations. This is why one should question the existence of these competitive examinations by raising the issue of the very nature of the applications and their objectives, as well as the effects of the test reforms, which demonstrates the desire to adapt to this new deal. These two combined aspects question the relevance and future of these internal competitive examinations.

In the Rouen IUFM (Teacher Training Institution), the discipline of initial training of PLC2 trainee teachers offers, in one academic year, a number of days dedicated to the discovery of the teaching profession through real situations and assistance in the preparation for the vocational thesis. Within the framework of active collaboration with their tutor and educational adviser, trainee teachers are being prepared to tackle a profession which is diversifying in terms of educational content and teaching procedures, taking into account pupils' diversity as well as the use of ICTs and the necessary opening to the outside world.

Geography has radically evolved in many aspects since the 1970s. Perceived since the late 19th century as a science studying locations and the relationships between man and natural environments, in a naturalistic way, it has become a science studying man's action on the Earth, resolutely positioning itself in the field of social science. Certain geographers favour a socio-economic and political approach to man's spatial organisation, the power struggle between spatial actors; others favour a structural, systemic and quantitative analysis of the spatial organisation of human societies; others yet study the influence of the psychological or cultural factors on man's life within his territories; others choose to examine the complex relationships between societies and the environment they alter as much as adapt to. All these different approaches can be very fruitful when raising future citizens' consciousness of the issues inherent in the development of the territories in which they live, from a local to a global scale.

Since the early 20th century, the history of French historiography seems characterised by breaking and turning points, requiring regular assessment and analysis of perspectives. This is of course due to the very nature of any discipline: history must have its own domain to distinguish itself from other disciplines. However, it seems that the latest "crisis" lasted somewhat longer, from the "critical turning point" initiated in the 1970s to the "history crisis" diagnosed by Gérard Noiriel in 1996: has French historiography recovered yet? We shall try and assess the current situation, ten years after strong debate, and above all we shall examine the concrete developments in the practice of history, beyond theoretical difficulties, by analysing some of the new objects recently coveted by historians.

The history-geography and civic education discipline is taught in cycle 3 more systematically than before, even though timetables and programmes are not always complied with. In accordance with programme specifications, the sessions are frequently structured around documents. The use of these documents often results in the construction of specific and superficial knowledge, which is undoubtedly useful but does not make it possible to tackle specific issues or build essential notions. The contribution of history and, to a larger extent, geography to mastering the language has not yet been sufficiently developed, both in terms of thoughtful language observation and the written word, the elements of which identified or created by pupils more often constitute useless

Initial history-geography education system and practices The training of PLC2 trainee teachers in the Rouen academy

Gérard Berthelot, Laurent Resse,
Monique Watte

Geography, from the study of locations to that of man's action on the Earth

Gérard Hugonie

Evolution in the French historiography

Stéphanie Saug t

History-geography in primary school: programme, practices and issues

Philippe Claus

Teaching history-geography in vocational *lycées*: issues inherent in the programmes and practices

Joëlle Dusseau

Civic education in *collège* and *lycée*

Alain Bergounioux

History, geography and civic education practices in *collège*

Nicole Braxmeyer

History-geography and civic, social and legal education in vocational *lycées*: teachers and teaching practices

Marion Billet

scribbling than organised learning tools. These observations raise issues with regard to pupils' proficiency. This is why explanations and perspectives should be proposed.

The teaching of general disciplines in vocational *lycées* is typically French. In other European countries, vocational education does not include general disciplines. In France, the issue of the nature and purpose of general disciplines is a recurring one. Do vocational *lycée* pupils need a culture, an actual cultural ambition similar to that dedicated to general and technological *lycée* pupils? Or must this cultural ambition be restricted and minimised? How can the skills required by future employers be taken into account? Who is this type of education aimed at? The future employee or the future citizen capable of understanding the world and showing an interest in the past and present? There is also another debate on history-geography. For years, we have taught a discipline called Knowledge of the modern world. Is the new name – history-geography, civic education – simply window dressing? Must the ambitions of the education programme be resolutely different from those of general education *lycées*?

Public opinion demands a lot of civic education. However, a common vision is difficult to achieve due to the lack of a clear agreement on the purpose. This article, having outlined the history of this discipline, shall assess the situation in *collège* and *lycée*. Current education programmes revolve around issues promoting the teaching of values, knowledge and practices. The difficulties encountered by this discipline relate above all to fundamental issues which require a greater focus on the essential principles making up civic ethics. However, the significant gap between civic education in the classroom and in school life should also be highlighted. Therefore, we must strive to define an overall coherence between the programmes, school life and extra-curricular activities.

History-geography *collège* teachers, most of whom are history graduates, devote a little more time to the teaching of history, to the detriment of civic education. When preparing their educational planning, teachers are mainly guided by the notions and content of education programmes. Teaching practices are characterised by the importance of the use of documents and the transmission of methods and knowledge by the teacher. These documents are principally presented to the pupils in the form of paper copies. The use of computers remains marginal compared with the use of the video. Teachers leave little room for pupils' independent expression, whether written or oral, even if, in civic education, pupils find themselves more frequently involved in verbal exchanges. Teachers have a desire to respond to their pupils' needs, improve their practices, notably in terms of evaluation, and work hand in hand with their colleagues.

Characterised by their dual status, history-geography teachers in vocational *lycées* are mostly women, more often history graduates who have joined the body of vocational *lycée* teachers. They make no secret of their satisfaction in teaching a discipline that they have chosen out of interest in its content and objectives, essential in pupils' understanding of the world, their orientation and action. Within their educational institution, they participate in professional cross-sectional projects, collaborate with the librarian, act as head teachers and are involved in team work. In practice, history-geography teachers place great emphasis on the study of documents, serving as educational tools in themselves and learning supports for their pupils, whereas pupils' autonomous expression is limited. Within the framework of the necessary didactical and educational reflection, they are anxious to design adapted educational content and specific approaches capable of stimulating their pupils' interest and critical thinking, while allowing them to easily and efficiently master the discipline taught.

Usage and issues inherent in information and communication technologies (ICTs) with regard to history-geography and civic education

Pascal Mériaux, Sylvain Genevois

History-geography teachers and serious schooling difficulties in *collège*

Chi-Lan Do

An approach to continuing history-geography education

Jean Sérandour

Pupils' proficiency at the end of primary school

Jean-Marc Pastor, Agnès Brun

Pupils' proficiency at the end of *collège*

Michel Braxmeyer, Nicole Braxmeyer and Séverine Dos Santos

Information and communication technologies (ICTs) are developing rapidly and affect an increasingly large public. Thus, the rise in the digital culture is accompanied by the institutionalisation of ICTs at school. Within the framework of the standardisation and popularisation of ICTs in the education system, the idea is to initiate an analysis and a didactical perspective on the usage and issues inherent in ICTs in the teaching of history, geography and civic education.

The statements of history-geography teachers, collected within the framework of a DEPP survey carried out in 2005-2006 on the representations of serious schooling difficulties are very coherent. Compared with the entire population of *collège* teachers surveyed, many of them think that the origin of these difficulties is due to the environment and that this risk peaks before entering *collège*, as the basic command of the French language is, in their opinion, the skill most lacking in failing pupils. They are anxious to deal with the difficulties themselves instead of leaving it to other structures and try to make progress by the learning of methods. They wish to work more in a cross-sectional manner, in particular with French teachers and, although their feeling of helplessness is equal to their colleagues, they are determined and dedicated in the face of a trend that most of them consider unacceptable, which confirms their tendency to refuse to accept the inevitability of inequality.

Over the years, the academic training Plan has only affected a limited number of teachers. While some of them are regular participants in the training sessions proposed, many are those who register but who in the end do not take part. More worrying, a majority of teachers, who are against any personal training approach, provide routine education, the content and practices of which no longer evolve throughout their career. The implementation of an information, coordination and training system at academic level therefore emerged as a necessity to break through the isolation of teaching colleagues and progressively impose a permanent training process. Using a patient, diverse and resolute strategy, the Dur@nce has been able to create a continuing education dynamic with its academic partners over the years, which is now beginning to yield results.

The tools used to evaluate pupils' skills at the end of primary school have been designed in accordance with the education programmes and evaluations / assessments carried out by the DEPP. This article highlights the difficulties in evaluating pupils' proficiency by targeting the knowledge and skills specific to a discipline taught in primary school. At this level of education, as indicated by education programmes, the acquisition of the command of the French language and the command of the language in the relevant discipline is closely interconnected. At this stage in the analysis, it seems difficult to distinguish the knowledge and skills specific to each of these two domains. The skills inherent in history-geography and civic education contribute to acquiring the command of the language by diversification using a specific language. Questionnaires survey pupils' opinions and identify their motivations, perception of the work carried out in the classroom and interest in history, geography and civic education outside school.

The tools used to evaluate pupils' skills have been designed based on a reference framework in accordance with the content of education programmes and evaluations / assessments carried out by the DEPP. Statistical analysis of the answers based on the item response model provides an initial indication of what pupils know and are able to achieve by the end of *collège*. This makes it possible to identify pupil profiles indicating levels of proficiency in knowledge and skills. The results reveal a positive situation with regard to the reading of documents and appropriation of the knowledge specified for the national *brevet* qualification. These results can then be confronted with the expectations of the end

of *collège* and with current educational practices deployed to meet these expectations. They raise the issue of the role and usage of documents in the learning process, of the importance of the written word in the evaluation of the discipline and the relevance of the evaluation / assessment with regard to traditional practices. Pupils' opinion of their discipline is a good indicator of the attractiveness of its image.

This article is in line with a study of *lycée* pupils' participatory behaviour at the end of secondary education, in light of the multitude of systems and initiatives relating to the notion of citizenship in the national context. It introduces an analysis of the proposals made by certain *lycée* pupils so that the education system can prepare them better for their life as citizens. A carefully thought out analytical method reveals the necessity to provide information, with or without explanations, or even to provide knowledge in certain domains, to implement specific collective or individual learning processes and to revise the approach to the notion of citizenship currently in place not only in civic, legal and social education classes but also in other classes or in school life. An automated method to analyse the answers highlighted three types of lexical context highlighting deficiencies at the end of secondary education, a reappraisal of the approach to citizenship and relational requirements.

Lycée pupils' proposals to be better prepared for their life as citizens

Roseline Verdon

Geschichte-Erdkunde-Lehrer: Lehrkräfte wie die anderen ?

Nadine Esquieu

Die Geschichte-Erdkunde-Lehrer, die den Lehrberuf sowohl aus Gefallen an der Fächerkombination als auch wegen des Kontakts mit Jugendlichen ergriffen haben, im Übrigen ihre erste Zufriedenheitsquelle, sind Lehrkräfte, die sich dem auf Wissensvermittlung basierenden idealistischen Berufsbild am meisten annähern. Die Entwicklung des kritischen Geistes der Schüler zählt ebenfalls zu ihren Prioritäten.

Ihre positive Vorstellung von der Arbeitsweise der Lehrerkonferenzen hindert sie nicht daran, das Schülerorientierungssystem kritisch zu betrachten. Einigermaßen empfindlich gegen ihre Imageverschlechterung, jedoch weniger betroffen vom Lehrkräftemissbehagen, warten sie auf Unterstützung seitens der Erziehungsgemeinschaft, um dem Ohnmachtsgefühl gegenüber dem Ideal des Erfolgs aller Schüler abzuwehren. Sieben von zehn würden den Beruf ihren Kindern empfehlen. Wären sie Nachfolger der Husaren der Republik?

Geschichte-Erdkunde-Lehrer im Schulaufsichtsbezirk Créteil: « Becherwerk »-Logik

Michel Héron

Als « Becherwerk »-Logik bezeichnete die Mission der Generalinspektionen, die mit der Beurteilung des Schulwesens im Schulaufsichtsbezirk ("Académie") Créteil beauftragt war, den Wechsel Tausender Bediensteter auf allen Ebenen und in allen Funktionen bei jedem Schulbeginn und während des Schuljahrs selbst.

Die Geschichte-Erdkunde-Lehrer entgehen dieser Logik nicht, die eine der wesentlichen Schwierigkeiten darstellt, denen sich die akademischen Behörden und im Besonderen der Inspektorenberufsstand gegenübersehen.

Geschichte-Erdkunde-Lehrer im Schulaufsichtsbezirk Limoges, ein Vorteil für den Bezirk

Claire Mondollot

Die Geschichte-Erdkunde-Lehrer im Schulaufsichtsbezirk Limoges sind erfahrene und beständige Lehrer (Durchschnittsalter 44 Jahre). Das Fortbildungsangebot des Bezirks ist reichhaltig und entspricht Lehrern, die sich für die verschiedenen Pädagogikprojekte der Schulen stark engagieren. Der regelmäßige, aber maßvolle Eintritt junger Lehrer, die sofort von der Erfahrung der Älteren profitieren können, vermittelt der Praktikenfortentwicklung eine unerlässliche Dynamik.

Prüfungen mit Wettbewerbscharakter weiterentwickeln: Beispiel der Erdkunde-"Agrégation"

Rémy Knafou, Michel Hagnerelle

Die Reform einer Lehreranstellungsprüfung mit Wettbewerbscharakter ruft häufig viele Diskussionen und Fragen, wenn nicht gar Besorgnisse hervor. Die in den Jahren 1999-2000 durchgeführte Reform der externen Erdkunde-"Agrégation" (Lehrberechtigung zum Unterricht an frz. Gymnasien und Hochschulen) entsprach einem grundsätzlichen Bedürfnis. Da das Verfahren seit seiner Einführung im Jahre 1943 sich nur wenig geändert hatte, schienen die in 1975 umgestalteten Prüfungen in einem zunehmenden Missverhältnis zu den sehr bedeutsamen Fortentwicklungen zu stehen, welche zugleich die wissenschaftlichen Grundlagen der Disziplin und die Lehrpraktiken an Universitäten und in den Schulen der Sekundarstufen erfahren hatten. Nun muss aber eine Lehreranstellungsprüfung im Gegenteil Innovationsträger sein und Anregungseffekte auf vor- und nachgelagertes Unterrichtswesen haben. Genau dieser Geist hat bei der im Jahre 2002 umgesetzten Reform den Ausschlag gegeben.

Nach fünf Prüfungszeiträumen kann man ein erstes Fazit ziehen. Das Beispiel der Erdkunde-"Agrégation" zeigt, dass eine ziemlich tiefgehende Reform der Anstellungsprüfungen unter der Voraussetzung möglich ist, dass die Ziele klar definiert und breit geteilt werden und die Fortentwicklungen einem echt nachempfundenen Bedürfnis der verschiedenen Akteure des Schul- und Universitätssystems entsprechen.

Interne Prüfungen mit Wettbewerbscharakter: für wen ? Wie ? Für was ?

Guy Mandon, Guy Lancelot
und Jean-Louis Reppert

Seit zwei Jahrzehnten spielten die internen Lehreranstellungsprüfungen die ihnen zugedachte Doppelrolle: die Institution der verbeamteten Lehrer unter Bedingungen zu bereichern, die geeignet sind, die Erfahrung der Lehrer aufzuwerten, die aus ihrem Beruf das Springbrett ihrer Beförderung zu machen wussten; den in das Schulwesen auf bescheidenerem Niveau eingetretenen Lehrern Beförderungskonditionen durch Umsetzung eines wirklichen Karriereplans anzubieten und sich so vor den Zufälligkeiten

der Eignungslisten zu bewahren. Vor diesem Hintergrund bewahrt die interne "Agrégation" ihre Rolle der Beförderung der besten Lehrer und bildet einen Stimulus, den es gegen bestimmte Risiken zu schützen empfiehlt. Die Funktion der internen CAPES bzw. CAPLP sowie der CAER ist eine feinere Analyse wert, da sich deren Funktionsweise deutlich geändert hat: weniger auf das Beförderungsstreben als auf das Ziel gerichtet, die Prekaritätsprobleme im staatlichen Schulwesen schneller zu regeln, deutlich unter einen neuen Blickwinkel gestellt durch die CAFEP im privaten Schulwesen ermöglichte Beglaubigung, wenden sie sich insgesamt an weniger erfahrene jüngere Lehrerkandidaten und ihre Eigenart im Vergleich zu externen Prüfungen mit Wettbewerbscharakter ist weniger sichtbar. Vor allem ihre Öffnung für Personen im öffentlichen Dienst, die niemals Klassenzimmer besucht haben, tendiert dazu, den Unterschied zu den externen Prüfungen weiter zu vermindern. Man sollte sich deshalb heute mit der Realität dieser Prüfungen mit Wettbewerbscharakter beschäftigen, und zwar durch Fragestellung nach der Art selbst dieser Kandidaturen und ihren Zielen und der Wirkungen der Fortentwicklung der Prüfungsarbeiten, die deutlich das Bestreben nach einer Anpassung an die neue Gesamtlage aufzeigt. Die beiden Aspekte zusammen werfen die Frage der Richtigkeit und des Werdens dieser internen Prüfungen mit Wettbewerbscharakter auf.

An der pädagogischen Hochschule (IUFM) Rouen bietet der fachbezogene Teil der Referendar-Anfangsausbildung für Lehrer an Gesamtschulen und Gymnasien (PLC2) in einem Schuljahr eine Gesamtheit von Tagen, die der Erkundung des Lehrerberufs anhand konkreter Situationen gewidmet sind, sowie eine Hilfe bei der Vorbereitung ihrer schriftlichen beruflichen Abhandlung an. Im Rahmen einer aktiven Zusammenarbeit mit ihrem Tutor und pädagogischem Berater werden die Referendare darauf vorbereitet, sich einem Beruf zu stellen, der in den zu lehrenden Inhalten und in den Unterrichtsmodalitäten abwechslungsreicher wird, und dabei sowohl die Verschiedenheit der Schüler als auch den IT-Gebrauch und die notwendige Öffnung nach außen berücksichtigt.

Die Erdkunde erfuhr eine radikale und vielgestaltige Entwicklung seit den 70er Jahren. Angelegt seit dem Ende des 19. Jh. als eine Wissenschaft der Örtlichkeiten und Beziehungen zwischen Menschen und natürlicher Umwelt (naturalistische Inspiration), wurde sie eine Wissenschaft der menschlichen Aktion im terrestrischen Raum, entschieden in den Bereich der Sozialwissenschaften eingegliedert. Bestimmte Geografen privilegieren eine sozioökonomische und politische Sehweise des Lebensraums der Menschen bzw. die Machtbeziehungen zwischen den Raumakteuren; andere eine strukturalistische, systemische und quantitative Analyse des Lebensraums der menschlichen Gesellschaften; wieder andere befassen sich mit dem Einfluss der psychologischen und kulturellen Faktoren auf das Erlebte der Menschen in ihren Territorien; oder noch mit den komplexen Beziehungen, welche die Gesellschaften mit einer Umwelt unterhalten, die sie ebenso sehr umformen wie sie sich ihr anpassen. So viele Sehweisen, die sehr fruchtbar für die Ausbildung der zukünftigen Staatsbürger sein können, die sich der Gestaltungsprobleme der Territorien, in denen sie leben, auf lokaler und globaler Ebene bewusst sind.

Seit dem Beginn des 20. Jh. scheint die Geschichte der französischen Historiografie durch Brüche und Wendepunkte gekennzeichnet zu sein, die es mit sich bringen, periodisch Zwischenbilanzen zu ziehen und Perspektiven zu skizzieren. Dies rührt natürlich vom Prinzip selbst eines Fachgebiets her: die Geschichte muss einen eigenen Bereich haben, der sie von den anderen Disziplinen unterscheidet. Es scheint jedoch, dass die letzte "Krise" seit dem in den 70er Jahren angebahnten "kritischen Wendepunkt" bis zur im Jahre 1996 durch Gérard Noiriel diagnostizierten "Geschichtskrise" ein wenig zu lange dauerte: hat die französische Historiografie sich davon erholt? Wir werden versuchen

**System und Praktiken
der Anfangsausbildung
in Geschichte-Erdkunde:
Fachbezogene Ausbildung der
"PLC2" im Schulaufsichtsbezirk
Rouen**

Gérard Berthelot, Laurent Resse,
Monique Watte

**Erdkunde - von der
Örtlichkeitsstudie zur Studie
der Menschenaktion auf der Erde**

Gérard Hugonin

**Entwicklung der französischen
Historiografie**

Stéphanie Sauget

herauszufinden, wo die aktuelle Debatte nach einem Jahrzehnt lebhafter Auseinandersetzungen steht und vor allem werden wir sehen, wie die konkrete Historikerpraxis sich jenseits der theoretischen Schwierigkeiten weiterentwickelte, und zwar durch Analyse einiger der neuen Objekte, denen sich die Historiker vor kurzem bemächtigt haben.

Das Fach Geschichte-Erdkunde/Gemeinschaftskunde wird im 3. Zyklus systematischer als in der Vergangenheit unterrichtet, selbst wenn die Stunden- und Lehrpläne nicht vollständig beachtet werden. Entsprechend den Lehrplanvorgaben basieren die Unterrichtsstunden häufig auf Unterlagen. Ihr Gebrauch führt oft zum Erwerb punktueller und oberflächlicher, sicherlich nützlicher Kenntnisse, die jedoch weder den Eintritt in eine klare Problematik noch den Erwerb wesentlicher Grundkenntnisse ermöglichen. Der Beitrag der Geschichte und mehr noch der Erdkunde zur Beherrschung der Muttersprache wird nicht ausreichend vertieft, sowohl bezüglich der wohlüberlegten Beachtung der Sprache als auch bezüglich des Schriftlichen, dessen durch die Schüler festgehaltenen und ausgearbeiteten Spuren meistens einem schwierig verwendbaren Schmierheft als einem organisierten Lernmittel ähneln. Diese Feststellungen werfen die Frage über das Gelernte der Schüler auf. Man sollte deshalb Erläuterungen geben und einige Perspektiven anbieten.

Das Unterrichten allgemein bildender Fächer im berufsbildenden Gymnasium ("Lycée professionnel") ist eine französische Eigenart. In den anderen europäischen Ländern umfasst die Berufsausbildung keine allgemein bildenden Disziplinen. In Frankreich tritt die Frage über Art und Ziele der allgemein bildenden Fächer wiederholt auf. Braucht man für Schüler der berufsbildenden Gymnasien eine Kultur, ein reales kulturelles Bestreben, vergleichbar mit der für die Schüler der allgemein bildenden oder technologischen Gymnasien auserwählten Kultur? Oder muss man sie herunterspielen, sie auf die Minimumkenntnisse reduzieren? Wie müssen die von den zukünftigen Arbeitgebern verlangten Fachkenntnisse berücksichtigt werden? Steht bei dieser Ausbildung der zukünftige Arbeitnehmer, der zukünftige Staatsbürger, fähig zum Verständnis des Weltgeschehens und an Vergangenheit und Zukunft interessiert, im Mittelpunkt? Eine Diskussion bezieht sich ebenfalls auf Geschichte-Erdkunde. Lange unterrichteten wir ein Fach mit dem Namen "Kenntnis der heutigen Welt". Ist die Namensänderung – Geschichte-Erdkunde/Gemeinschaftskunde – nur eine Verkleidung? Müssen die programmatischen Ambitionen von denen der allgemein bildenden Gymnasien so sehr unterschiedlich sein?

Die öffentliche Meinung setzt in die Gemeinschaftskunde hohe Erwartungen. Ein Gesamtbild ist jedoch schwierig zu erkennen, da häufig eine klare Verständigung über die Finalitäten fehlt. Dieser Artikel, nachdem er die Zeitpunkte wieder aufrief, die diesen Unterricht begründeten, liefert eine Zustandsfeststellung in Sekundarstufe I (Gesamtschule - "Collège") und II (Gymnasium - "Lycée"). Die aktuellen Lehrpläne unterliegen einer Problematik, die das Lernen von Werten, Wissen und Praktiken privilegiert. Die Schwierigkeiten, auf die dieser Unterricht stößt, stehen vor allem im Zusammenhang mit grundsätzlichen Fragen, die nach mehr Bestehen auf wesentlichen Prinzipien verlangen, die eine staatsbürgerliche Ethik ausmachen. Man muss jedoch auch einen zu großen Unterschied zwischen der Gemeinschaftskunde in den Klassen und dem Schulleben feststellen. Es muss somit starker Kraftaufwand geleistet werden, um einen Gesamtzusammenhang zwischen den Lehrplänen, mit dem Schulleben und den Pflichten außerhalb der Schulzeit zu definieren.

Geschichte-Erdkunde in der Grundschule: Lehrplan, Praktiken und Probleme

Philippe Claus

Geschichte-Erdkunde-Unterricht im berufsbildenden Gymnasium: Lehrplan- und Praxisprobleme

Joëlle Dusseau

Gemeinschaftskunde in Sekundarstufe I und II

Alain Bergounioux

Unterrichtspraktiken in Geschichte, Erdkunde und Gemeinschaftskunde in der Sekundarstufe I

Nicole Braxmeyer

Die Geschichte-Erdkunde-Lehrer in der Sekundarstufe I, mehrheitlich mit Diplom in Geschichte, widmen dem Unterricht dieses Fachs ein wenig mehr Zeit, während sie der Gemeinschaftskunde einen Platz im Hintergrund vorbehalten. Bei der Vorbereitung ihrer Unterrichtssequenzen werden die Lehrer vor allem durch die zu unterrichtenden Elementarkenntnisse und Lehrpläne geleitet. Die Unterrichtspraktiken sind durch den Unterlageneinsatz gelassenen Platz und die Methoden- und Wissensübertragung durch den Lehrer gekennzeichnet. Die Unterlagen werden den Schülern vorwiegend in Papierform präsentiert. Der Einsatz der Informationstechnologie (IT) bleibt im Vergleich zum Video-Gebrauch noch marginal. Die Geschichte-Erdkunde-Lehrer behalten der eigenständigen mündlichen oder schriftlichen Meinungsäußerung der Schüler wenig Platz vor, selbst wenn diese in Gemeinschaftskunde mehr zu einem mündlichen Meinungsaustausch animiert werden. Die Lehrer bezeugen ihr Bestreben, den Schülerbedürfnissen zu entsprechen, im Besonderen in Sachen Beurteilung, und mit ihren Kollegen zusammenzuarbeiten.

Geschichte-Erdkunde sowie staatsbürgerliche, soziale und rechtliche Bildung im berufsbildenden Gymnasium: die Lehrer

Marion Billet

Die Geschichte-Erdkunde-Lehrer im berufsbildenden Gymnasium, gekennzeichnet durch ihren zweiwertigen Status, sind mehrheitlich Frauen, die meistens ein Geschichtsdiplom besitzen und in die Lehrerschaft der berufsbildenden Gymnasien eingetreten sind. Sie verhehlen nicht ihre Zufriedenheit, ein Fach zu unterrichten, das sie wegen des seinen Inhalten und Vorgaben entgegengebrachten Interesses auswählten, unerlässlich für die Schüler, um die Welt zu verstehen, sich in sie einzuordnen und zu agieren. In ihrer Schule wirken sie an beruflichen interdisziplinären Projekten mit, arbeiten mit dem(der) Schulbibliothekar(in) zusammen, üben die Funktion des Klassenlehrers aus und gliedern sich in die Teamarbeit ein. In ihren Unterrichtspraktiken messen die Geschichte-Erdkunde-Lehrer dem Studium von Unterlagen große Bedeutung zu, die zugleich Unterrichtsgegenstände für sie selbst und Lernhilfen für ihre Schüler sind, während die eigenständige Meinungsäußerung der Letzteren wenig Platz einnimmt. Im Rahmen des notwendigen didaktischen und pädagogischen Nachdenkens sagen sie sich bestrebt, angepasste Inhalte und spezifische Methoden zu ersinnen, die imstande sind, Interesse und kritischen Geist ihrer Schüler am besten anzuregen und ihnen gleichzeitig zu ermöglichen, das unterrichtete Fach in einfacher und effizienter Weise zu begreifen.

Anwendungen und Probleme der Informations- und Kommunikationstechnologien (IT) in Geschichte-Erdkunde und Gemeinschaftskunde

Pascal Mériaux, Sylvain Genevois

Die Informations- und Kommunikationstechnologien (IT) entwickeln sich im beschleunigten Tempo und erreichen heute ein immer größeres Publikum. Folglich hat das Aufblühen der Digitalkultur eine Institutionalisierung der IT in der Schule im Gefolge. Vor diesem Hintergrund der Banalisierung und Popularisierung der IT im Unterrichtswesen geht es darum, die Umriss eines Nachdenkens und einer didaktischen Perspektive zu Fragen der Anwendungen und Probleme der IT im Geschichts-, Erdkunde- und Gemeinschaftskundeunterricht zu skizzieren.

Geschichte-Erdkunde-Lehrer und das große Schulproblem in der Sekundarstufe I

Chi-Lan Do

Aus den Erklärungen der Geschichte-Erdkunde-Lehrer, gesammelt im Rahmen einer DEPP-Studie in den Jahren 2005-2006 über Veranschaulichungen großer Schulschwierigkeiten, tritt starke Kohärenz hervor. Im Vergleich zu allen befragten Lehrern der Sekundarstufe I sind sie zahlreicher im Glauben, dass der Ursprung der Schwierigkeiten auf die Umwelt zurückzuführen ist und ihr Risiko vor Eintritt in die Sekundarstufe I kulminiert, da die Beherrschung der Grundlagen der französischen Sprache die Kompetenz ist, die nach ihrer Meinung ihren Schülern in Misserfolgslage am meisten fehlt. Sie legen Wert darauf, sich darum selbst zu kümmern, statt die Schüler anderen Strukturen anzuvertrauen und versuchen in erster Linie, sie durch Aneignung von Methoden Fortschritte machen zu lassen. Sie möchten mehr interdisziplinär arbeiten, im Besonderen mit den Französisch-Lehrern, und obwohl sie ebenso wie der Durchschnitt ein Ohnmachtsgefühl spüren, wollen sie vor allem kämpferisch und opferbereit angesichts eines Phänomens

sein, das sie in ihrer Mehrzahl als inakzeptabel erachten und damit den Hang bestätigen, das Ungleichheitsschicksal abzulehnen.

Der Akademieweiterbildungsplan geht im Laufe der Jahre nur einen geringen Prozentsatz der Lehrer an. Manche sind regelmäßige Teilnehmer an den angebotenen Kursen, aber zu zahlreich sind die Angemeldeten, die schließlich nicht daran teilnehmen. Noch beunruhigender ist, dass eine Mehrheit der Lehrer, ohne Beziehung zu persönlichen Weiterbildungsschritten, einen Routineunterricht erteilt, dessen Inhalte wie die Methoden sich im Laufe der Karriere nicht mehr weiterentwickeln. Es erscheint erforderlich, auf Schulaufsichtsebene ein System der Information, Anregung und Weiterbildung einzuführen, das die Isolierung der Lehrerkollegen durchbricht und allmählich einen Reflex der ständigen Weiterbildung aufkommen lässt. Durch eine geduldige, mannigfaltige und hartnäckige Strategie konnte La Dur@nce im Laufe der Jahre mit seinen akademischen Partnern eine Weiterbildungsdynamik schaffen, die heute beginnt, ihre Früchte zu tragen.

Die Mittel der Beurteilung der erworbenen Schülerkenntnisse am Ende eines Schulabschnitts wurden in Übereinstimmung mit den Lehrprogrammen und den von der DEPP durchgeführten Beurteilungsbilanzen in die Tat umgesetzt. Dieser Artikel zeigt die Schwierigkeiten auf, das von Schülern Gelernte zu beurteilen, das auf Kenntnisse und Sachverstand abzielt, die für ein in der Grundschule im Aufbau befindliches Fach spezifisch sind. Auf dieser Schulebene, wie es die Lehrprogramme schließen lassen, existiert eine starke Überschneidung zwischen Erwerb der Beherrschung der französischen Sprache und Beherrschung der Ausdrucksweise in den spezifischen Disziplinen. An dieser Stelle der Analyse erscheint es heikel, die Kenntnisse und Kompetenzen jedes Einzelnen auf beiden Gebieten herauszustellen. Geschichte-Erdkunde und Gemeinschaftskunde tragen durch ihre eigenen Kompetenzen zum Erwerb der Beherrschung der Sprache bei, wobei sie sie durch das Einbringen einer spezifischen Sprache diversifizieren. Die für die Schüler bestimmten Fragebögen sammeln ihre Meinungen und ermöglichen, ihren Beweggründen und Wahrnehmungen der in der Klasse geleisteten Arbeit sowie dem Interesse näher zu kommen, das sie Geschichte, Erd- und Gemeinschaftskunde außerhalb der Schule entgegenbringen.

Die Beurteilungsmittel der erworbenen Schülerkenntnisse werden auf Basis eines Bezugsrahmens eingesetzt, der mit den Lehrplaninhalten und den von der DEPP geführten Beurteilungsbilanzen übereinstimmt. Die statistische Analyse der auf dem Einzelangabe-Antwortmodell (MRI) beruhenden Antworten ergibt ein erstes Bild davon, was die Schüler am Ende der Sekundarstufe I wissen und worauf sie sich verstehen. Sie ermöglicht, Schülerprofile mit Niveauangabe der erworbenen Kenntnisse und Kompetenzen zu erstellen. Die Ergebnisse enthüllen eine positive Situation beim Lesen von Unterlagen und der Aneignung von für den nationalen Abschluss der Sekundarstufe I ("Brevet") geforderten Kenntnissen. Sie können dann den Urteilsgründen am Ende der Sekundarstufe I gegenübergestellt werden und Fragen aufwerfen über die laufenden Pädagogikpraktiken, um die fraglichen Kenntnisse zu erlangen. Bei Beurteilung des Fachs und des Beitrags der Beurteilungsbilanz im Hinblick auf die aktuellen Praktiken werfen die Ergebnisse Fragen hinsichtlich Status und Gebrauch des Dokumentarmaterials in den Lernprozessen sowie Umsetzung des Gelernten ins Schriftliche auf. Die Meinung der Schüler über ihr Verhältnis zum Fach ist ein guter Indikator des vom Fach gebotenen Bilds.

Ansatz der ständigen Weiterbildung in Geschichte-Erdkunde

Jean Sérandour

Am Ende der Grundschule erworbene Schülerkenntnisse

Jean-Marc Pastor, Agnès Brun

Am Ende der Sekundarstufe I erworbene Schülerkenntnisse

Michel Braxmeyer, Nicole Braxmeyer,
Séverine Dos Santos

Vorschläge von Schülern der Sekundarstufe II, um auf ihr zukünftiges Staatsbürgerleben besser vorbereitet zu werden

Roseline Verdon

DEUTSCH

Der diesen Artikel ausmachende Stoff steht im Zusammenhang mit einer Arbeit über Mitwirkungsverhalten von Schülern am Ende ihres Durchlaufs der Sekundarstufe II angesichts der Fülle der Aufstellungen und Initiativen in Verbindung mit dem Begriff der Staatsbürgerschaft vor nationalem Hintergrund; der Artikel legt eine Analyse der von bestimmten Schülern der Sekundarstufe II gemachten Vorschläge dar, damit die Schule sie besser auf ihr zukünftiges Leben als Staatsbürger(in) vorbereitet. Eine durchdachte Analysemethode lässt die Notwendigkeit aufscheinen, Informationen mit oder ohne Erläuterungen bereitzustellen oder sogar Kenntnisse auf bestimmten Gebieten zu vermitteln, besondere kollektive oder individuelle Lernprozesse einzuführen und den Ansatz des Staatsbürgerbegriffs zu überarbeiten, der nicht nur während der Unterrichtsstunden in staatsbürgerlicher, sozialer und rechtlicher Bildung, sondern auch durch die Lehren hindurch oder im Leben innerhalb der Sekundarstufe II gültig ist. Eine automatisierte Methode der Analyse des Antwortenkörpus fördert drei Arten lexikalischen Hintergrunds zutage, die Wissenslücken am Ende der Sekundarstufe II, eine Infragestellung des Staatsbürgerschaftsansatzes und Bedürfnisse an zwischenmenschlichen Beziehungen ausdrücken.

**Los profesores de geografía e historia:
¿unos enseñantes como los otros?**

Nadine Esquieu

Los profesores de geografía e historia, que llegan a la enseñanza por amor a la disciplina pero también por el contacto con los jóvenes, que es su primera fuente de satisfacción, son los enseñantes que más cerca se encuentran de la visión idealista de la profesión, basada en la transmisión de un saber. Otra de sus prioridades es desarrollar el espíritu crítico de los alumnos.

Su visión positiva del funcionamiento de los consejos escolares no les impide adoptar una actitud crítica sobre el sistema de orientación de los alumnos. Bastante sensibles a la degradación de su imagen pero menos implicados en el malestar general de los enseñantes, esperan obtener el apoyo de la comunidad educativa para calmar el sentimiento de impotencia que surge frente a su ideal de que todos los alumnos se escolaricen con éxito.

Siete de cada diez recomendarían la profesión a sus hijos. ¿Serán estos profesores los herederos de los antiguos maestros de la República?

Los profesores de geografía e historia en la Academia de Créteil: una lógica de "noria"

Michel Héron

Una lógica de "noria", así es como la misión de las inspecciones generales encargada de evaluar la enseñanza en la Academia de Créteil (circunscripción administrativa) ha calificado a la renovación que se produce al inicio de cada curso, e incluso durante el año escolar, de miles de agentes, en todos los niveles y en todas las funciones. Los profesores de geografía e historia no quedan excluidos de esta lógica, que constituye una de las dificultades esenciales a las que se enfrentan las autoridades académicas y, en especial, el cuerpo de inspectores.

Los profesores de geografía e historia en la Academia de Limoges, un mérito para la academia

Claire Mondollot

Los profesores de geografía e historia de la Academia de Limoges son profesores experimentados (con una edad media de 44 años) y estables. La oferta académica de formación es importante, y surge a partir de unos enseñantes muy implicados en los diversos proyectos pedagógicos de los centros. La llegada regular, pero moderada, de jóvenes profesores que pueden, desde que llegan, disfrutar de la experiencia de los profesores con más antigüedad, aporta un dinamismo indispensable a la evolución de las prácticas pedagógicas.

Hacer que las oposiciones evolucionen: el ejemplo de la Agrégation de geografía

Rémy Knafou, Michel Hagnerelle

La reforma de una oposición a profesor suscita a menudo una gran cantidad de debates, incertidumbre e incluso inquietudes. La reforma de la *Agrégation* externa de geografía, concebida en 1999-2000, respondía a una necesidad de fondo. Esta oposición había cambiado muy poco desde su creación en 1943, y las pruebas, adaptadas en 1975, presentaban un desfase cada vez mayor con respecto a las importantes evoluciones experimentadas tanto por los fundamentos científicos de la disciplina como por las prácticas en la enseñanza universitaria y secundaria. Sin embargo, una oposición a profesor debe, por el contrario, vehicular la innovación y producir un efecto de arrastre en las enseñanzas tanto iniciales como superiores. Con esta visión se realizó la reforma desarrollada en el año 2002.

Tras cinco convocatorias, podemos realizar un primer balance. El ejemplo de la *Agrégation* de geografía demuestra que es posible llevar a cabo una reforma profunda de las oposiciones del profesorado, a condición de que los objetivos de dicha reforma se definan con claridad y de que exista un consenso sobre los mismos. Asimismo, es necesario que las evoluciones respondan a una necesidad experimentada realmente por los diferentes actores del sistema escolar y universitario.

Las oposiciones internas: ¿para quién?, ¿Cómo?, ¿Por qué?

Guy Mandon, Guy Lancelot y Jean-Louis Reppert

Desde hace dos décadas, las oposiciones internas han desempeñado adecuadamente el doble papel para el que se concibieron: por una parte, enriquecer la institución de los profesores titulares en unas condiciones que permiten valorar la experiencia de los enseñantes que han sabido hacer de su profesión el trampolín para su ascenso y, por otra, ofrecer a los profesores que entraron en la enseñanza con niveles más modestos las

condiciones necesarias para ascender de categoría a través de un auténtico proyecto de carrera, sin tener que sufrir los riesgos que implican las listas de aptitudes. En este contexto, la *Agrégation* interna conserva su papel de promoción de los mejores enseñantes y constituye un estímulo que conviene proteger de determinados avatares. La función del CAPES interno, al igual que la del CAPLP interno y de los CAER merece un análisis más concreto, ya que su modo de funcionamiento ha experimentado importantes modificaciones: menos orientadas hacia el problema del ascenso de categoría y más hacia el objetivo de solucionar con mayor rapidez los problemas de precariedad en la enseñanza pública, con un estatus que ha cambiado considerablemente tras el surgimiento de la certificación abierta por el CAFEP en la enseñanza privada, estas oposiciones, en general, se dirigen a candidatos menos experimentados, más jóvenes, sobre todo en lo que se refiere a los enseñantes, y su especificidad con respecto a las oposiciones externas es menos aparente. Además, su apertura a personal de la función pública que nunca ha frecuentado un aula tiende a matizar aún más la distinción de estas oposiciones con respecto a las externas. Por tanto, hoy en día, es conveniente cuestionar la realidad de dichas oposiciones y plantearnos incluso cuál es la naturaleza misma de las candidaturas y de sus objetivos, y los efectos de la evolución de las pruebas, que muestra con claridad la preocupación que existe por adaptar las oposiciones a esta nueva realidad. Ambos aspectos reunidos plantean la cuestión de la pertinencia y del futuro de estas oposiciones internas.

En el Instituto Universitario de Formación de Profesores (IUFM) de Rouen, el apartado disciplinario de la formación inicial de los profesores en prácticas PLC2 (para la enseñanza secundaria) propone, en un año escolar, un conjunto de jornadas dedicadas al descubrimiento de la profesión de enseñante a través de situaciones concretas y de una ayuda a la preparación de la memoria profesional. En el marco de una colaboración activa con su tutor y consejero pedagógico, los profesores en prácticas se preparan para afrontar una profesión que se diversifica en los contenidos que deben enseñarse y en los métodos de enseñanza, que tienen en cuenta tanto la diversidad de los alumnos como la utilización de las TIC, y la necesidad de apertura hacia el exterior.

La geografía ha experimentado una evolución radical y con múltiples formas desde la década de los setenta. Concebida desde finales del siglo XIX como una ciencia de los lugares y de las relaciones entre los hombres y los entornos naturales, de inspiración naturalista, se ha convertido en una ciencia de la acción de los hombres sobre el espacio terrestre, integrada completamente en el campo de las ciencias sociales. Algunos geógrafos privilegian un enfoque socioeconómico y político del espacio de los hombres, las relaciones de poder entre los actores espaciales; otros prefieren un análisis estructuralista, sistémico y cuantitativo del espacio de las sociedades humanas; y existe otro grupo apegado a la influencia de los factores psicológicos, culturales, a la experiencia de los hombres en sus territorios; o incluso a las relaciones complejas que mantienen las sociedades con un medio ambiente que transforman y al que, al mismo tiempo, se adaptan. Todos estos enfoques pueden ser muy fecundos para la formación de futuros ciudadanos conscientes de las cuestiones que implica la ordenación de los territorios en los que viven, desde la escala local hasta la global.

Desde principios del siglo XX, la historia de la historiografía francesa parece caracterizarse por rupturas y momentos clave de evolución que conllevan la necesidad de realizar de forma periódica tanto balances como esbozos de perspectivas. Esto, por supuesto, se debe a la base de lo que constituye una disciplina: la historia debe poseer un campo propio que la distinga de otras disciplinas. Sin embargo, parece que la última "crisis" ha tenido una duración un poco más importante, desde el "momento crítico",

Dispositivo y prácticas de formación inicial en geografía e historia

La formación disciplinaria de los PLC2 en la Academia de Rouen

Gérard Berthelot, Laurent Resse, Monique Watte

La geografía, del estudio de los lugares al de la acción de los hombres sobre la Tierra

Gérard Hugonie

Evolución de la historiografía francesa

Stéphanie Sauget

iniciado ya en los años setenta, hasta la “crisis de la historia” diagnosticada por Gérard Noiriel en 1996: ¿se ha recuperado ya de esta crisis la historiografía francesa? Intentaremos ver en qué punto se encuentra el debate actual, una década después de las fuertes polémicas, y, sobre todo, veremos cómo ha evolucionado la práctica histórica concreta, más allá de las dificultades teóricas, mediante el análisis de algunos de los nuevos objetos que los historiadores se han apropiado recientemente.

La asignatura de geografía e historia en la escuela primaria: programa, prácticas y perspectivas...

Philippe Claus

La asignatura de geografía, historia y educación cívica es, en la actualidad más que antes, impartida de forma sistemática en el ciclo 3, aunque los horarios y los programas no sean totalmente respetados. De conformidad con lo prescrito por los programas, las clases se construyen con frecuencia en torno a documentos. Su utilización conduce a menudo a la construcción de conocimientos puntuales y superficiales, útiles, sin ninguna duda, pero que no permiten adentrarse en una problemática precisa ni construir nociones esenciales. La contribución de la historia, y aún más de la geografía, al dominio de la lengua no se ha profundizado lo suficientemente, en lo que se refiere tanto a la observación reflexionada de la lengua como a la competencia escrita. En este sentido, las síntesis anotadas o elaboradas por algunos alumnos parecen con mayor frecuencia un borrador difícil de utilizar que un instrumento de aprendizaje organizado. Estas constataciones cuestionan las competencias adquiridas por los alumnos. Por tanto, es conveniente proporcionar explicaciones y proponer algunas perspectivas.

La enseñanza de la geografía y la historia en los institutos profesionales: cuestiones sobre los programas y las prácticas

Joëlle Dusseau

La enseñanza de asignaturas generales en los institutos profesionales constituye una característica específica del sistema educativo francés. En los otros países europeos, la formación profesional no incluye disciplinas generales. En Francia, es muy frecuente cuestionar la naturaleza y los objetivos de las disciplinas generales. ¿Es necesario tener, para los alumnos de los institutos profesionales, una cultura, una ambición cultural real, comparable a la que se prevé para los alumnos de los institutos de enseñanza general y tecnológica?, ¿o es preferible minimizarla, reducirla a unas enseñanzas mínimas?, ¿de qué manera hay que tener en cuenta las competencias requeridas por los futuros patrones?, ¿en esta formación, el futuro empleado, el futuro ciudadano, es capaz de comprender el mundo, de interesarse por el pasado, el presente, que está en juego? Un debate implica también a la geografía y la historia. Durante mucho tiempo, se impartió una asignatura titulada Conocimiento del mundo contemporáneo. El cambio de título – historia, geografía, educación cívica-, ¿se trata únicamente de un revestimiento?, ¿las ambiciones de los programas deben ser totalmente diferentes a las de los institutos de enseñanza general?

La educación cívica en colegios e institutos

Alain Bergounioux

La opinión pública tiene muchas expectativas en la educación cívica. Sin embargo, resulta difícil tener una visión de conjunto a causa, a menudo, de una falta de consenso claro sobre las finalidades. Este artículo, tras recordar los momentos que han conformado esta enseñanza, analiza la situación de la misma en el primer y segundo ciclo de secundaria. Los programas actuales surgen a partir de una problemática que privilegia el aprendizaje de valores, saberes y prácticas. Las dificultades que experimenta esta enseñanza se deben sobre todo a cuestiones de fondo que necesitan que se insista más en los principios esenciales que constituyen una ética cívica. Sin embargo, también debe constatarse que existe una diferencia demasiado grande entre la educación cívica en las aulas y la vida escolar. Por tanto, debe realizarse un esfuerzo importante para definir una coherencia de conjunto entre los programas, con la vida escolar y los compromisos fuera de las horas de escolarización.

Los métodos de enseñanza en historia, geografía y educación cívica en el colegio

Nicole Braxmeyer

Los profesores de geografía e historia de los colegios, en su mayoría licenciados en Historia, dedican un poco más de tiempo a la enseñanza de esta última, y reservan un lugar más restringido a la educación cívica. Para preparar sus unidades didácticas, los profesores se guían ante todo por las nociones y contenidos de los programas que deben impartirse. Los métodos de enseñanza se caracterizan por el lugar acordado a la utilización de los documentos y por la transmisión de métodos y de conocimientos por parte del enseñante. Estos documentos son presentados a los alumnos esencialmente por escrito. El empleo de la informática sigue siendo marginal comparado al uso del video. Tanto a nivel escrito como oral, los profesores de geografía e historia reservan poco espacio para la expresión autónoma de los alumnos, incluso si en educación cívica, éstos poseen un mayor espacio para los intercambios orales. Los profesores manifiestan su preocupación por satisfacer las necesidades de los alumnos, hacer que sus métodos evolucionen, en especial en materia de evaluación, y por trabajar en colaboración con sus colegas.

La geografía, la historia y la educación cívica, social y jurídica en los institutos profesionales: el profesorado y sus métodos de enseñanza

Marion Billet

Los profesores de geografía e historia en los institutos profesionales, caracterizados por su estatus bivalente, son, en su mayoría, mujeres, y en la mayoría de los casos poseen un diploma de Historia y han integrado el cuerpo de profesores de instituto profesional. No esconden la satisfacción que les produce impartir una disciplina que han escogido por el interés de sus contenidos y de sus objetivos, indispensables para que los alumnos puedan comprender el mundo, situarse en él y actuar. Dentro de su establecimiento, participan en los proyectos multidisciplinarios con un carácter profesional, colaboran con el o la documentalista, ejercen la función de profesor tutor y se implican en un trabajo en equipo. En su metodología, los profesores de geografía e historia otorgan una gran importancia al estudio de los documentos, que son al mismo tiempo objetos de enseñanza para ellos mismos y ayudas al aprendizaje para los alumnos, mientras que la expresión autónoma de estos últimos ocupa un lugar restringido. Como parte de la necesaria reflexión didáctica y pedagógica, manifiestan su preocupación por concebir contenidos adaptados y actividades específicas que sean capaces de provocar el máximo interés y estimular el espíritu crítico de sus alumnos, y que al mismo tiempo permitan que éstos últimos comprendan de forma simple y eficaz la disciplina enseñada.

Usos y metas de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en historia, geografía y educación cívica

Pascal Mériaux, Sylvain Genevois

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se desarrollan a un ritmo acelerado y hoy en día llegan a un público cada vez más amplio. Por ello, el progreso de la cultura digital se acompaña de una institucionalización de las TIC en la educación. En este contexto de trivialización y de vulgarización de las TIC en la enseñanza, intentamos esbozar los contornos de una reflexión, de una puesta en perspectiva didáctica de las cuestiones sobre los usos y las metas de las TIC en la enseñanza de la historia, de la geografía y de la educación cívica.

Los profesores de geografía e historia y la gran dificultad escolar en el colegio

Chi-Lan Do

Existe una gran coherencia en las declaraciones de los profesores de geografía e historia recogidas dentro de un estudio de la DEPP realizado en 2005-2006 sobre las representaciones de la gran dificultad escolar. Con respecto al conjunto de enseñantes de colegio encuestados, los profesores de geografía e historia piensan en mayor medida que su origen es imputable al entorno y que su riego culmina antes de la llegada al colegio, ya que el dominio de las bases de la lengua francesa es la competencia de la que, según su opinión, carecen sus alumnos en situación de fracaso escolar. Insisten en ocuparse ellos mismos de estos alumnos en lugar de confiarlos a otras estructuras, e intentan sobre todo hacerles progresar mediante la adquisición de métodos. Desean trabajar más con los profesores de otras asignaturas, en especial con los profesores de francés, y aunque, en la misma medida que otros profesores, experimentan un sentimiento de impotencia, se consideran sobre todo combativos o abnegados frente a un fenómeno que juzgan

inaceptable en mayor número que el resto del profesorado, y confirman así una tendencia a rechazar la fatalidad de la desigualdad.

El Plan académico de formación sólo afecta, a lo largo de los años, a una proporción modesta de enseñantes. Algunos participan regularmente en los cursillos propuestos, pero muy numerosos son los que se inscriben y, al final, no participan. Un hecho aún más inquietante, una mayoría de enseñantes, extranjeros a cualquier iniciativa de formación personal, imparte una enseñanza rutinaria cuyos contenidos y actividades no evolucionan durante su carrera. Parecía necesario crear, en la academia, un dispositivo de información, animación y formación que rompa el aislamiento de los colegas enseñantes y que instale progresivamente un reflejo de formación permanente. Mediante una estrategia paciente, diversa y obstinada, La Dur@nce ha podido, en varios años, crear, junto a sus colaboradores académicos, una dinámica de formación continua que hoy en día comienza a dar sus frutos.

Los instrumentos de evaluación de las competencias de los alumnos al finalizar la educación primaria han sido realizados de conformidad con los programas de enseñanza y las evaluaciones-balances llevados a cabo por la DEPP. Este artículo muestra las dificultades de evaluar las competencias adquiridas por los alumnos cuando se intenta establecer unos conocimientos y competencias específicos de una disciplina en construcción en la escuela primaria. En dicho nivel escolar, como lo indican los programas de enseñanza, existe una importante imbricación entre la adquisición del dominio de la lengua francesa y el dominio del lenguaje de las disciplinas concretas. En esta etapa del análisis, parece delicado establecer cuáles son los conocimientos y las competencias propias de cada uno de estos dos ámbitos. La historia, geografía y la educación cívica, a través de sus competencias propias, contribuyen a la adquisición del dominio de la lengua y la diversifican gracias a la aportación de un lenguaje específico. Los cuestionarios destinados a los alumnos recogen sus opiniones y permiten conocer sus motivaciones, sus percepciones del trabajo efectuado en clase y el interés que sienten por la historia, la geografía y la educación cívica fuera de la escuela.

Los instrumentos de evaluación de las competencias adquiridas por los alumnos son realizados a partir de un marco de referencia conforme con los contenidos de los programas y de las evaluaciones-balances llevadas a cabo por la DEPP. El análisis estadístico de las respuestas, fundado en el modelo de respuesta al ítem (MRI) proporciona una primera muestra de lo que saben y de lo que saben hacer los alumnos al final del colegio. Este análisis permite elaborar perfiles de estudiantes según los niveles de adquisición de conocimientos y competencias. Los resultados revelan una situación positiva en la lectura documental y en la apropiación de los conocimientos necesarios para el DNB (certificado de escolaridad). Estos resultados pueden compararse a los esperados al final del colegio y, a partir de los mismos, se puede reflexionar sobre las prácticas pedagógicas que deben desarrollarse para alcanzarlos. Plantean la cuestión del estatus y del uso del material documental en los aprendizajes, en el paso a la escritura para la evaluación de la disciplina y en la aportación de la evaluación-balance con respecto a las prácticas habituales. La opinión de los alumnos sobre su relación con la disciplina es un buen indicador de la imagen atractiva de la misma.

El contenido de este artículo se inscribe dentro de un trabajo que ha tratado el comportamiento participativo de los alumnos de instituto al final de su trayectoria escolar secundaria, frente al creciente número de dispositivos y de iniciativas relacionadas con la noción de ciudadanía en el contexto nacional. Presenta un análisis de las proposiciones expresadas por algunos alumnos para que la Escuela les prepare mejor para su vida de

Un enfoque de la formación continua en geografía e historia

Jean Sérandour

Las competencias adquiridas por los alumnos al final de la educación primaria

Jean-Marc Pastor, Agnès Brun

Las competencias adquiridas por los alumnos al final del colegio

Michel Braxmeyer, Nicole Braxmeyer, Séverine Dos Santos

Proposiciones de alumnos de instituto a fin de estar mejor preparados para su vida de futuros ciudadanos

Roseline Verdon

futuros ciudadanos. Un método razonado de análisis destaca la necesidad de proporcionar una información, con o sin explicaciones, o incluso de impartir unos conocimientos en ciertos ámbitos, instalar aprendizajes colectivos o individuales particulares, y de revisar el enfoque de la noción de ciudadanía que se presenta no sólo durante las clases de educación cívica, jurídica y social sino también a través de las enseñanzas o la vida en el interior del centro. Un método automatizado de análisis del corpus de respuestas hace surgir tres tipos de contexto léxico que expresa carencias al final de la escolaridad secundaria, una puesta en cuestión del enfoque de la ciudadanía y necesidades de tipo relacional.

n° 74 – avril 2007

Thème 1 : Mesurer les inégalités sociales de scolarisation : méthodes et résultats

Quelques repères historiques

Françoise Cuvrard

Le recueil des professions et catégories sociales des parents des élèves dans le système d'information du second degré

Marie-Laurence Jaspard

Le « milieu social » des collégiens : confrontation des sources

Pascale Poulet-Coulibando

Fragmentations territoriales et inégalités scolaires : des relations complexes entre la distribution spatiale, les conditions de scolarisation et la réussite scolaire des élèves

Sylvain Broccolichi, Choukri Ben Ayed,

Catherine Mathey-Pierre, Danièle Trancart

La démocratisation de l'enseignement supérieur : évolution comparée des caractéristiques sociodémographiques des bacheliers et des étudiants

Olivia Sautory

Évolution historique de l'inégalité des chances devant l'école : des méthodes et des résultats revisités

Louis-André Vallet, Marion Selz

Thème 2 : Projections à l'horizon 2015

Progression des effectifs du premier degré entre 2006 et 2015

Chantal Brutel, Bernadette Héé

2006-2015 : une augmentation des effectifs du second degré est prévue à partir de 2010

Laure Ferrait

Projections à long terme des effectifs des principales filières de l'enseignement supérieur : rentrées de 2006 à 2015

Benoît Leseur

Prospective emploi-formation à l'horizon 2015 : derniers résultats, nouvelles approches

Claude Sauvageot

Hors-thème

Perception du système éducatif et projets d'avenir des enfants d'immigrés

Jean-Paul Caille

Formation initiale, orientations et diplômés de 1985 à 2002

Sébastien Durier, Pascale Poulet-Coulibando

Les nouveaux personnels de direction lauréats des concours 2002 : origine, affectation et vision du métier à l'issue des deux ans de stage

Michèle Thauvel-Richard

n° 75 – octobre 2007

Thème 1 : L'enseignement professionnel

Avant propos

Daniel Vitry

Présentation du thème

Fabienne Rosenwald

L'enseignement professionnel aux niveaux V et IV

La formation professionnelle initiale du second degré

Maryannick Malicot, Bernard Porcher

Vingt ans de politique des diplômés : un mouvement constant de réforme

Fabienne Maillard

Une variété de structures et d'offres de formations dans le professionnel

Carine Lhoste, Fanny Thomas

1995-2005 : dix ans d'enseignement technologique ou professionnel agricole et d'insertion professionnelle des jeunes

Françine Derambure

Les évolutions en lycée professionnel sur dix ans : 1995-2005

Florence Defresne

Le développement de l'apprentissage depuis les années quatre-vingt-dix

Sébastien Durier, Phanit Saing

Trois approches de la mobilité géographique des élèves s'orientant vers les formations professionnelles du ministère de l'Éducation nationale

Marie-Laurence Jaspard

Qui poursuit ses études après l'année terminale de BEP ?

Caroline Coudrin

Les moyens

Les professeurs des lycées professionnels

Nadine Esquieu

L'alternance et l'emploi

Retour sur quelques jalons de l'histoire de la formation professionnelle en alternance

Ruby Sanchez

Quels emplois pour les jeunes sortants de lycée ou d'apprentissage en 2004 et 2005 ?

Christophe Jagers

Le supérieur

Le devenir des bacheliers professionnels

Sylvie Lemaire

Le flux d'entrée et la réussite en DUT

Sylvaine Péan, Danièle Prouteau

Les étudiants en formations paramédicales en 2004

Sophie Dantan, Rémy Marquier

n° 75 – octobre 2007 (suite)

Les étudiants et les diplômés des formations aux professions sociales de 1985 à 2004

Pascale Grenat

L'international

Promouvoir le concept « école – entreprise » à l'étranger

Michel Le Devehat, Pierre Charle

Thème 2 : Les conditions de vie des étudiants

Les dépenses des étudiants et l'évolution de leur niveau de vie

Louis Gruel, Ronan Vourc'h, Sandra Zilloniz

Les boursiers dans l'enseignement supérieur depuis dix ans

1997-2001, 2002-2006 : deux périodes très contrastées

Jérôme Fabre

Les budgets des étudiants en 2006

Vanessa Bellamy

Enseignement scolaire

174 (juillet) – Le fonctionnement des dispositifs de l'action artistique et culturelle, 126 p.

Bureau de l'évaluation des politiques éducatives et des expérimentations, (DEPP B4)

180 (mars) – L'évaluation internationale PISA 2003 : compétences des élèves français en mathématiques, compréhension de l'écrit et sciences, 245 p.

Anne-Laure Monnier (DEPP B2)

181 (mars) – L'image des sciences physiques et chimiques au lycée (LEGT et LP), 90 p.

François Alluin (DEPP B4)

182 (mars) – Les représentations de la grande difficulté scolaire par les enseignants, 116 p.

Chi-Lan Do (DEPP B4)

183 (mars) – Image de la discipline et pratiques d'enseignement en histoire-géographie et éducation civique au collège, 168 p.

Jean-Claude Guillaume

et Nicole Braxmeyer (DEPP B4)

185 (juillet) – Compréhension à l'écrit et à l'oral des élèves en fin d'école primaire – Évaluation 2003, 224 p.

F. Gibert et J.-M. Pastor (DEPP B2)

186 (juillet) – Les attitudes à l'égard de la vie en société des élèves en fin d'école primaire et en fin de collège, 302 p.

S. Dos Santos, F. Gibert

et S. Yacoub (DEPP B2)

187 (septembre) – Les acquis des élèves en anglais et en allemand en fin d'école en 2004 et les contextes favorables à ces apprentissages, 288 p.

A. Marquis et F. Gibert (DEPP B2)

188 (septembre) – Image de la discipline et pratiques d'enseignement en histoire-géographie et éducation civique, juridique et sociale au lycée professionnel, 204 p.

M. Billet (DEPP C4)

190 (octobre) – Image du sport scolaire et pratiques d'enseignement au collège et au lycée – 2005-2006, 136 p.

J. Benhaim-Grosse

176 (août) – Les enseignants des écoles publiques et la formation, 174 p.

Catherine Larivain (JCA-Développement)

179 (novembre) – Les enseignants des lycées et collèges publics et la formation, 140 p.

Guillaume Cambe et Tanguy Branallec (IOD)

189 (septembre) – La formation des nouveaux personnels de direction – Enquête auprès de la promotion des lauréats 2002, 160 p.

M. Thauriel-Richard et N. Costa

Insertion, éducation et société

175 (juillet) – Prospective emploi formation 2015 : une nouvelle approche, 112 p.

Sylvère Chirache et Claude Sauvageot

(DEPP), Ahmed Ait-Kaci et

Élisabeth Waelbroeck-Rocha (BIPE)

177 (septembre) – Les filières scientifiques et l'emploi, 232 p.

Jean-François Giret et Stéphanie Moullet

(CEREQ), Catherine Bédoué

et Bernard Fourcade (LIRHE)

178 (septembre) – Le lien formation emploi – Quels emplois à la sortie du système éducatif ? 92 p.

Actes du colloque du 22 novembre 2005 (DEP)

184 (mai) – Pratiques citoyennes des lycéens dans et hors établissement, 136 p.

R. Verdon et J.-C. Guillaume (DEPP B4)

D'autres publications de la DEP

Géographie de l'École n° 9

Une analyse des caractéristiques et des disparités de notre système de formation, par académie, région ou département, de la maternelle à l'enseignement supérieur en 30 indicateurs. **Mai 2005.**

Repères et références statistiques

sur les enseignements, la formation et la recherche

Une information statistique détaillée sur tous les domaines de l'Éducation nationale et de la Recherche, avec des textes clairs et synthétiques, des définitions et des références documentaires.

Plus de 160 thèmes actualisés, 10 thèmes nouveaux, les évolutions de 1960 à 2006. **Parution annuelle. Septembre 2007.**

L'état de l'École n° 17

Une analyse synthétique des coûts, des activités et des résultats de l'école en 30 indicateurs qui couvre l'ensemble du système, de la maternelle à l'enseignement supérieur, formation continue comprise.

Des éléments de comparaisons internationales permettent de mieux situer la France par rapport aux pays de l'OCDE. **Parution annuelle. Octobre 2007.**

... et toujours

La Note d'information

Parution hebdomadaire.

Nouveau

L'état de l'Enseignement supérieur et de la Recherche n° 1

Une analyse détaillée de l'enseignement supérieur et de la recherche en 29 indicateurs, activités de recherches et formation continue comprises, incluant également des éléments de comparaisons internationales afin de mieux situer la France par rapport aux pays de l'OCDE.

Première parution, novembre 2007.

Consulter les publications de la DEP sur Internet

www.education.gouv.fr/pid132/les-publications.html

Commander

ministère
éducation
nationale



À retourner à :

Direction de l'évaluation et de la prospective

Bureau de l'édition

61-65, rue Dutot – 75732 Paris Cedex 15

☎ 01 55 55 72 04 Fax 01 55 55 72 29

*Toute commande
d'ouvrage ou
souscription
d'abonnement doit
être accompagnée
d'un titre de
paiement libellé
à l'ordre de
Régie de recettes
MEN-DEP.*

M ^{me} , M ^{lle} , M. Établissement (s'il y a lieu)	
Adresse :	
Boîte postale :	
Code postal : <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	Ville :

La facture devra être envoyée à l'adresse ci-dessous
(si elle est différente de la précédente)

*Pour les administrations
uniquement, règlement
possible par mandat
administratif, avec
rappel impératif du
numéro de facture
que nous vous
ferons parvenir.*

Nom ou dénomination :	
Adresse :	
Boîte postale :	
Code postal : <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	Ville :

Revue **Éducation & formations**

Prix de vente au numéro :

du n° 45 au n° 48 : **10,67 euros**

du n° 49 au n° 52 : **11,43 euros**

du n° 53 au n° 64 : **12,20 euros**

À partir du n° 65 : **13 euros**

Commandes au numéro

Référence	Quantité	Prix unitaire	Prix total

consignes aux auteurs

La saisie du texte

Les projets d'articles doivent comporter 12 pages maximum en Arial 11 (tableaux et graphiques compris).

Le texte doit être saisi sous Word6, 97 ou 2000 (compatible PC), marges droite et gauche de 2,5 cm. Les titres et intertitres doivent être numérotés clairement en respectant leur hiérarchie.

L'auteur indiquera sous son nom, ses fonctions et l'établissement dans lequel il les exerce.

Les tableaux et graphiques doivent être réalisés sous Excel (compatible PC), numérotés (tableau 1, 2, 3, ...) et comporter un titre et une source. Les graphiques doivent être liés aux tableaux de données et accompagnés du fichier Excel à partir duquel ils ont été réalisés.

Les schémas et cartes doivent être transmis au format EPS ou WMF.

Nous ne pouvons traiter **aucun tableau ni graphique composé dans Word.**

Les notes et références bibliographiques

Les notes « de bas de page » sont saisies normalement par l'auteur **en fin de document sans utiliser la fonction « renvois » ou « notes »**. Elles sont appelées dans le texte par un numéro entre parenthèses (1), (2), (3) ..., la rédaction de la revue les replacera sur la bonne page lors de l'édition.

Les références bibliographiques sont appelées dans le texte par leur numérotation entre crochets [1], [2], [3], ... et listées en fin document de la même manière en veillant à ce qu'elles soient complètes :

– **pour les ouvrages** : nom de l'auteur, titre de l'ouvrage, ville, éditeur, date d'édition et si possible nombre de pages de l'ouvrage ;

– **pour les revues** : nom de l'auteur, titre de l'article, nom de la revue, numéro, mois, année.

Le chapeau

Chaque article doit obligatoirement être accompagné d'un chapeau. Le chapeau est un résumé de l'article dégageant sa problématique et ses principaux résultats. Il ne doit pas dépasser 12 lignes (environ 165 mots), marges 2,5 cm comme le texte. Il est placé après le titre et le nom de l'auteur en tout début d'article.

Remise des textes, graphiques, cartes, etc.

Les projets d'articles peuvent être transmis à la rédaction d'*Éducation & formations* soit par courrier, soit par mail.

Par courrier (sortie papier complète de l'article accompagnée d'un CD comprenant le fichier Word et le fichier Excel) adressé à :

Alec Charras

revue *Éducation & formations*,

DEPP DVE, 61-65, rue Dutot – 75732 Paris Cedex 15

☎ 01 55 55 65 24.

Par mail, alec.charras@education.gouv.fr

Pour plus d'informations, vous pouvez contacter :

Marie Zilberman ☎ 01 55 55 72 85 ou Marc Saillard ☎ 01 55 55 72 63.

collection

Éducation & formations n° 76

titre du document

L'histoire-géographie,
l'éducation civique,
aujourd'hui

éditeur

Direction de l'évaluation, de la prospective
et de la performance

date de parution

Décembre 2007

conception, réalisation

DEPP/Département de la valorisation et de l'édition

accès internet

www.education.fr



9 782110 954282

ISSN 0294-0868

ISBN 978-2-11-095428-2

DEP 00507176

Prix 13 euros



Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE



MINISTÈRE
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR
ET DE LA RECHERCHE