

COMMENT FAIRE PRENDRE EN COMPTE EN FORMATION INITIALE LES FINALITES CIVIQUES ET CULTURELLES DE L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE, DE LA GEOGRAPHIE A L'ECOLE ELEMENTAIRE ?

ANGELINA OGIER-CESARI , CATHERINE VERCUEIL-SIMION¹

Résumé :

Une expérimentation est menée en formation avec des professeurs-stagiaires des écoles et enseignant en collège, pour que ces professeurs prennent en compte des finalités civiques et culturelles dans leur enseignement de l'histoire et de la géographie. Cette expérimentation se donne pour cadre de référence les concepts de conscience historique, conscience territoriale et conscience civique. Si à la faveur de ce travail, le regard des professeurs-stagiaires sur les disciplines et sur les textes officiels a changé, les résultats montrent aussi leur difficulté à s'approprier des finalités disciplinaires d'histoire, de géographie.

Mots-clés : *finalités, formation, conscience historique, conscience territoriale, conscience civique*

Le travail que nous présentons est extrait d'une recherche en didactique de l'histoire et de la géographie menée à l'IUFM de Lyon sous la direction de Nicole Tutiaux-Guillon entre 2001 et 2004 et intitulée « enseignement et apprentissage de l'histoire, de la géographie en CM1/CM2 et en 6^e/5^e : la prise en compte des finalités civiques et culturelles ». L'équipe est dirigée par Nicole Tutiaux-Guillon et comprend aussi Olivier Faury, formateur associé au centre Local de Saint Etienne.

Comment enseigner l'histoire-géographie à l'école élémentaire ? Le paradigme pédagogique construit par l'école de la fin du XIXe siècle ne fonctionne plus depuis les années 1970².

¹ Professeures à l'IUFM de Lyon

² Le concept de « paradigme pédagogique » proposé par Annie Bruter (1997) rend compte à une époque donnée de l'histoire de l'enseignement des disciplines d'un complexe de contenus et de méthodes pédagogiques articulés autour de finalités éducatives spécifiques.

En effet, jusqu'à la création du collège unique, l'école primaire constitue pour de nombreux élèves scolarisés du cours préparatoire à la classe de certificat d'études la totalité de la scolarité obligatoire qu'ils suivent. L'enseignement de l'histoire-géographie a donc pour finalité essentielle de leur donner les connaissances nécessaires pour faire d'eux des citoyens suffisamment cultivés pour exercer leurs devoirs et connaître leurs droits civiques. Pour cela, il faut connaître le passé et le territoire national, des dates, personnages, faits historiques, vocabulaire géographique, localisations de lieux à connaître. Pour cela, le maître « raconte » l'histoire, décrit la géographie de la France en s'appuyant sur l'observation de gravures, de photographies, la lecture de cartes.

Démarche, finalités et méthodes sont totalement modifiées par la prolongation de la scolarité à 16 ans, l'accès au collège pour tous et la mise en œuvre de la pédagogie de l'éveil dans les années 1970 : moins de contenus factuels, une plus grande insistance sur les savoir-faire, des finalités civiques moins identitaires, davantage orientées vers le développement de l'esprit critique.

Les tentatives pour corriger les excès de cette pédagogie d'éveil avec les programmes de 1977-1980 et ceux de 1985 dans le contexte des débats sur l'enseignement de l'histoire et de la géographie (rapport Girault, Colloque de Montpellier) reposent la question des finalités, démarches et contenus à enseigner à l'école primaire³.

Il n'est pas sûr qu'un nouveau paradigme soit opérationnel. Certes, des finalités sont assignées à cet enseignement dans les programmes. Cependant, la recherche sur l'histoire, la géographie et l'éducation civique à l'école élémentaire conduite à l'INRP entre 1997 et 2000⁴ montre bien l'écart entre les finalités affichées par l'institution et celles reconnues par les enseignants de cycle 3. Les professeurs des écoles se retrouvent principalement sur trois principes : la recherche du plaisir pour le maître et les élèves, la liberté d'enseignement dans des disciplines qui n'appartiennent pas au premier cercle des disciplines fondamentales à l'école élémentaire, le choix des contenus enseignés en fonction des opportunités qui se présentent. Ils font peu de place aux apprentissages dans leurs réflexions et encore moins aux finalités identitaires.

En formation, il nous paraît nécessaire de faire prendre en compte ces finalités par les enseignants stagiaires. Dans le cadre d'une recherche dont le champ était plus large que l'école élémentaire, nous avons été conduits à bâtir des situations expérimentales de formation qui amèneraient les professeurs des écoles stagiaires à réfléchir en termes de finalités. Ces situations concernent aussi bien l'histoire que la géographie.

Nous avons choisi d'en présenter deux, l'une sur la montagne en géographie, l'autre sur la Révolution française en histoire en précisant la façon dont elles ont été élaborées, les conditions de mise en œuvre

Les travaux à partir des manuels scolaires d'histoire de Angelina Ogier montrent la rupture du paradigme mis en place à partir de la fin du XIXe et progressivement construit dans les années 1970 et les difficultés actuelles à construire un nouveau paradigme.

³ GARCIA, P., LEDUC, L. (2003) ; LUC., J.-N. (1985)

⁴ AUDIGIER, F., TUTIAUX-GUILLON, N. (dir.) (2004)

ainsi que les résultats aussi bien pour la recherche en cours que pour la formation des professeurs des écoles en didactique de nos disciplines.

L'insertion de ces dispositifs dans une recherche

Le projet de recherche initial concerne la façon dont les enseignants en exercice prennent en charge les finalités civiques et culturelles pour enseigner l'histoire et la géographie à l'école élémentaire (cycle 3) et au collège, plus exactement en 6^e et 5^e, qu'ils se conforment aux finalités prescrites ou en retiennent d'autres. En 2000, nous connaissions l'absence de leur prise en compte à l'école élémentaire par la recherche en cours à l'INRP, mais nous ne disposions d'aucune information sur les finalités que les professeurs de 6^e et de 5^e assignent à l'histoire et à la géographie. En effet, la plupart des recherches récentes dans le domaine de la didactique de l'histoire et de la géographie concernent le lycée et les classes de 4^e et 3^e. La seule recherche concernant la liaison entre l'école élémentaire et le collège est ancienne puisqu'elle date de 1987⁵.

Le projet initial, lancé en septembre 2000, prévoyait d'interroger des enseignants de cycle 3 et de 6^e et 5^e sur leurs conceptions des finalités et des objectifs de l'histoire et de la géographie qui sous-tendent leurs pratiques. Nous voulions identifier quelle conscience historique, quelle conscience civique et quelle conscience territoriale ils tendent à construire. Il s'agissait à la fois de faire le point sur leurs conceptions et de repérer quelques enseignants volontaires pour nous accueillir dans leur classe.

Définition retenue des trois concepts

La recherche prend appui sur les trois concepts de « conscience historique », de « conscience territoriale » et de « conscience civique ». Nous reprenons ici le texte du bilan intermédiaire de la recherche remis par Nicole Tutiaux-Guillon en juin 2002 au directoire de la recherche de l'IUFM de Lyon :

La « conscience historique »⁶ renvoie à la façon dont les facteurs cognitifs et culturels structurent la compréhension de l'histoire, une compréhension médiatisée par l'interprétation du présent et par l'imagination du futur. Elle situe au centre de ce processus la conscience et la représentation du temps ou plutôt de l'action des hommes dans le temps. Acquérir une conscience historique serait acquérir la conscience que le passé participe à la compréhension du présent et de la société actuelle, en y laissant

⁵ *Les enseignements en CM2 et en 6^e, ruptures et continuités*, 1987, Collection rapport de recherches, Paris, INRP.

⁶ Cette réflexion a tiré profit du colloque « identité, mémoire, conscience historique », tenu à l'IUFM de Lyon en octobre 2001. Voir : NOURRISSON D., TUTIAUX-GUILLON N., (2003).

des traces bien sûr, mais aussi à travers les références dont chacun peuple sa réflexion et ses discours, à travers les projets, les préfigurations et les interrogations sur le futur. Mettre en perspective historique les événements du monde et l'expérience individuelle ou collective suppose des références historiques, des raisonnements historiques, mais aussi (surtout) l'assurance de leur pertinence pour comprendre aujourd'hui et demain, pour agir.

La « conscience territoriale » recouvre un processus d'ensemble de connaissance du territoire, c'est-à-dire d'un espace dont on se sent acteur responsable, à quelque échelle qu'il soit pensé, et que l'on investit de mémoire et de valeurs. Ceci implique des raisonnements géographiques, y compris un travail sur les représentations (Klein et Laurin, 1999). Surtout la conscience territoriale se traduit par la reconnaissance d'un territoire comme enracinement de son identité, enracinement explicité dans le discours et/ou les pratiques spatiales. La conscience territoriale s'ancre dans des lieux cristallisant l'identité (une catégorie de « hauts-lieux »), ce qui invite à interroger particulièrement la place de ces lieux – et du local – dans l'enseignement⁷. Ceci dit, et même si nous posons que le territoire peut relever d'échelles diverses, du local au planétaire, certaines questions restent en suspens : peut-on supposer que la conscience territoriale reconnaît divers territoires comme « siens » ? Peut-on « se sentir de » plusieurs « quelque part » ? C'est ce que semblent dire les recherches qui montrent la construction d'un sentiment national français à travers *les petites patries*, et peut-être des résultats statistiques de la recherche Europe qui concluent à l'émergence d'une poly-identité référée conjointement à des territoires régionaux / nationaux / européens. Quel territoire les enseignants privilégient-ils à travers leurs pratiques ?

La conscience civique renvoie à différentes approches de la citoyenneté : citoyenneté fondée sur une appartenance à une communauté économique (Schnapper), contrat de citoyenneté (Costa-Lascoux), patriotisme constitutionnel fondé sur l'adhésion à des valeurs juridiques et politiques et non sur le partage du passé (Habermas). Mais des caractères fondamentaux peuvent être dégagés : au premier chef, le fait d'assumer une responsabilité de l'espace public et du devenir collectif (au-delà du familial). Cette responsabilité implique des devoirs consentis. En même temps, la conscience civique est conscience de ses droits et des droits des co-citoyens non seulement comme bien individuel « inaliénable », mais aussi comme créateurs d'un espace public de liberté et de négociation. La conscience civique apparaît ainsi comme un mode de relation au collectif et au public/civil, par distinction explicite et reconnue légitime d'avec la sphère privée. En ce sens elle est porteuse d'identité.

Conscience civique / conscience territoriale / conscience historique participent à la construction de l'identité individuelle et collective ; elles dépendent de paramètres culturels et sociaux. Elles permettent de penser la différence entre soi/nous et les autres. Elles peuvent se construire à des échelles

différentes, encore que l'échelle planétaire soit probablement la moins pertinente. Elles se construisent à travers des pratiques sociales des lieux (du territoire), de la citoyenneté, de la mémoire et du projet ; ces pratiques sociales englobent des pratiques de discours, en particulier à l'École. Elles permettent d'assumer l'histoire, la responsabilité d'un territoire, d'un devenir politique et social. Elles sont en interrelation : par exemple la territorialisation d'une portion d'espace, la cristallisation identitaire dans des lieux, et la responsabilité (orientée vers l'avenir) assumée articulent la conscience territoriale et la conscience historique, mais la responsabilité renvoie évidemment aussi à la conscience civique. Les trois peuvent exister à des échelles différentes : rien ne garantit qu'elle se construisent à la même échelle et entrent en synergie ; la question se pose particulièrement quant à l'exercice politique de la responsabilité.

Les entretiens

Dix professeurs des écoles ont été interrogés en suivant un guide d'entretien semi-directif. Tous nous ont été indiqués par les corps d'inspection. L'échantillon comprend des enseignants d'établissements de centre ville, de banlieues favorisées et de ZEP.

Dans un seul entretien, la conscience historique est prise en compte.

Le lien passé présent n'apparaît que de façon très tenue, par l'évocation de curiosités issues de l'actualité. Dans tous les cas, le futur est absent. Par contre, tous affirment que les références historiques sont pertinentes pour comprendre le présent.

Le lien avec l'identité n'apparaît que dans trois entretiens de professeurs des écoles à propos des enfants d'origine étrangère. La conscience territoriale n'est quasiment pas prise en compte. Pour la conscience civique, les références sont floues et peu interprétables. Il est difficile de repérer à quelle approche de la citoyenneté se réfèrent les enseignants.

La situation troublée du printemps 2003 nous a interdit tout travail dans les classes des professeurs titulaires qui avaient accepté notre présence – au demeurant peu nombreux. Le calendrier de recherche, et le souci de travailler les situations de formation à la prise en compte des finalités, nous ont conduites à changer de méthodologie. Il nous a semblé plus urgent de travailler sur la formation initiale des professeurs de collège et des écoles, sans finalement pouvoir prendre appui sur des pratiques de classes effectives. Dès lors c'était à nous d'inventer des situations de formation possibles.

Les contraintes des calendriers de la formation et la présence d'une seule chercheuse engagée dans la formation des professeurs de collèges alors que nous étions trois formateurs pour les professeurs des écoles ne nous ont permis pour le moment que d'expérimenter des situations de formation pour le premier degré.

Mise en place de l'expérimentation.

Définition des terrains d'expérimentation

Les séances mises en œuvre l'ont toutes été dans des groupes homogènes : des professeurs des écoles stagiaires n'ayant pas passé l'épreuve optionnelle d'histoire géographie au concours. Leur cursus universitaire antérieur est plutôt scientifique. Ils sont en général peu à l'aise avec l'histoire et la géographie. Leurs représentations des disciplines sont influencées par un enseignement qu'ils ont subi plus qu'aimé (beaucoup de dates, de personnages) et bien peu de souvenirs leur en reste.

Ils bénéficient tous en 2^e année à l'IUFM de Lyon de 30 heures d'enseignement disciplinaire.

Chacun des thèmes a été traité avec deux groupes de stagiaires.

Les expérimentations, pour des raisons liées au déroulement de la recherche et au calendrier de la formation, ont été menées en fin d'année scolaire (mai et juin).

Les hasards de la programmation des séances font que certaines séances, une sur la Révolution française en particulier, ont eu lieu à un moment où les stagiaires, occupés à terminer leur mémoire professionnel et leur dernier stage en responsabilité, étaient peu réceptifs et disponibles pour effectuer le travail préliminaire qui leur était demandé. Un écart dans les résultats observés en résulte.

Ceci étant, la programmation de ces séances en fin d'année a permis aux stagiaires d'utiliser leurs propres expériences mises en œuvre dans les classes et cela a enrichi les débats.

Situations de formations et protocole

Nous avons eu à choisir parmi de nombreuses possibilités celles qui nous semblaient à la fois pertinentes du point de vue de la recherche et faisables du point de vue de l'organisation de la formation.

Ainsi, au cours de la même situation de formation, les stagiaires devaient :

- s'approprier au moins les rudiments d'un savoir disciplinaire,
- s'approprier une attitude professionnelle (la prise en compte des finalités)
- et apprendre à construire une situation scolaire efficace.

La situation qui leur était proposée était une situation scolaire imparfaite de façon à les mettre d'abord en situation d'analyse réflexive (en particulier sur le fait que les activités proposées ne visent aucune

des finalités possibles) puis une amélioration de la situation, cette fois en prenant en compte une finalité sociale et/ou civique.

Il a été demandé, comme pour toutes les séances de formation de se « remettre à niveau » avant la séance, par exemple à partir de manuels de lycée. Le thème doit donc leur être annoncé auparavant ; il l'a toujours été sous forme générale « la montagne », « la Révolution »

Le protocole arrêté identique pour toutes les séances. La durée de chacune d'elle est de 3 heures, unité de temps choisie à l'IUFM de Lyon pour les formations.

- Annoncer le thème de la situation scolaire qui doit s'inscrire dans le thème d'étude sur lequel il a été demandé aux PE de remettre à jour leurs connaissances.

- Demander individuellement de réfléchir (5 à 10 mn) aux questions suivantes : « pourquoi étudier cette question ? quelles seraient vos priorités ? »

- Distribuer des pages comprenant des documents et un questionnaire, du type fiche de travail-élève ; les questions sont classiques : prélèvement d'information, parfois un peu d'interprétation ; ces questions n'engagent aucun travail visant les finalités.

- Dire que cette situation présente des points positifs mais qu'elle n'est « pas complètement satisfaisante ». Faire procéder rapidement et collectivement à un recensement des points positifs (et des critiques, que les stagiaires énoncent aussi, voire d'abord.)

- Questionner collectivement : « en dehors de ces points positifs quelles autres raisons peut-il y avoir à travailler cette question ? pourquoi ce thème est-il finalement plus riche que ce qu'a prévu le professeur ? » Si les réponses sont insuffisantes on peut (ou non) donner les textes officiels. Lister au tableau les finalités (pertinentes) proposées par les stagiaires.

Cette première phase a duré environ 1 heure.

- Leur demander, par groupes, d'en choisir une et d'améliorer la séance présentée. Annoncer que si cela est nécessaire, des documents complémentaires sont à leur disposition.

consigne : faire par écrit la fiche de préparation et le questionnement, en indiquant les documents ajoutés, supprimés... (Demander plus de travail rédigé est incompatible avec la durée des séances de formation et le souci d'une interactivité riche dans les groupes de PE).

Ce travail de groupe a pris environ 1 heure 30.

- Demander de nouveau une réponse individuelle aux questions « pourquoi l'étudier ? quelles sont maintenant vos priorités ? » (5 à 10 mn).

Présentation des supports de leçons

Nous avons décidé de privilégier les situations qui font débat dans l'école et/ou dans la société, et qui sollicitent la conscience historique, la conscience territoriale ou la conscience civique. Par exemple : l'enseignement du fait religieux, le rapport à l'Islam (la Méditerranée), le génocide juif, l'environnement, l'aménagement du territoire, la France et la mondialisation, le développement du Maghreb, l'Europe etc. Pour nous, travailler de telles situations peut avoir un effet secondaire positif : montrer aux débutants qu'il est possible d'enseigner ces questions à l'école. Une difficulté : nous *postulons* que ces questions sont potentiellement « critiques » pour les stagiaires. Or ce caractère « critique », évident pour nous, ne l'est pas toujours pour les stagiaires du fait de leur âge, de leur culture – et de leur intérêt fort inégal pour les questions de société. Cet écart a pu poser problème pour dégager les finalités civiques ou culturelles que nous postulions aisément perceptibles. Cela a été le cas pour la séance de géographie sur la montagne.

L'une des séances de formation initiale est consacrée à l'étude de la montagne en géographie. Elle pouvait être testée sur trois groupes de stagiaires. L'objectif de formation, distinct de la recherche, est de montrer que l'on peut aborder la montagne avec des élèves de cycle 3 sans verser dans le déterminisme et sans les limiter à la nomenclature. Il est aussi, en cohérence avec la recherche, de montrer la nécessité de prendre en compte les finalités dans la construction de séances d'apprentissage en géographie. Pour la recherche, une étude de cas sur la montagne permet d'aborder la façon dont les hommes aménagent leur espace et en sont responsables (conscience territoriale) et de montrer que souvent cet espace est source de conflits d'intérêts (conscience territoriale et civique). Des documents sur le tunnel du Mont Blanc sont censés rappeler les controverses récentes.

Une fiche de travail mettant en place une situation scolaire « classique » de type Cours Moyen est distribuée aux professeurs des écoles : quatre documents (carte, texte, photographie, tableau statistique) accompagnés chacun de questions. Les stagiaires en prennent connaissance et sont incités à relever les points positifs de la situation scolaire, puis les finalités qui auraient pu être retenues pour aborder « les Alpes, un espace montagnard européen », même si elles ne sont pas apparentes dans la fiche de travail. Une lecture rapide du document d'application des programmes de 2002 les aide. La forme est celle d'un échange entre formatrice et stagiaires, sans que la formatrice induise trop nettement les réponses.

Les finalités dégagées collectivement, largement communes aux deux groupes, sont les suivantes :

1. se placer en tant que citoyen européen / construire l'Europe en développant un sentiment d'appartenance à un espace européen. (selon nos cadres d'interprétation : conscience civique)
2. rendre les élèves capables d'agir sur leur environnement ; exercer sa responsabilité en tant qu'individu (selon nos cadres d'interprétation : conscience territoriale)

3. Montrer qu'un paysage a évolué en fonction de priorités, de choix politiques et de valeurs d'une société (selon nos cadres d'interprétation : conscience civique, au mieux)

La seconde séance a porté sur la Révolution française. Le protocole suivi est le même que pour les séances sur la montagne, à ceci près que deux thèmes différents étaient proposés pour le travail des élèves. La séance a été menée auprès de deux groupes de stagiaires.

De façon générale, la Révolution française est un thème difficile à aborder pour les professeurs des écoles : beaucoup traitent davantage la première période de la monarchie constitutionnelle comme le font beaucoup de manuels scolaires de l'école élémentaire conformes à l'ancien programme de 1995. D'autres se noient dans un évènementiel que ni les élèves, ni eux ne parviennent à maîtriser. Les nouveaux programmes sont plus précis : « *la Révolution française marque la fin de la monarchie absolue d'Ancien Régime. La Déclaration des droits de l'homme et du citoyen en est le texte fondamental, mais ne doit pas faire oublier la Terreur, exemple parmi d'autres de la contradiction entre les principes et la réalité.* »⁸

Il s'agit donc, d'aider les stagiaires à construire des leçons qui dépassent un contenu purement évènementiel et factuel et prennent en compte des notions et des valeurs : Constitution, Liberté, Egalité, Patrie en danger, République, Monarchie constitutionnelle. La prise en compte des finalités civiques est ici évidente. Simplement, il ne s'agit pas de transformer cette leçon en une leçon d'éducation civique pure mais de faire un lien entre le présent et le passé et le passé et le présent en dépassant la simple causalité.

Dans les deux groupes de stagiaires, les paroles de la Marseillaise ont permis de problématiser : les enfants connaissent sans en connaître l'origine ni bien souvent le texte qui de toute façon est incompréhensible pour eux. Ce chant appartient à notre culture, à notre patrimoine, il marque notre identité (finalité civique et culturelle). Il est nécessaire qu'ils sachent d'où il vient et qu'ils en comprennent le sens et les paroles.

Les finalités dégagées sont les suivantes dans les 2 sections :

1. faire un lien avec le « présent » : la notion d'héritage à partir de la Marseillaise : Liberté, Patrie en danger.(conscience historique et conscience civique).
2. la construction de la République (l'un des « fils rouges » du programme de cycle 3) ne s'est pas faite d'un coup : idée d'avancées et de reculs dans l'histoire. L'un des groupes est allé plus loin en proposant d'éclairer le concept de République qui a été sous la Terreur une « tyrannie », une « dictature »⁹. La République telle que nous la connaissons (Démocratie) n'a rien à voir avec la 1^e République sous la Terreur. (finalité civique, conscience civique).

⁸ Documents d'application des programmes du cycle 3 : histoire et géographie, CNDP, 2002, page 14

⁹ Les mots de « tyrannie » et « dictature » ont été spontanément utilisés par les stagiaires.

3. La Révolution française a eu des répercussions dans les pays voisins : comment et pourquoi les pays voisins interviennent et veulent arrêter la Révolution Française ?
4. Les stagiaires doivent enfin choisir de traiter l'un des deux thèmes proposés, donc une seule des deux fiches de travail des élèves : la chute du roi et l'instauration de la République ou la Terreur.

Résultats de la recherche et principales conclusions

Présentation du matériel d'analyse

Au regard du protocole de travail adopté et présenté plus haut, nous disposions d'un matériel assez varié à analyser. Les questionnaires individuels demandés en début et en fin de séance nous ont permis d'estimer pour chaque stagiaire l'évolution de ses conceptions et de ses objectifs concernant la thématique étudiée. Nous espérons ainsi, en mesurant l'écart dans le temps entre les deux réponses, pouvoir évaluer l'apport de la formation, et plus particulièrement la prise en compte ou non des finalités de l'enseignement de l'histoire géographique.

De plus, il était nécessaire de posséder la trace la plus fidèle possible de la séance de formation ; c'est pourquoi nous avons choisi d'enregistrer et de décrypter la partie de la séance faite en grand groupe dans laquelle les stagiaires prenant connaissance de la fiche de travail proposée, échangent et élaborent en commun une série de finalités qu'il est possible de faire travailler à des élèves. Au moment de la division de la section en groupes de travail, nous avons opté pour l'enregistrement de l'un de ces groupes, tandis qu'un formateur suivait en prenant des notes le travail d'un autre. La prise de notes ainsi que l'enregistrement constituent donc un matériel supplémentaire. Enfin, nous avons récolté à la fin de la séance, la production écrite (la fiche de travail des élèves remaniée) de chaque groupe. Nous avons confronté ces divers matériels et notamment la fiche individuelle des membres de chaque groupe et la production écrite réalisée en fin de parcours.

Pour la clarté de l'exposé, nous nous appuyons ici sur une seule des deux expériences en histoire d'une part, en géographie d'autre part. Il nous a semblé également plus pertinent de nous en tenir au suivi des groupes pour lesquels nous possédions à la fois les fiches individuelles, les productions écrites, l'enregistrement qui permettait de suivre en direct le cheminement qui avait conduit le groupe à ce résultat.

Les résultats concernant directement la recherche : qu'en est-il de la prise en compte des finalités de l'enseignement de l'histoire géographique ainsi que de la construction des trois consciences ?

Si l'on reprend l'objectif initial de la recherche qui était d'évaluer la prise en compte par les enseignants des finalités de l'enseignement des deux disciplines et d'étudier la façon qu'ils ont d'aborder les consciences historique, territoriale et civique pour aider leurs élèves à les construire pour eux-mêmes, le constat d'arrivée, au terme de l'expérimentation paraît peu optimiste. Les finalités retenues, mêmes si elles sont pertinentes, permettent davantage de faire travailler la conscience civique des élèves que les deux autres consciences : on voit bien par exemple que le souci majeur du groupe travaillant sur la Terreur a été de faire réfléchir les élèves sur les valeurs et leur application dans la réalité (ce qui est somme toute la direction vers laquelle tendent les textes officiels de février 2002). Ils n'ont pas choisi de participer à la construction d'une forme de conscience historique alors qu'une réflexion sur la perception d'un événement en termes de progrès / de recul, articulée sur une perspective temporelle, le permettait. La séance sur les montagnes a également été très significative dans le sens où, des trois finalités retenues en grand groupe, seule la première pouvait réellement mener les stagiaires à prendre en compte la construction d'une conscience territoriale. Or peu d'entre eux en ont fait leur point d'étude, la majorité préférant se lancer dans une orientation portée davantage sur une conscience civique révélée essentiellement par les valeurs, par la nécessité de responsabiliser des citoyens et par un souci de protection de l'environnement.

Si les stagiaires avaient retenu une finalité permettant de considérer les Alpes comme un « haut lieu », on peut supposer que la réflexion aurait davantage pris en compte la conscience territoriale. Mais sans doute aurait-il fallu présenter un document plus explicite (par exemple une photographie de la Mer de Glace) ? Encore faut-il souligner que ce regard sur le territoire, s'il est devenu plus familier aux géographes, aux sociologues et aux historiens, n'est peut-être pas encore si commun dans notre culture : les étudiants devenus professeurs d'école y sont-ils initiés ?

La remarque peut être généralisée : ce que ces professeurs débutants s'approprient le plus aisément, c'est la finalité civique, c'est-à-dire celle qui est la plus transversale à l'enseignement : conscience territoriale et conscience historique, que l'on peut poser comme plus « disciplinaires » sont nettement en retrait. Aussi bien *une* séance (nous n'avons pu, pour chaque groupe de PE, mettre en œuvre qu'une seule séance) ne saurait-elle y suffire.

Les travaux de groupe font preuve d'un souci permanent de bâtir une situation d'apprentissage qui ne perde pas de vue la finalité initiale retenue. La production finale n'est cependant pas toujours à la hauteur de cette exigence : en histoire par exemple, le groupe a finalement proposé des questions dont l'objectif consiste essentiellement à évaluer la compréhension des documents par les élèves (une seule question leur permet de confronter les documents avec un article de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen).

Par contre, on a pu relever, de façon sporadique, dans les différents matériaux mêlés, des traces d'élaboration par les stagiaires, ou du moins d'expression, d'explicitation des consciences civique, historique, territoriale.

Si l'on envisage dans un premier temps, la prise en compte de la conscience historique, on pourrait alors dégager certaines étapes que l'on peut estimer indispensables pour arriver à la conscience historique telle que nous l'avions définie au début de cette recherche. Dans l'analyse du corpus, un seul moment peut être véritablement identifié comme l'expression de la conscience historique telle que nous l'avions retenue initialement. Il s'agit de l'intervention d'un stagiaire qui, alors que l'opinion majoritaire de la section est de penser que l'histoire se répète, amorce une réflexion traduisant une certaine conscience historique.

- PE : parce que moi, je pars du principe que l'Histoire, elle permet toujours de comprendre ce qui se passe aujourd'hui. Il faut toujours regarder un peu sur le passé pour comprendre ce qui se passe aujourd'hui. Ça se répète.

- PE : on donne du sens au présent.

- PE : voilà : tirer des leçons du passé.

- F¹⁰ : tirer des leçons du passé. Alors, en quoi, le fait, si je suis sur l'idée de tirer des leçons du passé, en quoi la compréhension de cette patrie en danger, on va dire, cette France en danger, cette RF en danger, de comprendre ça, ça va nous permettre de comprendre ce qui s'est passé avec la chute du mur de Berlin. ¹¹Vous me dites, l'histoire se répète, est ce que ça se répète ?

- PE : c'est nous qui essayons de comprendre les choses maintenant. Est ce que quand les événements ont eu lieu, ils ont pris référence de ce qui s'était passé dans le passé ? Est ce qu'ils ont fait comme ils le sentaient ? D'un côté, c'est nous qui essayons de faire des liens.

- PE : en fait tous les gouvernements, toutes les monarchies autour de la France, voient la RF pas forcément comme un danger parce que certaines monarchies peuvent avoir peur de se retrouver contre leur peuple parce que leur peuple peut voir l'exemple français et que le peuple peut se soulever contre la monarchie... Berlin, c'est le contraire. C'est le peuple qui va soulever le gouvernement. Ben, c'est le contraire, non. Sur le principe, c'est le contraire, les autres veulent envahir la France pour qu'on remette une monarchie en France. Alors que là, ça a été le contraire, ce qui s'est passé. Les pays qui étaient démocratiques qui ont fait que on a aidé les peuples à se soulever contre un régime qui était plutôt autoritaire. Là, c'était le contraire. Les monarchies, c'était plutôt autoritaire.

Il s'agit bien là d'une prise de conscience que le passé est éclairé en fonction des considérations du présent et que l'on fait appel au passé pour légitimer le présent. C'est un discours d'aujourd'hui sur le passé. Ici la relation passé-présent se fait dans les deux sens.

Dans la plupart des cas, l'idée communément répandue que l'histoire se répète et que donc la prise en compte du passé doit servir à ne pas reproduire des erreurs dans le présent voire le futur est encore très

¹⁰ F : formateur

¹¹ La mise en relation entre la Révolution française et la chute du Mur de Berlin avait été proposée par un stagiaire auparavant dans la discussion.

présente dans la séance sur la Révolution française. La position dominante des stagiaires (3/4 du groupe suivi) au début même de la séance est de retenir l'idée d'héritage davantage perçue d'ailleurs comme traces.

Mais, on peut noter que dans la discussion en grand groupe, certains stagiaires dépassent la simple référence à une trace pour intégrer la notion d'héritage. Cette avancée est particulièrement perceptible dans les propos tenus sur la Marseillaise.

F : A quelle occasion on a chanté cet hymne ?

PE : Pendant la guerre.

F : laquelle ?

PE : la guerre contre les pays qui nous envahissaient.

PE : non, pendant la Seconde Guerre mondiale, quand les prisonniers se faisaient fusiller, ils la chantaient aussi. On a vu des reportages où les résistants la chantaient au moment où ils allaient se faire fusiller.

F : Donc, on pourrait dire, si on résume un petit peu tout ça.

PE : c'est la liberté

PE : pour défendre sa patrie. C'est la notion de liberté à chaque fois. Contre la monarchie. Pour s'opposer à une monarchie

F : donc, liberté, patrie en danger.

PE : la mémoire aussi de tous ceux qui l'ont chantée, en défendant la liberté

F : donc, on est sur cette idée de défense de la liberté. D'autres choses sur la Marseillaise ? Donc, on pourrait faire travailler ça aux élèves. Et puis ? Sur ce dossier ?

PE : est ce que avec la Marseillaise, on ne peut pas travailler les autres traces, le 14 juillet ?

On voit dans cet extrait la découverte par le stagiaire que les résistants eux-mêmes mettent en œuvre une certaine conscience historique en identifiant leur geste à celui des Révolutionnaires. Il a ainsi réussi à articuler deux événements d'un passé différent.

Les véritables changements mesurables au sortir de la séance de formation s'expriment de façon générale par des acquisitions, des révélations sur les modes de pensée de l'histoire, davantage que par la prise en compte d'une conscience historique (qu'il s'agisse par exemple de la nécessité de contextualiser pour mieux comprendre ou encore de prendre en compte une histoire globale qui relate à la fois les côtés positifs et négatifs d'un événement). Cette constatation permet alors de s'interroger sur les relations existant entre pensée historique et conscience historique. L'analyse de cette

expérimentation permet de supposer que l'on ne peut travailler la conscience historique qu'en travaillant d'abord sur les modes de la pensée historique¹².

En ce qui concerne la conscience territoriale, si l'on retient la définition donnée au début de cette communication, à savoir l'idée de la connaissance d'un territoire que l'on investit de mémoire et de valeurs et que l'on reconnaît comme enracinement de son identité, il semblerait intuitivement plus facile de faire travailler cette conscience territoriale par l'intermédiaire de l'étude des lieux de vie familiers des élèves en jouant sur la caractère « affectif » de ces territoires. Cependant, quand les stagiaires envisagent ce point, en ce qui concerne la proximité des Alpes pour des élèves de la région Rhône-Alpes, c'est davantage pour des raisons de « facilité » que pour aider à forger une identité¹³

F- Quelles seraient les autres raisons de travailler ce thème ?

PE- C'est un espace connu des élèves. Souvent, ils y sont allés ou ils en ont entendu parlé.

F- donc, pour vous, c'est une bonne raison ?

PE –On peut démarrer là dessus parce que c'est un espace connu des élèves. Pour moi, après, on peut l'étendre à d'autres espaces montagnards moins connus et qui diffèrent ou qui ressemblent.

F- Vous êtes sûre que c'est un espace connu des élèves ?

PE- Oui, pas forcément vécu mais connu

PE– par les infos, quand il y a eu le feu dans le tunnel,

PE- la saison touristique, le ski. Hier, encore aux infos, ils en parlaient, qu'ils sont en train de démolir les tours pour construire des chalets.

F- Connus par l'actualité, essentiellement, par le tourisme, le ski.

PE- à Lyon, ils connaissent, y a des panneaux publicitaires. Peut-être qu'à Paris, ils situent moins bien, mais...

Le seul groupe dont les membres évoquent dans leur fiche individuelle¹⁴ une question d'identité est le seul qui a travaillé en fonction de la finalité « développer un sentiment d'appartenance européenne ».

¹² Nous n'avons pas retenu comme le fait R. Martineau dans *L'histoire à l'école, matière à penser* (2000) une quasi-équivalence entre « conscience historique » et « mode de pensée de l'histoire » ; mais démêler les deux, et esquisser une réflexion sur leurs interrelations est un travail qui dépasse le cadre de cette recherche. Voir à ce propos différentes publications (en anglais) de P. Seixas.

¹³ L'une des membres du groupe suivi donnait en fin de séance comme raison de faire travailler les élèves sur les Alpes, le fait que « c'est une référence de proximité (connu par les élèves : proximité de Lyon, pub, classe de neige...) » (fiche individuelle, réponse à la question 1)

¹⁴ Deux des trois personnes du groupe évoquaient comme raison de « former un citoyen européen et plus que Français » ou encore l'idée que le thème permettait de « traiter la question de la communauté européenne (enfant français, citoyen européen) ». La troisième personne terminait la séance en pensant que l'étude d'un tel thème se justifiait car « les Alpes regroupent une même communauté : les Alpains qui regroupent aussi plusieurs pays européens » (analyse des fiches individuelles).

Cependant, les propositions dans le travail rendu écrit restent très proches des documents et du questionnement initial et répondent très peu à la finalité. De ce fait, aucune proposition n'a été retenue pour montrer qu'il s'agit d'un territoire dont on a la responsabilité et qui nécessite même une protection. Autrement dit la proximité est, pour la plupart des stagiaires, un levier de motivation et non un élément qui participerait d'un attachement territorial. Comment dès lors concevoir une conscience territoriale qui prendrait en charge un territoire plus englobant ?

L'expérimentation ne visait pas à construire la conscience civique / historique / territoriale des stagiaires, mais à vérifier la faisabilité et l'efficacité d'un protocole de formation visant la prise en charge des finalités. Cependant elle nous permet de poser plusieurs questions :

- dans quelle mesure réfléchir sur les finalités de leur enseignement disciplinaire est-il un vecteur de construction ou de renforcement de la conscience civique, historique, territoriale ?
- quelle situation de formation *en amont* serait nécessaire pour que les stagiaires soient eux-mêmes conscients des rapports au passé et au territoire dont ils sont porteurs en termes de conscience territoriale et historique ?

Les résultats concernant la formation générale des stagiaires

On a pu observer que les stagiaires insistaient fortement sur la nécessité du développement de l'esprit critique. Ils ont par exemple mis l'accent sur la différence de points de vue ou d'interprétation d'un même fait (ex : deux documents dont la confrontation montrait comment l'enrôlement des volontaires pour la défense de la patrie pouvait être présenté différemment, ou encore en géographie, des points de vue différents quant à l'utilisation du tunnel du Mont Blanc mais qui pouvaient être situés dans une évolution de la société). Dans l'ensemble, les stagiaires ont essayé de tenir compte du niveau des élèves, au regard de ce qu'ils connaissaient par leurs expériences en stage en responsabilité durant l'ensemble de l'année écoulée.

Le deuxième gain professionnel semble aller dans le sens d'une modification du regard porté sur la nature des disciplines enseignées, et plus particulièrement pour la géographie : ce changement est assez significatif lorsque l'on examine les réponses individuelles : la géographie, perçue initialement et en majorité comme une discipline ayant comme unique objet de localiser des phénomènes (en grande partie physiques), devient une discipline reconnue comme pouvant aider les élèves à réfléchir et à aborder des notions complexes relatives à l'environnement et à l'aménagement du territoire. La géographie semble aussi mieux positionnée par rapport à d'autres champs disciplinaires (la géologie par exemple) avec lesquelles elle était confondue au départ. Au-delà de ce changement de regard, il semble qu'une grande partie des stagiaires soit convaincue de la nécessité d'appréhender une

thématique au programme en fonction d'une finalité prédéfinie. On peut remarquer qu'en histoire, les stagiaires qui envisageaient la séance uniquement comme une succession de dates, de grands événements mettant en scène les grandes figures révolutionnaires, proposent à la fin de la séance des contenus notionnels les rapprochant de la finalité choisie (Liberté, Monarchie, République).

Le manque de temps et les difficultés des stagiaires dues en grande partie à leur manque de connaissances disciplinaires n'ont cependant pas permis de mettre en place des situations de classe complètes et suffisamment élaborées à la hauteur des finalités retenues. Même si l'objectif de formation est atteint dans les grandes lignes, il ne s'est pas concrétisé par une mise en forme satisfaisante.

En effet, une réelle prise de conscience de l'importance de la formulation des questions est notée de façon récurrente. Cependant, les stagiaires ont beaucoup de difficulté à trouver les questions pertinentes.

Il est indéniable que le dispositif mis en place a été bénéfique dans le sens où les stagiaires ont progressé dans leur conception et leur démarche concernant l'enseignement des deux disciplines. Le premier gain professionnel concerne une meilleure prise en compte d'éléments fondamentaux pour la mise en œuvre concrète de situations d'apprentissage avec les classes. En effet, le travail de chaque groupe a montré une vraie préoccupation concernant le choix des documents et la nécessité de leur variété, leur utilisation, leur place et l'ordre de leur présentation à des élèves. La majorité des stagiaires a également pris conscience de l'intérêt de la lecture des documents officiels mis à disposition des enseignants et parfois jusque-là peu consultés

Bibliographie

- AUDIGIER, F., TUTIAUX-GUILLON, N. (dir.) (2004) *Regards sur l'histoire, la géographie, l'éducation civique à l'école élémentaire*. Lyon, INRP
- BRUTER, A. (1997) *L'Histoire enseignée Grand siècle*. Paris, Belin
- DEBARBIEUX, B. (1988) *Territoire de haute montagne : recherches sur le processus de territorialisation et d'appropriation sociale de l'espace de haute montagne dans les Alpes du Nord*, Thèse, Université de Grenoble 1
- GARCIA, P., LEDUC, J. (2003) *L'enseignement de l'histoire en France de l'Ancien Régime à nos jours*. Paris, Colin
- KLEIN J.-L., LAURIN, S. (1999) *L'éducation géographique, formation du citoyen et conscience territoriale*. Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec

LUC., J.-N. (1985) « Une réforme difficile: un siècle d'histoire à l'école élémentaire (1887-1985) », *Historiens et Géographes*, n°306, sept-oct 1985, p.149-207

NOURRISSON D., TUTIAUX-GUILLON N., (2003) *Identités, mémoires, conscience historique. Approches théoriques et pratiques de l'enseignement, Actes du colloque de la Société Internationale de Didactique de l'Histoire*, Lyon IUFM 8-11 octobre 20001, Publications de l'Université de Saint Etienne