

ACADÉMIE D'AIX - MARSEILLE	SESSION 2006
Concours externe de professeur des écoles Admission : Épreuve orale d'entretien : exposé et entretien avec le jury	
Durée : 1 heure de préparation + 10 minutes d'exposé + 15 minutes d'entretien	

Sujet J2-4

« *Histoire et Géographie : leur enseignement au cycle 3* » ;
extrait du Rapport de l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale ; octobre 2005

Nombre de pages du sujet : 4 (hors page de garde)

Dégagez les idées essentielles de ce document.

Jeudi 22 juin 2006 – après-midi
Candidat 6

HISTOIRE / GEOGRAPHIE. Leur enseignement au cycle 3

L'évolution des attentes de l'institution

Cette évolution rapide a pu déstabiliser de nombreux enseignants. Après une relative stabilité des instructions officielles tout au long de la troisième et de la quatrième République, l'arrêté du 7 août 1969 qui réserve six heures aux disciplines d'éveil et les textes de 1977 qui les définissent marquent une rupture profonde. Pendant plus d'un demi-siècle 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, très structurés, insistent sur la nécessité de faire connaître les plus grands personnages et les faits principaux de l'histoire nationale. En géographie, le cœur du programme portait sur la France physique et politique ainsi que sur ses colonies. En histoire, la méthode pédagogique préconisée s'appuyait sur le récit et sur un dialogue entre le maître et ses élèves. Les instructions officielles (1.0.) insistent de plus sur l'observation, la mémorisation et la localisation.

Avec les textes du début des années soixante-dix, l'objectif a été d'éveiller la curiosité des élèves, de leur apprendre à réfléchir à partir d'observations, en partant du plus proche pour aller au plus lointain, avec une forte insistance sur l'exploitation de l'environnement proche. Les activités d'éveil ont suscité de fortes résistances, elles étaient objectivement difficiles à réussir, elles étaient contestables dans l'approche des deux disciplines, dans la mesure où elles présentaient les faits, les événements, les situations de façon occasionnelle sans l'exigence de la chronologie et sans prise de conscience de la relativité des valeurs.

Depuis les programmes de 1985 jusqu'à ceux de 2002 les finalités scientifiques et civiques des deux disciplines sont réaffirmées, au cours du cycle des approfondissements particulièrement.

L'histoire et la géographie viennent nourrir l'éducation civique qui est désormais considérée comme le second pôle organisateur de l'école, après le langage et la maîtrise de la langue française.

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 ». (Programmes p. 65 du BOEN hors série N° 1 du 14 février 2002)

L'histoire et la géographie ont aussi retrouvé des finalités propres. Pour l'histoire, il s'agit d'aider l'élève à « construire une intelligence du temps historique ». Le cycle 3 vise à poser des jalons et des repères, dans le respect du déroulement chronologique. La géographie est située clairement comme l'étude de l'espace organisé par les sociétés. L'accent est mis sur la lecture et la compréhension du paysage, ainsi que sur la mise en relation des paysages avec l'étude de cartes.

Les contenus laissent une place prépondérante à l'histoire de France et à l'étude du territoire français avec néanmoins une dimension européenne et mondiale.

Le programme d'histoire est organisé autour des points forts qui aident à comprendre comment se construit notre pays, dans un contexte européen et mondial. On met en place des repères, on commence ainsi à installer la notion de durée, sans rechercher l'exhaustivité ni l'illusion de la continuité historique.

La présentation du programme de géographie est de la même facture. Pour chaque point fort, on s'efforce de souligner l'interaction entre l'homme et l'espace et la façon dont l'homme organise les territoires en prenant en compte les contraintes physiques et biologiques.

Si l'histoire et la géographie ont bien des objectifs, des contenus et des démarches pédagogiques qui leur sont propres, l'articulation de ces enseignements avec les apprentissages instrumentaux, en particulier ceux liés à la maîtrise de la langue, s'imposent en permanence. Toute leçon d'histoire ou de géographie est aussi un moment d'apprentissage de la langue.

L'éducation civique, considérée, avec la maîtrise de la langue, comme pôle organisateur de l'école, a pour objectifs de sensibiliser aux valeurs civiques et, ainsi, d'amener les élèves à construire des relations de respect mutuel et de coopération réfléchie. Elle prend appui sur toutes les situations de la classe, sur un temps identifié de débat réglé (1h par quinzaine) ainsi que sur les connaissances acquises dans d'autres disciplines, singulièrement l'histoire et la géographie.

Les programmes, complétés par le document d'application, préconisent un certain nombre de démarches pédagogiques, en histoire :

- l'usage de documents, traces et sources de l'histoire, qui conduit les élèves à des exigences critiques et à la rigueur du raisonnement ;
- la réflexion collective et le débat qui supposent un usage réglé de la parole ;
- la place faite au récit ;
- l'écriture collective et/ou individuelle de courtes synthèses.

La géographie suppose un usage rigoureux et argumenté de la description, de l'analyse et de la synthèse qui fait appel à des supports variés. L'élève est amené à observer, à localiser à décrire, pour comprendre les relations et les représenter. Il agit aussi par le biais du débat, écrit collectivement et individuellement de courtes synthèses.

Enfin, ce qui est nouveau en histoire et en géographie, les programmes précisent un certain nombre de compétences attendues à la fin du cycle 3.

Certaines d'entre elles sont spécifiques aux champs disciplinaires enseignés (être capable de distinguer les grandes périodes historiques, avoir compris et retenu une vingtaine d'événement et leurs dates, le rôle des personnages et des groupes..., le vocabulaire spécifique et en géographie, situer et mettre en relation les espaces étudiés, les paysages et les grands ensembles humains). Les autres sont plus transversales comme celles qui visent à effectuer une recherche dans un atlas ou consulter une encyclopédie. On notera que les compétences énoncées dans les programmes tantôt sont générales et peuvent être acquises à travers l'étude de nombreuses questions ou points forts du programme (classer des documents selon leur nature, leur date ou leur origine), tantôt se réfèrent explicitement à un point fort ou encore supposent de maîtriser un large ensemble de connaissances.

Les limites des démarches centrées sur l'étude de documents

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 (leur nature est le plus souvent définie ; leur auteur est systématiquement précisé) ; on en analyse trop rarement le sens par une recherche précise d'indices : le vocabulaire, le temps des verbes et les connecteurs logiques ne sont, par exemple, qu'exceptionnellement étudiés pour comprendre la portée d'un texte, source d'histoire ou analyse d'historien.

Sans 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, sans minimiser l'intérêt du document outil pour formuler des hypothèses et rechercher des preuves ou pour exercer son esprit critique, l'histoire et la géographie ne peuvent être enseignées uniquement par l'étude du document.

À force de vouloir tout découvrir et démontrer par l'analyse de documents, les enseignants construisent des séquences certes riches, mais très longues qui peuvent lasser les élèves et ne permettent de construire que quelques îlots de connaissances peut-être précises mais ponctuelles et sans relations entre elles.

On perd ainsi de vue une des ambitions majeure des programmes. 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 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 elle, différentes formes de pouvoir, des groupes sociaux et quelques productions, en particulier dans le domaine artistique ».

L'omniprésence du document en histoire et en géographie résulte vraisemblablement de la conjonction d'une part de l'ambition louable, mais traduite de manière un peu excessive, de faire comprendre aux élèves le travail de l'historien ou du géographe et d'autre part de l'héritage d'une démarche d'éveil : on nous parle encore fréquemment, dans les classes visitées, des disciplines d'éveil.

Une démarche à renforcer : la transmission par le récit et l'exposé du maître

Tout le programme ne peut être découvert par les élèves ni réinventé tous les jours. 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, brefs et dont la compréhension sera vérifiée. Force est de 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.

Loin de nous l'idée de valoriser une didactique fondée sur le cours magistral, mais bien d'étayer par des savoirs transmis, l'initiation de l'élève à la méthode du questionnement scientifique (hypothèses, recherche de sens, justification...).

Par ailleurs et de manière complémentaire, la transmission d'un patrimoine de connaissances indispensables à la formation intellectuelle et civique gagnerait à prendre des formes diverses : l'exposé du maître, mais aussi le récit. On n'a jamais hésité à faire intervenir dans les classes des témoins d'événements dramatiques de notre histoire (résistants ou déportés) et chacun sait l'attention que suscite leur témoignage. Le récit peut aussi prendre d'autres formes : lecture de témoignages écrits, mais aussi lecture d'un récit composé par un historien (à ne pas confondre avec un document) ou audition d'un récit composé par le maître lui-même.

En géographie, il en va de même. Les premières bases d'une culture géographique, indispensable pour le futur citoyen, pour comprendre le monde contemporain, ne peuvent se construire que sur des connaissances qui seront en partie transmises par le maître. On a, un temps, oublié que l'enseignement de la géographie se fait en grande partie avec des cartes. L'enseignant doit apprendre à ses élèves à lire des cartes même si l'exercice au départ est difficile mais les élèves s'y prêtent rapidement. Il les aidera aussi à réaliser des croquis à partir de données statistiques, d'articles, de photographies. Sans l'initiation donnée par le maître, les élèves ne peuvent progresser. À une époque où les déplacements professionnels ou touristiques sont de plus en plus nombreux, où les images envahissent les écrans, il est indispensable que les élèves connaissent les clés nécessaires à leur compréhension et à leur interprétation, avec le recul demandé à chaque citoyen.

Une démarche à conforter : le débat réglé

Les inspecteurs généraux ont pu constater la place importante laissée à la réflexion collective et au débat au cours des séances d'histoire et de géographie. Cette organisation de la classe suppose un

usage réglé de la parole, une attention à la précision de vocabulaire employé et à la rigueur du raisonnement.

Le débat réglé est très rarement l'objet d'un apprentissage organisé. Il laisse le plus souvent face à face le maître et quelques élèves déjà largement formés à la prise de parole.

Il est important d'expliciter les différents types de débats qui ont lieu dans les classes pendant la leçon de sciences (ils sont précisés dans les documents d'accompagnement) et pendant la leçon d'histoire et géographie

- débat autonome entre élèves (petit groupe) pendant une observation, une expérience, l'examen d'un document (texte, image, document complexe) ;
- débat entre un élève et la classe à la suite d'un exposé, de la mise en commun d'un travail de groupe ;
- débat collectif oral dirigé par les maîtres pour retrouver les connaissances acquises dans une leçon antérieure, pour faire expliciter les représentations spontanées pour élaborer une question, une problématique, pour imaginer un dispositif expérimental, une recherche documentaire, etc. ;
- débat collectif oral avec prise de notes pour élaborer une synthèse, pour mettre en forme une connaissance acquise, etc.

Chaque situation doit être formalisée : qui peut prendre la parole ? Comment ? Qui dirige le débat ? Qui reformule les acquis ? Les différents rôles doivent être spécifiés. Chaque élève doit s'y entraîner à tour de rôle. À la fin du débat, un court moment doit être réservé pour évaluer rapidement la qualité du débat, pour rappeler les contraintes, pour préciser le « règlement » en vigueur.

Accompagner les enseignants dans leur appropriation des programmes

Toutes les remarques et propositions énoncées ci-dessous figurent explicitement ou implicitement dans les programmes, mais leur exploitation suppose de la part des enseignants une bonne maîtrise scientifique des principaux concepts et démarches des deux disciplines, ce qui n'est pas toujours le cas, de la part d'enseignants du premier degré polyvalents et recrutés après des cursus universitaires divers. Couvrant de larges champs de connaissances, les programmes sont construits selon un ordre logique ou chronologique qui nécessite une lecture synthétique que seule une maîtrise académique et épistémologique permet. Il est donc indispensable d'accompagner les professeurs des écoles pour les aider à concevoir leur enseignement de l'histoire et de la géographie.

La cohérence avec les objectifs de l'enseignement des deux disciplines au collège est souvent conçue selon une logique d'approfondissement. La connaissance mutuelle de ces deux niveaux est aujourd'hui plus hypothétique que réelle. L'histoire et la géographie font exceptionnellement l'objet d'une attention particulière lors des liaisons entre les écoles et les collèges.

Par ailleurs, l'articulation entre l'éducation civique et l'histoire et géographie demeure très aléatoire : pour l'essentiel, les connaissances attendues en éducation civique ont trait à la fin des programmes d'histoire (au-delà de la Déclaration des droits de l'Homme et du citoyen, fréquemment abordée dans les classes), il s'agit essentiellement des XIX^{ème} et XX^{ème} siècles, en particulier de la 5^{ème} République, dont l'étude constitue le support d'une première sensibilisation au fonctionnement des institutions françaises. Seule l'Union européenne s'inscrit au coeur du programme de géographie. L'inspection générale constate que les connaissances attendues, nécessaires pour provoquer une réflexion sur les valeurs civiques et une compréhension de leur signification, ne sont pas abordées dans l'ensemble des classes. [...]

Rapport n°2005-12 / octobre 2005 / pages 20 à 23

Inspection Générale de l'Éducation Nationale