

# LES ENSEIGNANTS DE L'ÉCOLE PRIMAIRE ET L'HISTOIRE-GÉOGRAPHIE : quelle « histoire-géographie » enseignée ?

THIERRY PHILIPPOT<sup>1</sup>

**Résumé :** *Les recherches menées par le GRPPE (Groupe de Recherche sur les Pratiques Professionnelles Enseignantes) ont mis en évidence l'importance que les enseignants du primaire semblent accorder à l'histoire-géographie dans les apprentissages des élèves. Il apparaît notamment que la durée hebdomadaire d'enseignement consacrée à cette discipline est supérieure à celle prescrite par les Textes Officiels. Toutefois, il importe de savoir ce que les enseignants font et font faire à leurs élèves lorsqu'ils déclarent "enseigner" l'histoire-géographie. C'est pour tenter de le savoir que quatre séances de cycle 3 de géographie ont été filmées. Elles ont été suivies d'entretiens d'auto-confrontation (Goigoux, 2002). L'ensemble des données recueillies a été retranscrit et les scripts soumis à une analyse de contenu. Les résultats de cette recherche qualitative, menée dans le cadre d'un mémoire de DEA, permettent d'effectuer une première caractérisation des pratiques enseignantes des maîtres du primaire lorsqu'ils enseignent l'histoire-géographie et de les mettre en relation avec les apprentissages d'élèves.*

**Mots-clés :** *polyvalence, entretien d'auto-confrontation, modèle disciplinaire, contexte d'apprentissage, histoire-géographie*

La polyvalence des enseignants de l'école primaire interroge aujourd'hui sur la place exacte et la nature des savoirs enseignés. Des résultats de recherche disponibles font état d'une hiérarchie des disciplines enseignées à l'école, hiérarchie qui met en avant les « matières fondamentales » (français et mathématiques) surtout lorsque la polyvalence du maître est totale (sans délégation de service). D'autres résultats montrent que les durées hebdomadaires d'enseignement des disciplines peuvent varier fortement par rapport aux horaires fixés par les textes officiels. Dans ce contexte le cas de l'histoire et de la géographie enseignées est assez paradoxal. Interrogés sur leurs pratiques<sup>2</sup>, les maîtres déclarent accorder à ces disciplines relativement plus d'importance que les horaires officiels ne le prévoient. D'autres recherches établissent que les enseignants négligent des

---

<sup>1</sup> IUFM Champagne-Ardenne, ERECA, Laboratoire A.E.P, thierry.philippot@reims.iufm.fr

<sup>2</sup> Recherche menée par le Groupe de Recherche sur les Pratiques Professionnelles Enseignants (Baillat, 2000)

disciplines pour lesquelles ils ont d'ailleurs été très peu formés. Enfin, alors que certaines recherches mettent en évidence une conception de l'enseignement de ces disciplines très marquée par le « modèle disciplinaire » traditionnel (Audigier, 1999), particulièrement le primat accordé aux apprentissages factuels, d'autres mettent en avant le fait que les enseignants déclarent favoriser les apprentissages conceptuels dans leurs objectifs.

Dans ce contexte il importe donc de savoir ce que les enseignants font et font faire à leurs élèves lorsqu'ils déclarent enseigner de l'« histoire-géographie ». Dans la mesure où ces résultats reposent sur des « pratiques déclarées », nous présentons une méthodologie qui porte sur l'observation des pratiques en classe. Les résultats de cette recherche qualitative, menée dans le cadre d'un travail de D.E.A, permettent une première caractérisation des pratiques enseignantes des maîtres du primaire lorsqu'ils enseignent l'« histoire-géographie ».

### **L'histoire et la géographie : un statut particulier à l'école primaire ?**

« *Le professeur des écoles est un maître polyvalent, capable d'enseigner l'ensemble des disciplines dispensées à l'école primaire, il a vocation à instruire et à éduquer de la petite section de maternelle au CM2.* » C'est ce qui est affirmé dans le Référentiel des compétences et capacités caractéristiques du professeur des écoles.

Les travaux menés par le Groupe de Recherche sur les Pratiques Professionnelles Enseignantes depuis 1996<sup>3</sup>, mettent en évidence un contraste fort entre d'une part, le profond attachement des enseignants du premier degré à la polyvalence et d'autre part, la tendance à mettre en œuvre des stratégies qui visent à la réduire : non enseignement d'une discipline, délégation de cet enseignement à un collègue ou à un intervenant extérieur. Ces travaux montrent également que dans le cadre de l'exercice de la polyvalence les enseignants établissent un rapport différencié et hiérarchisé aux différentes disciplines à enseigner.

L'enquête révèle que certaines disciplines ne sont pas enseignées, par exemple 19.9% des enseignants de l'école élémentaire qui ont répondu, déclarent ne pas enseigner les langues vivantes. D'autres sont au contraire toujours enseignées, c'est le cas notamment des mathématiques et du français. La délégation d'une discipline comme l'histoire ou la géographie est plus fréquente que celle du français par exemple. Enfin, on constate d'importantes variations quant aux horaires déclarés pour chaque discipline par rapport aux horaires recommandés par les Instructions Officielles.

Quelle place dans cette hiérarchie, les enseignants accordent-ils à l'histoire et à la géographie ? sont-elles des « *disciplines privilégiées par les maîtres ?* » (Baillat et al., 2001, p.83). Trois aspects permettent de situer l'histoire et la géographie à l'école élémentaire par rapport aux autres disciplines :

---

<sup>3</sup> Les résultats de ces travaux ont été publiés dans deux rapports de recherche. Le premier : *Enquête sur la polyvalence des enseignants du premier degré* en 2001 et le second : *Polyvalence, conceptions didactiques et partage du travail chez les enseignants du premier degré* en 2003.

- une durée d'enseignement majorée : au cycle 3, la durée moyenne de l'enseignement de l'histoire et de la géographie est supérieure à l'horaire officiel. Si cette majoration est faible pour la géographie, l'histoire est nettement privilégiée. La majoration est de plus 30% ;
- une durée d'enseignement peu sensible aux « réalités locales » : la situation de l'école, sa taille son classement ou non en Z.E.P, ont une influence très modeste sur la durée d'enseignement
- deux disciplines relativement peu déléguées : l'histoire est enseignée à 89% par l'enseignant titulaire de la classe, le pourcentage passe à 88.7% pour la géographie. Ces indicateurs situent ces deux disciplines en position intermédiaire entre le français et les mathématiques, très peu déléguées et des disciplines comme l'E.P.S, ou l'éducation musicale très fréquemment déléguées.

L'histoire et la géographie semblent donc bénéficier d'un statut particulier à l'école élémentaire. Statut qui paraît se confirmer en terme de choix didactiques. En effet, dans un second volet de l'enquête qui s'inscrit dans un cadre disciplinaire et porte sur les choix didactiques des enseignants, ces derniers se sont vu proposer des fiches de préparation de séquences fictives comportant trois types d'objectifs, codés « C » ; « R » et « T »<sup>4</sup> qu'ils devaient hiérarchiser.

Les résultats montrent qu'indépendamment des cycles ou des disciplines, ce sont toujours les objectifs « C » ou « T » qui sont mis en avant. Les auteurs du rapport de recherche soulignent que « *Ce résultat massif se démarque de ceux obtenus dans d'autres études qui soulignaient encore récemment le caractère très factuel de certains enseignements à l'école élémentaire.* » (Baillat et al., 2003, p.51).

En ce qui concerne l'histoire et la géographie, le classement des objectifs par les enseignants est plus constant et privilégie l'objectif conceptuel, ce qui semble être une particularité dans la mesure où les « *résultats montrent que peu de disciplines bénéficient d'un enseignement à visée explicitement conceptuelle tout au long de la scolarité primaire : les seules pour lesquelles l'objectif « C » est en tête sur les trois cycles sont l'histoire, la géographie et les arts plastiques.* » (ibid., p.52).

Au regard des résultats présentés par François Audigier, lequel fait état d'une « géographie convenue », d'un enseignement plus factuel que conceptuel, « *apprendre de l'histoire et de la géographie, c'est avant tout « apprendre que....* » (Audigier, 1999, p.53), ce statut particulier de l'histoire et de la géographie a de quoi surprendre.

Ecart entre la « polyvalence prescrite » et la « polyvalence réelle », situation paradoxale de l'histoire et de la géographie à l'école primaire. C'est dans le cadre ainsi défini, de la professionnalité des enseignants du primaire, et en situant notre réflexion dans les concepts de « discipline scolaire » (Chervel, 1988) et de « modèle disciplinaire » (Audigier, 1993), qui autorisent à considérer les savoirs scolaires comme des productions autonomes de l'école, que nous avons cherché à caractériser les pratiques « réelles » des enseignants lorsqu'ils enseignent l'histoire et/ou la géographie.

---

<sup>4</sup> « - C : La construction d'une connaissance (concept, notion ou relation) spécifique à la discipline.

- R : La mémorisation de connaissances singulières ou l'entraînement à une technique propre à la discipline sur le mode répétitif, par exemple : les dates en histoire....

- T : la construction d'une compétence transversale, par exemple : décrire un phénomène... » (Baillat et al., 2003, p.20).

## Méthodologie de la recherche : le choix d'une démarche qualitative

La plupart des travaux disponibles portant sur les pratiques des enseignants en histoire-géographie est essentiellement fondée sur des questionnaires et/ou des entretiens. Ils donnent des résultats qui permettent de cerner ce que sont les pratiques déclarées des enseignants.

Or, nous savons que dans ces situations où des chercheurs invitent des enseignants à dire ce qu'ils font ou ce qu'ils feraient, de nombreux biais peuvent introduire un écart entre le « dire » et le « faire ». Ces écarts ou distorsions peuvent être également liés au fait que les acteurs n'ont pas la mémoire de tous leurs faits et gestes, ou n'ont pas les outils conceptuels pour mettre en mots leurs pratiques. C'est ce que montre le sociologue Bernard Lahire dans *Logiques pratiques : le « faire » et le « dire sur le faire* (Lahire, 1998). C'est aussi ce sur quoi insiste Pascal Bressoux :

De plus on obtient ainsi un discours sur la pratique, non la pratique elle-même ; or, il faut se garder d'assimiler pratiques déclarées et pratiques effectives. D'une part, l'enseignant n'est pas toujours conscient de ce qui se passe effectivement dans sa classe. D'autre part, les discours mettent en œuvre des processus de reconstruction et de rationalisation : le répondant cherche généralement à rendre son discours cohérent, or la pratique ne revêt pas nécessairement une telle cohérence (Bressoux, 2000, p.132).

Aussi, et dans la mesure où nous cherchons à caractériser les pratiques enseignantes au plus près de ce qui se passe dans la classe, nous nous sommes tournés vers une méthodologie fondée sur l'enregistrement audio et vidéo de séances de classes.

L'observation d'une situation de classe par une personne extérieure et l'interprétation qui peut en être faite *a posteriori* ouvrent la porte à de nombreux biais liés à la subjectivité du chercheur : risques d'investissements affectifs, interprétation d'une action qui diffère de celle qu'aurait pu en donner l'enseignant. Pour limiter ces risques, et pour permettre à l'acteur lui-même de s'exprimer sur sa propre pratique en donnant la signification de ses actes, les raisons de ses choix, il est indispensable d'adjoindre à l'enregistrement un entretien avec l'enseignant qui a été filmé.

L'acteur n'a pas toujours conscience de ce qu'il fait, il ne garde pas toujours la mémoire de ses faits et gestes :

*Nous ne savons pas constamment ce que nous faisons. Et même si nous en avons vaguement conscience, nous ne savons pas toujours pourquoi nous agissons de la sorte, comme si notre action « allait de soi », était « naturelle », n'exigeait aucune explication. »* (Perrenoud, 1996, p.182).

Il faut donc trouver des dispositifs qui lui permettent, d'une part, de « revivre ses actions », et d'autre part, de s'exprimer sur sa pratique. C'est ce qui est possible avec l'auto-confrontation.

Dans un article présentant une monographie consacrée à l'analyse de l'activité d'une institutrice au cours préparatoire, Roland Goigoux, définit l'entretien d'auto-confrontation comme « *une situation de dialogue avec le chercheur au cours de laquelle la maîtresse est incitée à commenter sa propre activité, restituée par la vidéo.* » (Goigoux, 2002, p.127). Dans le cadre de notre recherche nous nous sommes largement inspiré de cette méthodologie.

Centrée sur les pratiques des enseignants dans un champ disciplinaire précis, celui de l'histoire et de la géographie, notre recherche impliquait que les enseignants exercent obligatoirement au cycle trois de l'école élémentaire. De plus, pour tenter d'évaluer l'influence de la formation universitaire sur les pratiques professionnelles dans un contexte didactique, quelques enseignants devaient avoir suivi des études d'histoire et/ou de géographie. Pour les autres, il n'y avait pas d'exigences précises quant à leur parcours antérieur. Ce sont donc trois hommes et une femme, dans des positionnements professionnels divers, qui ont accepté de participer à ce travail de recherche.

Pour les quatre enregistrements nous avons conservé le même dispositif. Le caméscope est installé sur un pied au fond de la classe. L'enseignant est équipé d'un micro-cravate émetteur sans fil. Le récepteur est branché au caméscope, permettant ainsi un enregistrement sonore de bonne qualité, sauf pour les paroles des élèves situés loin de l'enseignant. Les élèves pour lesquels nous n'avons pas l'autorisation de filmer sont placés par l'enseignant hors du champ du caméscope. C'est la seule modification de l'organisation de la classe qui soit liée à l'enregistrement. Une fois l'enregistrement réalisé, une copie de la cassette est remise à l'enseignant. Il doit la regarder avant la date convenue pour la réalisation de l'entretien d'auto-confrontation.

Dans les quatre cas, les entretiens d'auto-confrontation se sont déroulés une quinzaine de jours après la réalisation du « film » dans une salle de l'école où exerce l'enseignant. Ce choix a été dicté par la volonté de rester avec l'enseignant dans son contexte professionnel. Il est demandé à l'enseignant de visionner la cassette avant l'entretien pour se remémorer la séance. Le protocole a été le même pour les quatre entretiens qui ont tous été enregistrés. Le chercheur propose au commentateur du praticien, des « épisodes » qu'il a sélectionnés ; il laisse la liberté à l'enseignant de commenter tout autre moment de sa pratique. Chaque « épisode » est soumis au protocole suivant :

- visionnement du passage ;
- commentaire par le praticien et/ou questionnement par le chercheur, portant directement sur le contenu du passage visionné. Eventuellement il est possible de visionner une seconde fois le passage, de faire des retours en arrière...sans le son (pour faciliter l'enregistrement des propos de l'enseignant) ;
- des questions décontextualisées élargissant à d'autres situations, les questions soulevées par le passage « auto-confronté ».

Ces données brutes, constituent deux corpus, le premier : les enregistrements audio et vidéo, le second qui est en quelque sorte « dérivé » du premier : les enregistrements audio des entretiens. Pour ces deux corpus le travail de traitement des données, a été le même à savoir : la réalisation de scripts, puis après analyse de contenu, un travail de catégorisation.

Pour la réalisation du script des séances de classe nous avons décidé d'une part, de conserver la trame chronologique de la séance d'où la colonne temps, et d'autre part, les informations ont été organisées en quatre ensembles : Les propos du maître, « Maître dit » ; les principales actions du maître « *Maître fait* » ; les paroles des élèves « Elèves disent » et les principaux faits et gestes des élèves « *Elèves font* ».

Histoire CM2 Bertrand				
Temps	Maître dit	Maître fait	Elèves disent	Elèves font
00.00	Bien, alors on est en histoire donc on va continuer sur notre lancée. Est-ce que quelqu'un pourrait nous redire un petit peu ce qu'on a fait avant les vacances ? Parce ce que depuis les vacances on n'a pas refait histoire à cause de la grève de vendredi dernier.	<i>A l'avant de la classe. Gestes associés la parole</i>		
00.20	Nicolas ?	<i>Regarde l'élève et le désigne du doigt</i>	Ben, on a fait des exposés	<i>Lèvent la main</i>
00.24	Vous êtes d'accord les autres?		Oui ( <i>collectif</i> )	

L'analyse du contenu des scripts des enregistrements vidéo et des entretiens d'auto-confrontation permet l'élaboration de quatre grandes catégories, qui peuvent être composées de sous-ensembles.

### **Première catégorie: « Les contenus disciplinaires »**

Cette catégorie « contenus disciplinaires » peut être scindée en trois sous-ensembles où il est possible, en s'appuyant sur le concept de discipline scolaire, de définir trois types de contenus :

- « **concepts et notions** » : nous avons codé « concepts et notions », les unités de textes (phrases) ou les actions du maître où il est possible de repérer de façon non équivoque des enjeux conceptuels ou notionnels disciplinaires. Des « marqueurs » tels que des verbes comme « comprendre », « expliquer », des expressions qui traduisent une relation de causalité ou encore des expressions telles que « se faire une idée de... » seront utilisées. Les questions posées par l'enseignant avec des termes comme « pourquoi, à cause de quoi » constituent un autre critère de classement dans ce sous-ensemble.

Exemple : la phrase « *Donc on va essayer de mieux découvrir ce que ça peut vouloir dire coloniser, colonisation. Cette idée-là, on va essayer de mieux la découvrir à travers certains documents* », prononcée par le maître lors d'une séance d'histoire en classe de CM2, est codée « concepts et notions ».

- « **faits** » : nous avons codé « faits » les unités de textes où il est possible d'identifier des propos factuels tels que dates, lieux, personnages, affirmations factuelles de l'enseignant ou des élèves . Des expressions du type « c'est qui... ? »; « il y a... ; en France on observe ... » peuvent servir à repérer ces unités.

- « **méthodes** » : nous avons codé « méthodes » lorsqu'il est possible d'identifier dans les scripts des éléments qui relèvent de méthodes propres à l'histoire ou à la géographie. Par exemple, utiliser

l'échelle ou la légende d'une carte, lire une frise chronologique, décrire un paysage... Pour classer une unité dans cette rubrique, nous nous sommes posés la question suivante : « cette méthode est-elle applicable dans toutes les disciplines ou est-elle spécifique à l'histoire et/ou à la géographie ? »

### ***Deuxième catégorie : « Les rituels »***

Dans une séance d'enseignement apprentissage, il est possible d'identifier deux grands types de rituels. Les uns, comme par exemple dans cet extrait « *Vous êtes d'accord les autres?* » (Bertrand, histoire CM2), souvent repris par le maître traduit l'utilisation régulière du conflit socio-cognitif comme mode de gestion des interactions dans la classe. Cela constitue un rituel d'ordre pédagogique. Les autres qui sont spécifiques à l'histoire ou à la géographie sont appelés « rituels didactiques » ; nous ne retiendrons que ces derniers. Ils peuvent être identifiés dans le texte, à partir d'expressions du type : « comme on le fait habituellement en histoire... ».

### ***Troisième catégorie : « Les supports didactiques »***

Entre dans cette catégorie, tout ce qui est utilisé pendant la séance par le maître et/ou les élèves, à des fins didactiques.

Exemple :

Le maître distribue un fond de carte avec autour des drapeaux, le tout étant « à colorier » ; il ajoute : « *Vous avez une carte d'Europe* » ; (Claude, géographie, CM2), tous ces éléments seront codés « supports didactiques ».

### ***Quatrième catégorie : « Ressources »***

Tous les éléments où, explicitement, il est possible de repérer ce que le maître utilise pour lui, sont codés « ressources », par exemple lorsque l'enseignant se réfère à sa fiche de préparation

## **La nature « composite » des situations d'enseignement apprentissage**

L'analyse des enregistrements vidéo met en évidence le poids, que nous n'avions pas envisagé au départ, des contraintes liées à la « gestion de classe » dans le travail enseignant. Aussi, et avant d'aborder les questions didactiques, il nous semble important de présenter rapidement cet aspect. En règle générale et dans le contexte français, on assimile la « gestion de classe » à la « discipline » (au sens maintenir l'ordre dans la classe). L'enseignant doit savoir tenir sa classe. Dans ce sens, c'est une compétence professionnelle admise de longue date. Dans le contexte nord-américain, la notion de gestion de classe s'est enrichie :

*Sa signification réservée au départ à l'ordre et à la discipline dans la classe, s'est peu à peu élargie pour englober maintenant l'ensemble des actes réfléchis, séquentiels et simultanés qu'effectuent les enseignants pour établir et maintenir un bon climat de travail et un environnement favorable à l'apprentissage. Le concept de gestion de classe renvoie désormais à tout ce qui préside à la planification et à l'organisation des situations d'enseignement-apprentissage. » (Nault et Fijalkow, 1999, p.451)*

Dans les séances étudiées la « gestion de classe », au sens où elle vient d'être définie, prend une part très importante dans la durée de la séance. Nous avons estimé à partir des scripts des enregistrements vidéo le « temps à l'initiative du maître » (il parle, agit), et nous pouvons remarquer que ce temps dépasse toujours 50% de la durée de la séance. Sur ce temps, le temps lié à la didactique varie entre : 43.6% et 62.46%. Autrement dit, pendant un temps important de la séance d'histoire ou de géographie, l'enseignant parle, agit, est en interaction avec ses élèves à d'autres fins que des fins strictement didactiques.

L'observation des enregistrements vidéo et la lecture des scripts permet de constater la part importante de l'oral dans les quatre séances. Nous avons des temps de travail à l'écrit, d'une durée très différente, dans deux séances : 16 minutes 50 secondes pour l'une et 1 minute 38 secondes pour l'autre. De plus, la répartition du temps de parole est déséquilibrée, à l'« avantage » de l'enseignant.

Dans les quatre séances que nous avons analysées les enseignants monopolisent une part importante du temps. Nous pouvons donc affirmer déjà que lors d'une séance d'histoire ou de géographie, c'est l'enseignant qui parle le plus. Qui « travaille » le plus ? Ce discours oral des quatre enseignants présente quelques caractéristiques qui interpellent du point de vue des possibilités, plus ou moins importantes, qu'ont les élèves d'être en phase avec celui-ci. Peuvent-ils tout saisir ? Le comprennent-ils ?

A partir du script des enregistrements vidéo, nous avons estimé le nombre de mots prononcés par chaque enseignant et avons rapporté ce nombre à la durée de la séance. Nous pensons que ces calculs nous donnent une estimation du « débit » de paroles chez l'enseignant.

	Bertrand	Claude	Véronique	Julien
Estimation du nombre de mots par seconde	2.33	2.74	3.65	2.70

Ces résultats confirment les impressions qui se dégagent de l'observation des enregistrements, à savoir celles de la rapidité du discours du maître. Dans cet ensemble la séance de Bertrand se distingue des trois autres. D'une part, il s'exprime plus lentement que les trois autres et d'autre part, pendant la phase de travail par groupes, ses interventions s'adressent souvent à un ou deux élèves. L'analyse des scripts des enregistrements vidéo, met également en évidence la « densité » de ce discours : le nombre de notions utilisées par le maître dans ses énoncés est généralement très important.

Dans un article paru dans *L'information géographique* Daniel Niclot pose la question de la lisibilité des manuels scolaires de géographie et conclut que « *Les savoirs propositionnels des manuels de géographie sont certainement, en raison de leur faible lisibilité, bien difficiles à comprendre par les élèves.* » (Niclot, 2000, p.177). On pourrait par analogie, sur un autre type de discours, celui de l'enseignant, poser la même question. Si la réponse est de même nature, la question des apprentissages possibles doit être posée.

Lors des phases d'échanges entre le maître et les élèves de la classe, ces derniers ne disposent en général que de deux ou trois secondes pour formuler une réponse. Cela laisse-t-il le temps à la



réflexion, à la construction d'un raisonnement ? Fréquemment sollicités par leurs enseignants, pour décrire un document, lire un extrait de texte, ou répondre à une question, les élèves disposent donc d'un temps de parole beaucoup plus limité. De ce fait, et à l'exception des temps de lecture, ils s'expriment le plus souvent par quelques mots, plus rarement par une ou des phrases. Observer, décrire, nommer semblent bien être les opérations intellectuelles les plus mobilisées.

Sur les quatre séances étudiées, une seule est organisée autour d'un objectif conceptuel, dans les autres séances ce sont les contenus factuels qui dominent. Nous serions donc tenté de dire, dans la mesure où les énoncés factuels de connaissances sont privilégiés dans trois séances sur quatre, que l'enseignement de l'histoire ou de la géographie à l'école primaire est beaucoup plus factuel que conceptuel. Toutefois, on peut remarquer que le discours de l'enseignant est parfois constitué par l'exposition et l'explication de notions ou de concepts, mais que cela est comme « noyé » dans le discours du maître.

Les enseignants utilisent des supports didactiques, la « pédagogie du document » est également très présente dans le premier degré. Mais ce qui se remarque, c'est la place prépondérante accordée aux supports didactiques de nature iconographique.

En plus de la carte qui est emblématique des séances de géographie, deux types d'images sont présents dans les quatre séances. D'une part, des photographies paysagères qui figurent dans le manuel de la classe, d'autre part, des agrandissements de miniatures, extraites d'un ouvrage sur les enfants au Moyen Age. Ces supports sont utilisés par les quatre enseignants pour « mettre les élèves en activité ». Les activités demandées aux élèves sont de différente nature :

- Description d'une image : la consigne « *la photographie, on va la décrire* » ainsi que la question, « *qu'est-ce qu'on voit ?* » sont très fréquentes lorsqu'un des quatre enseignants utilise un support iconographique. Ces deux éléments combinés, amènent les élèves à produire des réponses factuelles. La description qui suit se limite souvent à l'énoncé par l'élève d'un élément qu'il a vu. Elles ne nécessitent pas de raisonnement de la part de l'élève. L'enseignant peut, dans cette logique, amener les élèves à donner plus de détails par une relance dans son questionnement.
- Chercher et prélever une information pour répondre à une question écrite ou orale.

Pour ces enseignants, la priorité donnée à l'image est justifiée par « ce que sont » les élèves, soit leur jeune âge, et/ou les difficultés qu'ils ont en maîtrise de la langue. Il n'y a pas véritablement de considérations didactiques. Ils accordent à l'image une sorte de « transparence », il suffit de l'observer pour dire ce qui est ou était. Or les travaux sur l'utilisation des images en histoire et géographie<sup>5</sup> insistent sur le caractère polysémique des images, leur difficulté d'utilisation et la nécessité de former les élèves à la lecture des images.

---

<sup>5</sup> Voir par exemple les actes du Colloque IREHG 1997, Cartes et images dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie

A l'issue de cette analyse, quelques constats s'imposent. Les pratiques professionnelles des quatre enseignants en histoire et/ou en géographie présentent un certain nombre de caractéristiques communes :

- le poids des contraintes liées à la « gestion de classe » ;
- la part prépondérante de l'oral dans les situations d'enseignement apprentissages ;
- des séances organisées essentiellement autour de connaissances factuelles ;
- des tâches assignées aux élèves qui relèvent souvent de « situer », nommer », « décrire » et qui s'apparentent à des exercices-types en histoire ou en géographie ;
- l'utilisation de supports « quasi identitaires » de l'histoire et de la géographie : cartes ; images ; frise chronologique ;
- la présence de « ponts » que les enseignants jettent vers d'autres disciplines. Cette présence ne modifie toutefois pas le caractère « disciplinaire » de l'enseignement de l'histoire et de la géographie au cycle 3.

On retrouve bien là les principales caractéristiques du modèle disciplinaire qui « *s'impose aux maîtres* » (Niclot, 2002). Nous sommes très proches également de ce que François Audigier appelle une « *géographie convenue* » (Audigier, 1999, p.401). Ces quatre enseignants mettent en œuvre des situations d'enseignement apprentissage d'histoire ou de géographie. S'ils tissent des liens avec d'autres disciplines, c'est plus souvent avec le français et les mathématiques. Leurs pratiques ne relèvent pas de l'histoire-géographie.

Au-delà de constat d'ensemble, il faut souligner que ce que nous présentons sont des « possibles » dans le champ des pratiques que construisent au quotidien et tout au long de l'année chaque enseignant. Chaque séance est une construction unique qui résulte du travail, souvent solitaire, des enseignants. La citation suivante de François Audigier garde donc toute son actualité :

Alors, au sens le plus fort et le plus noble du terme, les enseignants bricolent dans le quotidien de leur classe entre leurs propres références où se mêlent des goûts personnels, des curiosités et des objets de savoirs mieux maîtrisés, l'adaptation à leurs élèves, à la diversité et à l'environnement social et culturel, les possibles projets construits avec les collègues lorsque existent des équipes pédagogiques dynamiques, les impératifs de l'institution qui ne sont pas absents mais dont nous avons vu à quelle distance lointaine ils étaient posés. » (Audigier, 1999, p.54).

Toutefois, il semble possible de mettre en évidence, à partir de ces quatre études trois « contextes d'apprentissage » différents.

Le premier, se caractérise par les aspects suivants : des pratiques de l'enseignant sont très influencées, par les Instructions Officielles, la formation professionnelle initiale, la formation universitaire quand elle s'est effectuée en histoire ou en géographie. La situation d'enseignement apprentissage proposée à l'école primaire est alors très proche de ce qui peut être observé au collège. A cela s'ajoute la nécessité de devoir faire face à la pluralité des savoirs à enseigner. Il serait plutôt le contexte construit par l'enseignant débutant.

Dans le second, qui s'observe chez les enseignants expérimentés, c'est l'introduction de « libertés » dans le travail qui est caractéristique : liberté par rapport aux horaires, la durée des séances et le

temps consacré à certains thèmes sont majorés, surtout lorsque « *cela plait aux élèves.* ». Les Instructions Officielles ne sont plus le référent principal des choix didactiques. Les contenus sont plus factuels que conceptuels, souvent de l'ordre du sens commun. Enfin, c'est l'expérience professionnelle personnelle qui est la justification exclusive des choix didactiques.

Le troisième contexte se démarque des précédents. La réflexion sur les savoirs à enseigner est plus importante. Les choix d'objectifs conceptuels sont explicites. L'expérience professionnelle personnelle et des « savoirs théoriques » viennent étayer les choix didactiques de l'enseignant.

Malgré tout, ces « trois contextes », ne sont pas exclusifs les uns des autres, un même enseignant pouvant passer de l'un à l'autre en fonctions de différents éléments.

Même si nous mettons souvent l'accent sur le fait que les aspects factuels, l'acquisition de méthodes, dominant dans les pratiques de trois des quatre enseignants à partir desquels nous avons travaillé, il ne faudrait pas pour autant conclure que, d'une part, les quatre enseignants pratiquent toujours de la même manière, et, que d'autre part, les apprentissages des élèves se limitent à la « vulgate » scolaire. En effet, des processus de catégorisation peuvent s'effectuer même lorsque l'enseignant ne vise pas explicitement la construction d'un concept. C'est ce que met en évidence une recherche sur les apprentissages des élèves en histoire-géographie au collège et au lycée menée par une équipe de l'IUFM<sup>6</sup> de Champagne-Ardenne. On peut supposer que ces résultats peuvent se transposer à l'école primaire.

## **Bibliographie**

Audigier, F. (1993), *Les représentations que les élèves ont de l'histoire et de la géographie. A la recherche des modèles disciplinaires, entre leur définition par l'institution et leur appropriation par les élèves.* Thèse: didactique des disciplines, Université Paris VII, 677 p.

Audigier, F. (1999), « Les représentations de la géographie dans l'enseignement primaire en France. Habitat commun, voisinages et distances. » *Cahiers de Géographie du Québec* Volume 43, N°120, pp. 395-412

Audigier, F. (1999), « Instituteurs et professeurs des écoles aux prises avec l'histoire, la géographie et l'éducation civique. » *Perspectives documentaires en éducation*, N°46-47, pp. 49-55

Baillat, G. et al. (2001), *Enquête sur la polyvalence des enseignants du premier degré. Rapport de recherche*, IUFM de Reims, 179 p.

Baillat, G., Niclot, D. (2001), « L'histoire et la géographie à l'école primaire. Une discipline scolaire à part entière ou deux matières d'enseignement ? » *Dans BAILLAT G. (dir.) Enquête sur la polyvalence des maîtres du premier degré. Rapport de recherche*, IUFM de Reims, pp. 81-85

---

<sup>6</sup> Equipe C2HG ERECA, IUFM Champagne-Ardenne.

Baillat, G. et al. (2003), *Polyvalence, conceptions didactiques et parage du travail chez les enseignants du premier degré Rapport de recherche*, IUFM de Champagne Ardenne, 160 p.

Bressoux, P. (2000), *Modélisation et évaluation des environnements et des pratiques d'enseignement*. Rapport d'habilitation à diriger des recherches, <http://upmf-grenoble.fr/sciedu/pbressou/HDR.pdf>

Chervel, A. (1988), « L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche. » *Histoire de l'éducation* N°38 p. 59-119.

Chevalier, J.-P. (2000), « Sédimentation et métamorphisme de la géographie à l'école élémentaire », *Historiens et géographes*, N° 369, p. 209-218

Goigoux, R. (2001), « Analyser l'activité d'enseignement de la lecture : une monographie », *Revue Française de Pédagogie*, N° 138, pp.125-134

Huberman, A.M., Miles M.B. (1991), *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. De Boeck, Bruxelles, 480 p.

Lahire, B. (1998), « Logiques pratiques : le « faire » et le « dire sur le faire » », *Recherche et formation*, n°27 pp.15-28

Nault, T., Fijalkow, J. (1999), « La gestion de classe : d'hier à demain. » *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXV, n°3 p.451-466

Niclot, D. (2000) « La lisibilité des manuels scolaires de géographie » *L'information géographique* N° 2, pp.164-177

Niclot, D. (2002), « La force d'un modèle disciplinaire qui s'impose aux maîtres polyvalents. Temps, espace, histoire et géographie à l'école primaire. » *Communication au colloque inter IUFM, Dijon*

Tardif M., Lessard C. (1999), *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*, Bruxelles Editions De Boeck Université 575 p.

Vermersch, P. (1994), *l'entretien d'explicitation en formation initiale et continue*, Paris, Editions E.S.F, 182 p.