

Texte paru en espagnol, 2002.

Un estudio sobre la enseñanza de la historia, la geographia y la educacion civica en la escuela elemental de Francia: temas, métodos y preguntas. *Enseñanza de las ciencias sociales*, 1, 3-16.

**UNE RECHERCHE SUR L'ENSEIGNEMENT
DE L'HISTOIRE, DE LA GEOGRAPHIE ET DE L'EDUCATION CIVIQUE
A L'ECOLE ELEMENTAIRE EN FRANCE :
QUESTIONS ET METHODES**

François Audigier
Université de Genève

Déjà plus de trente ans que les événements de mai 68, achevant une décennie de profondes transformations de la société, marquaient l'ouverture d'une période d'incertitudes. Entre la dénonciation de l'impérialisme et le règlement des affaires coloniales, l'ouverture de l'Europe et les mirages de la société de consommation, l'heure n'était plus à un enseignement de l'histoire et de la géographie nationales ni à une éducation civique trop axée sur les institutions politiques et l'identité nationale. En 1969, dans la continuité des débats antérieurs et en écho plus direct aux événements de l'année précédente, le Ministère de l'Education nationale publiait des textes sur l'école primaire instituant le tiers-temps pédagogique et regroupant les disciplines qui nous occupent dans des activités d'éveil. Cependant, ces textes restaient cantonnés à des principes généraux et n'abordaient pas les contenus d'enseignement. En revanche, les méthodes étaient abondamment traitées en relation avec la nouvelle organisation du temps scolaire. Les textes plus précis concernant les sciences sociales, principalement l'histoire et la géographie, ne furent publiés qu'au compte-gouttes durant toute la décennie. Liée à la vie de la classe pour une part, incluse dans l'histoire et la géographie pour une autre, l'éducation civique fut plus discrètement abordée. Entre temps, les adversaires de ces orientations, principalement regroupés autour de l'association des professeurs d'histoire et de géographie et de quelques historiens professionnels s'intéressant brusquement à l'enseignement, se mobilisèrent autour du slogan : " on n'apprend plus l'histoire à nos enfants ".

Quels que furent l'intérêt et la pertinence, toujours actuels, des travaux de recherches pédagogiques qui furent conduits durant les années soixante-dix sous la direction de Lucile Marbeau à l'Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogique à Paris¹, afin de donner un solide contenu aux nouvelles activités d'éveil, la campagne engagée à propos de l'histoire déboucha, avec le premier septennat de François Mitterrand, sur un certain rétablissement des orientations anciennes. Le compromis, ainsi que l'appelaient ses auteurs et défenseurs, retournait de fait à une orientation nationale de l'enseignement de l'histoire et de la géographie, ne s'occupait guère de l'éducation civique. On entra dans une période de yo-yo institutionnel, les textes étant

réécrits de plus en plus fréquemment ; ces remaniements constants traduisaient les difficultés croissantes rencontrées dans la construction d'orientations et de contenus d'enseignement relativement stables et acceptés par tous. La référence nationale identitaire mise à mal, la diversification de la société, diversification qui se réduira peu à peu à l'idée de diversité culturelle, la multiplication des travaux scientifiques en histoire et en géographie, plus largement en sciences sociales, l'explosion de l'information qui diffuse en permanence par une grande variété de canaux, des connaissances sur le monde social, etc., sont autant de facteurs qui expliquent les difficultés croissantes des autorités pour orienter l'enseignement de nos disciplines, celles des enseignants pour choisir les contenus à enseigner et les mettre en scène, celles des familles et des élèves pour se retrouver dans cet immense bazar.

Dans ce contexte d'hésitations et d'instabilités, de nombreux observateurs s'inquiétaient régulièrement de la place que ces trois disciplines occupaient réellement dans les classes. Durant la décennie quatre-vingt dix, nous étions loin des débats et combats souvent violents qui se déchaînèrent autour des années quatre-vingt. Apaisement tranquille, accord sur un compromis bien accepté ? Probablement, de façon plus inquiétante, un lent désintérêt, comme si l'histoire et la géographie, la nécessité de les enseigner quittaient peu à peu les consciences. Il y a bien d'autres choses à faire et à assurer à l'école élémentaire². Quant à l'éducation civique, elle revenait peu à peu au premier plan dans une version très comportementale qui l'éloignait de son lien avec les deux autres disciplines. En décembre 1996, le Directeur des Ecoles au Ministère de l'Education nationale demandait au Directeur de l'INRP, de réaliser une étude afin de mieux connaître la situation des enseignements d'histoire, de géographie et d'éducation civique dans l'école élémentaire en France. Ce souhait donnait lieu à la mise en place d'une équipe de recherche qui a travaillé de septembre 1997 à juin 2000. Au cours de ces trois années, cette équipe a récolté une grande quantité de matériaux, très variés dans la forme, afin de construire des réponses à la question générale posée. Au cours d'une première étape, cette question générale a été déclinée en questions et champs de recherche plus précis, permettant ainsi l'élaboration et la conduite de l'enquête³.

Dans cet article, nous présentons la dynamique de cette recherche en insistant sur quelques moments clés de sa construction et de sa mise en œuvre. Notre propos n'est pas, comme il est trop souvent fait, de décrire ce travail comme si il s'était déroulé de façon linéaire, parfaitement maîtrisé et illustrant ainsi les présentations systématiques et canoniques qu'on lit souvent dans des manuels d'initiation à la recherche. Pour plusieurs raisons, difficulté de l'objet, diversité des points de vue et diversité des expériences des participants, aléas dans la composition de l'équipe, etc., cette recherche a suivi un chemin sinueux, rencontré nombre d'obstacles. Ainsi, par exemple, comment rendre compte des pratiques 'réelles', dans la classe, dès lors que

¹ Cet Institut est l'ancêtre de l'Institut National de la Recherche Pédagogique que nous nommerons INRP dans la suite du texte.

² Comme nous avons coutume de le faire, école avec une minuscule désigne dans ce texte l'école élémentaire, Ecole avec une majuscule l'ensemble de l'institution de la maternelle à l'université, incluant l'idée même d'Ecole.

l'enquête à ce sujet ne peut être menée qu'avec l'accord des enseignants concernés ? que, si des observations sont nécessaires, elles ne peuvent être multipliées ni se dérouler sur une période trop longue ? etc. En adoptant ainsi un point de vue distancié par rapport à notre propre travail et celui des collègues avec qui nous avons mené cette recherche, nous souhaitons faire œuvre utile pour, d'une part montrer l'intérêt, voire le côté passionnant, de ce type de travail pour ceux qui y participent, d'autre part l'immense part de bricolage⁴ qui existe dès lors que l'on enquête sur des conceptions, des représentations, des activités, nécessairement foisonnantes, contextualisées, mobiles. Le rôle du chercheur est de construire les questionnements en fonction de la ou des problématiques retenues, de recueillir et d'interpréter ces données, de bâtir des lignes de force, de stabiliser ce 'réel' instable et vivant, de lui donner du sens en simplifiant et rassemblant la multiplicité de points de vue et d'expériences singuliers.

Enfin, responsable de cette recherche pendant sa phase de mise en place et durant la première année d'enquête, figurant comme un des rédacteurs principaux des résultats obtenus, nous sommes à la fois juge et partie⁵ ; quelques soient les matériaux recueillis et les réflexions critiques menées tout au long de ces années et qui nous servent pour établir ce texte, quelle que soit notre intention de témoigner des hésitations, difficultés, avancées et reculs, tant intellectuels que matériels ou institutionnels, le regard porté sur cette recherche est le nôtre et ne saurait engager l'ensemble des collègues qui, à un titre ou à un autre, ont œuvré sur ce chantier.

Les deux premières parties de cet article suivent un plan plutôt chronologique. Ceci est bien un artefact. Insistons, cette construction linéaire est une reconstruction. Le travail du chercheur est constamment fait d'allers et de retours, d'abandons et de reprises, de réajustements, de choix, de deuils, de débats, etc. Une dernière partie opère plus systématiquement le retour réflexif dont nous nous sommes plusieurs fois réclamés. En témoignant à la fois de la dynamique du travail mais aussi de ses difficultés, notre but et notre espoir sont de susciter l'intérêt pour de telles recherches, plus encore la constitution d'équipes associant chercheurs, formateurs et enseignants, œuvrant et échangeant pour mettre au débat et dans le débat sur l'enseignement de nos disciplines, des analyses rigoureuses et raisonnées.

1. - D'UNE PREOCCUPATION SOCIALE A UNE QUESTION DE RECHERCHE

La première étape consiste à transformer ce qui n'est qu'une préoccupation générale, exprimée ici par les autorités, en question de recherche. Cette préoccupation ne donne aucune indication permettant de commencer l'enquête sur le terrain. Un travail important de précision, de mise à jour des présupposés, d'étude

³ Le terme d'enquête est à prendre dans le sens large de recherche, de construction et de recueil de données empiriques.

⁴ Le terme de bricolage est employé ici dans un sens noble (voir Lévi-Strauss).

⁵ Cette recherche a été mise en place et dirigée par François Audigier durant les années universitaires 1996-1997 et 1997-1998, puis par Nicole Tutiaux-Guillon les deux années suivantes. Le rapport de recherche a été coordonné et, en grande partie rédigé, par ces deux enseignants-chercheurs. Après avoir été responsable des équipes de recherche en didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation civique à l'INRP, Nicole Tutiaux-Guillon est actuellement maître de conférences à l'IUFM de Lyon.

des travaux antérieurs, etc., est indispensable. Beaucoup d'apprentis chercheurs n'en sont pas toujours conscients. Plus encore, enseignants et formateurs enquêtant dans un domaine et sur des pratiques et des conceptions qui leur sont familières, trop (?) familières, ont tendance à négliger cet aspect du travail et à présupposer que l'expérience des autres leur sera immédiatement accessible et signifiante, comme chacun croit que la sienne l'est.

1.1. PREOCCUPATION SOCIALE ET CONTEXTE GENERAL

Tant de pages ont été écrites sur la contribution de l'histoire, de la géographie et de l'éducation civique⁶ à la construction de l'identité nationale, que nous ne revenons pas sur ce sujet. Si cette relation a été poussée très loin dans la culture politique et scolaire française, elle est une orientation très partagée dans la plupart des Etats, orientation encore plus accentuée là où l'enseignement public est important et relève d'une gestion centralisée. L'affaire est loin d'être close comme le montrent les prises de position récurrentes sur l'histoire et son enseignement au service de tel ou tel groupe particulier. Il est important de noter ici la position prééminente de l'histoire et celle seconde de la géographie ; la construction d'un imaginaire collectif sur le passé, d'une mémoire commune apparaît comme une contribution beaucoup plus essentielle à l'identité que celle d'un territoire commun. On transporte sa mémoire avec soi, quel que soit le lieu où l'on habite, on change de territoire dès lors qu'on se déplace.

Quels que soient les écarts entre les discours et les attentes dont nos disciplines ont fait l'objet, le contexte a profondément changé depuis qu'elles se sont installées à l'école. Leur stabilité supposée et les certitudes sur lesquelles reposaient leur enseignement se sont effondrées. Sous réserve d'un inventaire et d'une analyse approfondis, quelques éléments de ce changement sont :

- la triple diversification, des publics scolaires, des références des savoirs enseignés en particulier des références scientifiques, des productions et usages sociaux de l'histoire, de la géographie, du civisme ;
- toujours sur le thème de la diversification, celle des modes d'appartenance avec notamment ce qui est souvent appelé la 'crise du politique' dont l'aspect le plus important est la mise en question du cadre national, double mise en question, par le haut, l'Europe par exemple, par le bas, les régions, provinces, tout autre entité infra-nationale. Sur ce thème également une abondante littérature souligne que les identités se définissent de façon pluriscale, mobile dans l'espace et dans le temps, selon des références multiples. Cette mise en question du projet civique et culturel qui fonde le lien social et politique affecte directement les disciplines scolaires chargées de porter ce projet dans l'enseignement ;
- des mouvements de fond qui transforment le rapport aux règles de vie collective et aux valeurs : 'présentisme', individualisation des références, internationalisation des industries de la culture, mobilité croissante des biens et des personnes (celles-ci moins que ceux-là !).

⁶ Nous utilisons le terme d'éducation civique de façon générale, tout en rappelant que celui d'instruction a eu cours jusque dans les années soixante-dix.

A ces éléments relatifs au contexte général, il conviendrait d'ajouter les évolutions du système scolaire. Par exemple, depuis les années soixante, l'école primaire (cinq années de 6 à 11 ans) est progressivement devenue la première étape d'un parcours scolaire qui conduit presque tous les élèves d'une classe d'âge dans les mêmes collèges (quatre premières années du secondaire) pour un même enseignement. Depuis les années quatre-vingt dix, plus des trois quarts des élèves qui ont suivi le collège poursuivent leurs études dans les différentes filières des lycées. Ainsi, pour la quasi-totalité des élèves, nos disciplines leur sont enseignées pendant neuf années à raison d'environ une heure hebdomadaire chacune. L'école primaire n'est donc plus le seul moment de cette rencontre ; les curriculums peuvent être pensés en relation avec ce qui s'enseigne au collège.

Ces différents éléments de contexte, dont la présentation n'est en aucun cas exhaustive, sont importants à avoir à l'esprit pour situer et comprendre les évolutions et interrogations dont nos disciplines sont l'objet et les interprétations des résultats de recherche.

1.2. QUESTION DE RECHERCHE, QUESTIONS DE RECHERCHE

Etablir un état des lieux est une intention et non encore une question de recherche. Il nous faut, en toute rigueur, construire la ou les questions de recherche, questions dont les réponses doivent contribuer à répondre à la préoccupation initiale. Avant de préciser ce cheminement, nous revenons au contexte général pour nous arrêter un instant sur ce qu'il y a de plus spécifique du côté des disciplines enseignées, des nôtres en particulier. A nouveau, nous commençons par quelques affirmations d'ensemble. La première rappelle que l'Ecole est organisée en disciplines scolaires, qui définissent chacune un champ de savoirs et de compétences, identifiés et identifiables, exprimés dans un curriculum, dont la mise en œuvre se fait dans le cadre d'un horaire lui aussi généralement défini à l'avance. Le temps scolaire est limité ; les disciplines scolaires se partagent ce temps selon des répartitions qui traduisent plus ou moins directement l'importance accordée à chacune. Il faut aussi comprendre l'espace-temps scolaire comme un champ de compétition entre disciplines scolaires. La seconde affirmation, suggérée par un historien de l'éducation, Pierre Caspar, revient à affirmer qu'une discipline scolaire n'a jamais pu faire l'objet d'un enseignement durable sans avoir été désirée, pour une raison ou une autre, par ceux à qui elle était destinée, les élèves et leurs parents. Ces deux affirmations convergent pour s'inquiéter du désir d'histoire, de géographie et d'éducation civique dans une société dont nous avons dit, de façon extrêmement rapide, quelques caractères. Cette inquiétude s'accroît si l'on considère la quantité colossale de savoirs et de compétences qui sont produits par la société et qui ne trouvent pas place à l'Ecole. Vouloir introduire des nouveautés dans les curriculums se fait soit par transformation des disciplines existantes, soit par leur remplacement.

La situation est différente entre l'école primaire et l'école secondaire. A l'école primaire, une observation très simple constate l'insistance croissante mise sur ce que l'on appelle les 'apprentissages de bases'⁷,

⁷ Les formules changent dans le temps et selon les Etats, mais l'idée fondamentale reste la même et est très largement partagée.

principalement le 'lire-écrire-compter'. A cette pression continue qui pèse lourdement sur eux, les enseignants doivent ajouter ce qui relève des domaines réunis sous le vocable général d'expression, arts plastiques, musique, éducation physique et sportive. Entre les deux se glissent ou subsistent les matières à fort contenu que sont les sciences qu'elles soient sociales ou physiques et biologiques. C'est dans cet univers de tensions et de contraintes que l'enseignant évolue, fait ses choix, construit son propre curriculum. A l'école secondaire, les disciplines sont portées et maintenues par des enseignants spécialistes, c'est à dire des enseignants dont l'identité professionnelle est construite en grande partie par la fréquentation des savoirs correspondants. Indépendamment de l'intérêt de telle ou telle discipline, les enseignants du secondaire forment des groupes de pression efficaces en faveur du maintien des disciplines actuelles. Il en est différemment à l'école élémentaire où les enseignants sont polyvalents et où leur identité professionnelle n'est pas directement construite par leurs savoirs disciplinaires. De plus, nos disciplines n'étant pas prioritaires aujourd'hui, c'est plus qu'une hypothèse forte d'énoncer que la relation personnelle, en terme d'attraction et d'intérêt qui leur est portée, devrait jouer un rôle décisif. Travailler sur l'école primaire est alors particulièrement révélateur des attentes dont l'histoire, la géographie et l'éducation civique sont aujourd'hui l'objet. A ce stade, nous suggérons une classification des disciplines scolaires en trois groupes selon leur 'puissance de scolarisation', autrement dit les forces qui en font des ensembles de savoirs et de compétences dont la transmission et la construction requièrent plus ou moins leur présence à l'Ecole :

- des disciplines dont la présence est obligatoire ; nous y mettons d'abord le français et les mathématiques, un apprentissage systématique du lire et écrire autour de la langue maternelle, celui des quatre opérations, de quelques éléments de géométrie et de quelques éléments de raisonnement autour de la proportionnalité par exemple. On pourrait y ajouter l'enseignement de l'histoire, comme vecteur principal de la transmission d'une culture commune, d'une vision commune à travers l'identification à une collectivité. Les contestations dont cette mémoire collective est l'objet dans nombre d'Etats tendraient à faire douter de la 'puissance de scolarisation' de l'histoire, tandis qu'ailleurs les reconstructions dont cette même mémoire est l'objet tendraient à la renforcer ;

- des disciplines dont la déscolarisation est très largement possible. Cette expression ne signifie nullement que ces disciplines sont en voie de disparition, mais qu'elles portent une forte puissance de déscolarisation. Dans notre monde où s'expriment de nombreux courants en faveur d'une 'privatisation' sinon des institutions scolaires dans leur totalité, du moins de plusieurs de leurs aspects, les disciplines qui peuvent donner lieu à une offre d'éducation proposée ailleurs que dans l'école sont les plus vulnérables. Les activités d'expression sont en première ligne. Les associations, les clubs ou tout autre organisation extra scolaire peuvent offrir une contribution importante. Le fait qu'elles soient aujourd'hui très en vogue à l'intérieur même de l'école ne leur fournit qu'une protection très provisoire. Une offre extérieure à l'Ecole permet éventuellement à des professionnels d'investir le champ éducatif. Pour le moment, nous connaissons de nombreux exemples d'intervention de ces professionnels dans l'école et dans le temps scolaire, rien ne garantit que cette modalité soit durable. Revenant à nos disciplines, nous plaçons ici la géographie, comme discipline ayant en charge une présentation du monde actuel. La concurrence, souvent dénoncée ou regrettée, plus rarement considérée comme stimulante, vient ici des médias. Connaître le monde en regardant le spectacle qu'il donne est

autrement plus agréable, stimulant, ludique (?) que d'apprendre les noms des continents et des océans, étudier les activités agricoles ou industrielles dans une région, s'interroger sur les conséquences de certaines évolutions démographiques. Ces commentaires ne visent nullement à réduire l'enseignement de la géographie à quelques poncifs, nous connaissons tous des exemples de travaux tout à fait passionnant ; ils ont pour objet de suggérer des hypothèses pour comprendre des évolutions longues ;

- des disciplines de l'entre-deux, des disciplines dont la puissance de scolarisation varie dans le temps. Parmi ces disciplines, nous plaçons l'éducation civique. Le plus souvent installée à l'école primaire avec le développement de l'école obligatoire, cette éducation (anciennement plutôt nommée instruction) a quitté tranquillement l'école à partir des années soixante, comme si on n'en avait plus vraiment besoin. Elle fait massivement retour depuis une dizaine d'années, mais la demande et la conception se sont fortement déplacées. Ainsi, ce qui lui est adressée est en premier lieu une demande comportementale, une demande de transmission de quelques valeurs et attitudes permettant de pacifier les relations à l'intérieur de l'école d'abord, puis, espère-t-on de la société. Dans cette perspective, l'éducation civique est à nouveau redevenue indispensable à l'école. Autrement dit, elle porte des savoirs et des compétences dont on pense qu'ils ne peuvent être acquis aisément ailleurs ;

D'un autre point de vue, les recherches en sciences sociales, particulièrement en sciences de l'éducation ont très largement infléchi voire inversé leur point de vue. L'idée maîtresse de ce changement est exprimée par le titre d'un ouvrage du sociologue Alain Touraine, *Le retour de l'acteur* (Fayard 1984). Pendant longtemps la relation aux curriculums et aux textes officiels émanant de l'autorité publique était pensée en termes d'application, de normes contraignantes pour les enseignants. Dans ce cadre théorique, un état des lieux se proposerait d'établir les relations entre ces textes et les enseignants en termes de conformité, d'écarts, de distances, de respects, etc. Si les contraintes n'ont pas disparu, le métier s'exerce dans une institution, l'Ecole, qui a ses règles, ses principes de fonctionnement, ses routines, ses coutumes, ses valeurs, etc., l'étude des conceptions et des pratiques se construit en termes d'interprétation, de construction par les acteurs eux-mêmes. Ce n'est plus l'écart à une norme qui intéresse mais les manières, multiples et abondantes, dont les acteurs puisent dans les ressources qui sont à leur disposition pour construire leurs conceptions et leurs pratiques du métier. Les curriculums et textes officiels ne sont qu'une parmi de nombreuses ressources.

Les connaissances produites par différentes recherches en éducation, celles plus spontanées recueillies auprès de différents acteurs, conduisent à formuler l'hypothèse d'une diversité des modes de présence de nos disciplines dans l'enseignement primaire. L'éducation civique occupe une position à part dans la mesure où les attentes très comportementales dont elle est l'objet la rendent présentes tout au long de la journée de la classe, en de multiples occasions. Le respect des personnes et des biens, le respect de la règle commune, l'affirmation d'un ordre nécessaire dans la salle de classe sont des soucis constamment présents qui n'appellent pas des moments spécifiques. Ces moments peuvent exister chez des enseignants qui continuent d'enseigner les institutions politiques ou qui traitent fréquemment de l'actualité, par exemple. Pour l'histoire et la géographie, quatre modes de présence peuvent être dessinés. Nous sommes toujours dans les hypothèses,

construites à partir des travaux déjà existant et l'expérience des acteurs dont nous avons parlé. Ces quatre modes de présence sont :

- ceux qui enseignent régulièrement ces disciplines leur accordant à peu près les horaires officiels. Ces enseignants peuvent avoir des pratiques et des contenus très traditionnels ou fortement marqués par les apports des pédagogies nouvelles, celles-là même qui étaient recommandées dans les années soixante-dix ;
- ceux qui les enseignent très épisodiquement, au gré des circonstances et des sollicitations, lorsqu'ils ont le temps ;
- ceux qui les insèrent dans les projets de classe ou d'école, qui souvent s'éloignent des curriculums officiels mais introduisent des nouveautés souvent très inventives⁸ ;
- ceux qui, plus simplement, ont abandonné ces disciplines.

La recherche est prise en charge par une équipe qui œuvre dans le cadre des didactiques. Sans ouvrir ici un débat sur le sens du terme de didactique, elle a donc pour axe central une interrogation sur les contenus. Deux appuis théoriques sont privilégiés : le concept de discipline scolaire et la théorie des représentations sociales. Le concept de discipline scolaire (Chervel 1988, Audigier 1997), lié à celui de culture scolaire (Forquin 1989), demande de considérer ce qui est enseigné à l'École comme une construction particulière, faite par et au sein de cette institution, pour répondre aux finalités qui sont les siennes. Cette construction se fait, évidemment, en référence à des champs de savoirs, champs identifiés comme scientifiques que sont, par exemple, les sciences homonymes histoire et géographie ; mais, d'une part ces sciences ne sont pas les seules inspiratrices des savoirs scolaires, d'autre part les logiques et contraintes scolaires président à leur construction. Les représentations sociales (Moscovici 1976, INRP 1987) nous invitent à étudier les disciplines comme théories en actes, inspirant les pratiques et les choix des enseignants, comme des théories partagées par les membres d'une profession, avec un noyau dur commun et une diversification selon les conceptions particulières des acteurs. Conformément à cette référence, une attention particulière est accordée à la dimension de l'attitude. Cela converge avec ce que nous avons dit de l'importance de l'acteur et de la place des textes officiels dans la construction du métier et de l'enseignement.

Après avoir tracé le contexte à grands traits, formalisé les quelques connaissances disponibles autour de quatre modes de présence de l'histoire et de la géographie et de la position spécifique de l'éducation civique, exposé tout aussi brièvement les deux principales références théoriques, nous en venons à présent aux principales hypothèses de recherche. Celles-ci sont construites comme des croisements entre les questions de recherche plus spécifiques et les données susceptibles d'être effectivement recueillies. Auparavant, nous formulons deux remarques sur la transformation de la préoccupation sociale qui est à l'origine de cette recherche, faire un état des lieux, en questions de recherche. La première remarque est tout simplement

⁸ Nouveautés recommandées dans d'autres textes ou à d'autres moments des curriculums et de leurs commentaires. Les textes réglementaires résultent d'une accumulation constante qui ajoute en retranchant rarement ; compromis entre des conceptions et des contraintes variées, ils contiennent nombre d'indications contradictoires permettant à un enseignant qui les connaîtraient bien de pouvoir argumenter comme il le souhaite ses propres choix. Mais ceci est une autre affaire.

l'affirmation de l'impossibilité de toute réponse directe à la question ! En effet, établir un état des lieux demande d'abord de pouvoir dire si l'histoire, la géographie et l'éducation civique sont effectivement présentes. Dès lors qu'il y a un doute, dès lors que toutes les personnes concernées sont convaincues du lent déclin de ces disciplines, il conviendrait de pouvoir établir avec précision la fréquence, la régularité de cet enseignement et son absence. L'enquête se heurte ici à des impossibilités théoriques et méthodologiques, impossibilités qui se transforment en difficultés pour les thèmes retenus. Comment définir la présence ? Nous avons vu l'extrême difficulté pour l'éducation civique ; une telle dispersion de l'histoire et de la géographie se rencontre aussi dans nombre de projets autour de thèmes fédérateurs, projets qui associent diverses disciplines mais dont l'enseignant n'est pas nécessairement capable d'identifier exactement la présence. Plus encore, comment savoir ? L'enquête auprès des enseignants eux-mêmes est fondamentalement limitée par l'acceptation d'y participer. On peut supposer que ceux qui laissent de côté l'histoire et la géographie ne vont pas se précipiter pour répondre à un questionnaire ou pour accepter un entretien. De plus, quelques exemples montrent que lorsqu'il s'agit de laisser paraître une certaine conformité aux règles de l'institution dans laquelle on travaille, les approximations et petits arrangements viennent rapidement. Cette difficulté pourrait être contournée par les inspecteurs puisque ceux-ci sont censés savoir ce qui se passe dans les classes. A entendre ceux que nous avons interrogés, ils assistent très rarement à des leçons⁹ dans ces disciplines ; de plus, ils émettent quelques doutes sur l'usage possible du carnet de bord tenu par l'enseignant et dans lequel il décrit ses activités. Aussi, il est impossible de répondre à la question de la présence et de l'absence de nos disciplines dans l'école élémentaire. L'idée d'état des lieux se déplace alors vers des approches plus précises susceptibles d'être réunies pour dessiner une sorte de portrait ouvert et diversifié. Enfin, à notre connaissance, aucune enquête de cette envergure ou sur un objet semblable n'a été antérieurement conduite. L'avantage est une certaine liberté dans le choix des thèmes et des méthodes, l'inconvénient est l'absence de tout travaux antérieurs sur lesquels s'appuyer, d'une part pour construire l'enquête elle-même, d'autre part pour en situer les résultats dans une perspective comparative.

Ce sont plusieurs questions qui sont formulées, exprimées à travers des hypothèses de recherche ; en voici un rapide résumé :

- les enseignants ont une conception de chaque discipline qui est construite à la rencontre de la relation qu'ils entretiennent avec chacune, de ce qu'ils pensent qu'elle apporte aux élèves, de la demande sociale, des contenus des curriculums, de la place qu'ils leur donnent effectivement. Au-delà des changements institutionnels, de l'évolution des savoirs de référence, l'approche disciplinaire reste assez semblable à ce qu'elle était il y a quelques décennies. Sur ce fond de permanence, les enseignants font place à des préoccupations nouvelles comme l'environnement en géographie ou le patrimoine en histoire ; le déclin du politique et les inquiétudes, fondées ou non, concernant la violence entraînent l'éducation civique vers les civilités et les règles de vie quotidienne. Quelles que soient les modifications dans les contenus enseignés, il y a une grande permanence dans ce que nous appelons l'épistémologie pratique des enseignants. Ici le réalisme

⁹ Le terme de 'leçon' est le plus employé en France pour désigner le moment de classe, souvent autour d'une

domine, notamment dans le traitement des documents dont la présence en classe est constante. La carte et l'image sont la réalité, les textes la disent ou en témoignent ;

- les méthodes actives sont présentes de manière ambiguë. Les enseignants tendent à avoir une vision réductrice de l'activité des élèves, celle-ci étant censée être effective dès lors que l'enseignant cesse d'être la source de l'information et que ses élèves vont chercher cette information dans des 'documents' mis à leur disposition ou apportés par eux. Les activités de type inductif dominent et on rencontre peu d'activités intellectuelles plus exigeantes, telles que la comparaison ou la mise en relation ;

- la mise en œuvre de projets, notamment de projets multidisciplinaires, entre en contradiction avec ce que préconisent les différents curriculums disciplinaires ;

- le poids du 'lire-écrire-compter' et l'arrivée d'activités complémentaires fortement portées socialement comme l'apprentissage d'une langue étrangère ou l'informatique, mais aussi les activités d'expression, rendent de plus en plus difficile l'inscription régulière de nos disciplines dans l'enseignement ;

- les enseignants sont de plus en plus dans l'embarras pour se repérer dans les finalités attribuées à l'histoire, à la géographie et à l'éducation civique ;

- les incertitudes précédemment évoquées se traduisent par des programmations et des progressions construites au fur et à mesure de l'année et non de façon raisonnée et systématique ;

...

A l'intérieur du cadre théorique précédemment posé, nous insistons, pour l'interprétation des matériaux, sur deux autres dimensions. La première relève de l'action de l'enseignant et de la manière dont il en rend compte. Nous nous plaçons ici du côté d'une conception de l'action éducative comme composite. Les travaux sur la profession d'enseignant insistent tous aujourd'hui sur sa complexité ; depuis la préparation de ses enseignements jusqu'à l'évaluation des apprentissages des élèves, les enseignants sont dans une action composite et non linéaire. Non seulement le modèle de la discipline scolaire nous fait rompre avec une linéarité descendante allant des savoirs scientifiques aux savoirs enseignés, mais les éléments auxquels l'enseignant fait appel dans l'exercice des différentes phases de son métier ne se réduisent nullement à une seule relation à ces savoirs enseignés. L'autre dimension importante, qui place toujours l'interrogation didactique en référence aux savoirs, concerne la position épistémologique des enseignants, non plus seulement l'épistémologie pratique que nous avons mentionnée, mais la conception que les enseignants ont des disciplines qu'ils enseignent, plus largement des sciences sociales. Cette épistémologie emporte avec elle des conceptions relatives à l'enseignement et à l'apprentissage. Il est clair, du moins peut-on le supposer, qu'un enseignant qui pense que la carte ou la photographie, par exemple, sont des médias qui montrent la réalité telle qu'elle est ne mettront pas en place les mêmes dispositifs d'enseignement et d'apprentissage que celui qui considère ces objets comme construits et l'étude de cette construction comme un impératif pour la formation des élèves.

heure, explicitement consacré à telle ou telle discipline.

Ces questions en forme d'hypothèses ne constituent pas une liste complète des thèmes étudiés dans le cadre de cette recherche. Le lecteur y lira un socle commun, celui de l'instabilité sur laquelle nous avons plusieurs fois insisté. Loin d'être une application de normes ou de curriculums, de principes acquis durant la formation ou de pratiques rencontrées lors de stages, l'enseignement de nos trois disciplines se présente comme un univers où chacun 'bricole' sa réponse en fonction d'un certain nombre de facteurs qui relèvent les uns des conceptions et des croyances personnelles, les autres de ce qui est pensé obligatoire parmi les contraintes et impératifs de l'institution, l'environnement social, professionnel, matériel et culturel, dans lequel s'exerce le métier. Ainsi, l'état des lieux devient une exploration des conceptions que les enseignants ont de ces disciplines et de leur enseignement, et des pratiques qu'ils mettent en œuvre. Cette recherche ne se propose pas d'apporter directement des changements dans les contenus et les pratiques ; elle relève des recherches descriptives et interprétatives. Cependant, le souci de fournir, au-delà de la connaissance construite de la réalité, des éléments pouvant servir à l'action a orienté le choix de certains thèmes d'exploration dont la définition constitue l'étape suivante.

L'orientation générale précisée, l'équipe de recherche se doit de délimiter un certain nombre de thèmes. L'étude de ces thèmes fournit des résultats qui, chacun à leur manière et combinés entre eux, apportent des réponses, confirmations et infirmations, aux hypothèses et questions plus précises. Chaque thème donne lieu à la constitution d'un groupe de travail spécifique qui prend en charge la construction plus précise de l'enquête, le recueil des données et leur analyse, la rédaction de la partie correspondante du rapport de recherche. Les premiers thèmes retenus sont :

- les représentations que les enseignants ont de l'histoire, de la géographie et de l'éducation et de leur enseignement,
- les outils que les enseignants utilisent pour préparer leur leçon,
- les matériaux qu'ils utilisent effectivement en classe et les manières dont ils disent les utiliser,
- les pratiques telles qu'on peut les observer.

Si le centre de la recherche concerne les conceptions et les pratiques des enseignants, de nombreux autres thèmes pourraient être retenus à l'amont et à l'aval. Compte-tenu de la composition de l'équipe de recherche, qui comme il est dit plus loin, comporte essentiellement des enseignants formateurs dans les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM), un intérêt important s'est déclaré pour

- l'étude des plans de formation initiale.
- l'étude des dispositifs de formation continue,

Deux autres thèmes ont également retenu l'attention :

- les pratiques d'évaluation des élèves et la manière dont ceux-ci la recevaient,
- les pratiques innovantes. L'extrême difficulté de la définition de ce qu'est l'innovation et celle du repérage, pour étude, des enseignants ou des établissements que l'on pourrait qualifier d'innovants, a conduit à nous intéresser à ceux qui étaient repérés comme tels par les formateurs d'enseignants dans le cadre de leur

collaboration pour les stages professionnels ou par des inspecteurs eux aussi fortement engagés dans la formation.

1.3. LES PARTICULARITES D'UNE RECHERCHE EN EDUCATION MENES AVEC ET PAR DES ENSEIGNANTS ASSOCIES

L'ensemble de ce travail est conduit avec les personnes qui constituent ce que nous appelons ici l'équipe de recherche. Une des particularités de l'INRP est la collaboration étroite entre les chercheurs permanents qui y sont en poste et des personnes exerçant leur métier sur ce qu'on appelle le 'terrain', autrement dit les établissements d'enseignement scolaire et universitaire. Ce sont principalement des enseignants ; peuvent s'y adjoindre des inspecteurs, des documentalistes, des chefs d'établissements. Mais, sauf exception, ce qui réunit ces personnes est à la fois une expérience et une curiosité, expérience de leur métier directement au contact des acteurs scolaires, curiosité pour les thèmes de recherche proposés. Les chercheurs de l'INRP collaborent ainsi avec des personnes dont l'insertion est censée être une garantie que les travaux de recherche seront en relation directe avec les questions posées à l'Ecole, qu'il n'y aura pas trop de distance entre la recherche et les 'vrais' problèmes d'enseignement.

Cette recherche a ainsi associé, deux chercheurs de l'INRP¹⁰ et dix équipes associées constituées de formateurs travaillant dans les IUFM. Chaque formateur bénéficie, en principe, d'une réduction de ses charges d'enseignement afin d'avoir du temps pour la recherche. La description plus précise du dispositif dépasse le cadre de cet article. Toutefois, il convient de préciser que les participations sont volontaires, que le travail fourni par chacun dépend d'abord de son engagement personnel, que la plupart des enseignants associés n'ont aucune expérience de la recherche en éducation, voire de la recherche. Il en est ainsi dès lors que les didactiques de nos disciplines sont encore peu constituées en champ de recherche autonome, dans lequel pourrait oeuvrer principalement des professionnels explicitement formés. La participation à de telles équipes est alors un excellent moyen de formation par et à la recherche ; mais cette situation pèse lourdement dans la conduite et le déroulement de la recherche.

2. - LES ENQUÊTES

Orientée par le projet d'établir un état des lieux de l'enseignement des trois disciplines, l'enquête a naturellement privilégié les enseignants. Elle ne s'est pas directement intéressée aux élèves, notamment aux savoirs, savoir-faire, compétences, qu'ils construisent dans et en relation avec l'histoire, la géographie, l'éducation civique. Seules les interrogations sur l'évaluation les ont directement concernés. Les différents thèmes définis, chaque groupe construit ses outils et son calendrier de travail. Deux réunions annuelles permettent une information et une coordination entre les groupes ; cette coordination est aussi assurée par le responsable de la recherche.

¹⁰ Chercheurs qui avaient aussi d'autres recherches à diriger et d'autres tâches à assumer.

2.1. METHODES DE RECUEIL

Les méthodes retenues ont été diverses. On y reconnaîtra aisément des méthodologies habituelles dans les recherches en sciences sociales :

- entretiens semi-directifs, avec des enseignants et des élèves,
- questionnaires, avec questions fermées en vue de traitement statistique,
- observations avec confection préalable d'outils,
- recherches documentaires, notamment pour l'étude des plans de formation.

2.1.1. Le choix des méthodes

En toute rigueur le choix des méthodes doit être cohérent avec la question de recherche et la construction de la réponse. Cependant, d'autres éléments interviennent qui tiennent plus simplement et plus trivialement du réalisme et des possibilités pratiques qui s'offrent à l'équipe de recherche. Ainsi, pour pouvoir établir de façon la plus précise les conceptions en actes des enseignants il serait nécessaire de conduire des observations sur plusieurs semaines voire plusieurs mois. La question du temps et des disponibilités des uns et des autres se dresse vite comme une limite. Ce qui serait une analyse plus continue, en profondeur, se ferait au détriment de la diversité des enseignants observés. Le but de la recherche nous a conduit à privilégier la diversité. Les représentations que les enseignants ont de ces disciplines et de leur enseignement ont été explorées avec des entretiens et des questionnaires écrits. Dans ce cas, deux méthodes complémentaires sont utilisées, la première permettant d'aller plus au fond dans les conceptions d'un nombre limité de personnes, la seconde de jouer sur de plus grands effectifs. L'important est toujours de considérer ce qu'une méthode apporte, ce que l'analyse des données recueillies avec tel ou tel type de méthode nous permet de construire et de dire de l'objet étudié.

La question de l'échantillon

Nous avons précédemment énoncé une des difficultés pour constituer un échantillon représentatif. Avant même la question du volontariat se pose celle de la définition de la représentativité pour notre objet d'étude et de la possibilité d'en tenir compte. Etablir la représentativité d'un échantillon implique de pouvoir mettre en relations de cause à effet un certain nombre de variables avec des comportements, des pratiques, des opinions, des conceptions. Ainsi, par exemple, on pourrait chercher si les conceptions que les enseignants ont de nos disciplines dépendent de l'âge, du sexe, de la formation, du lieu d'exercice, etc. Cela est possible mais n'a dans notre domaine guère été prouvé. De plus, ces variables sont extrêmement complexes à construire. Toujours à titre d'exemple, le lieu d'exercice est lui même composite ; on peut y introduire une différenciation selon l'importance de la commune, la composition socio-culturelle des familles des élèves ; on peut prendre en considération le classement de l'école dans une Zone d'éducation prioritaire (ZEP) ; ces zones, réputées difficiles, bénéficient en France de moyens supplémentaires, etc. Tout en n'ignorant pas ces facteurs pour mieux construire l'interprétation des résultats, notre recherche n'est pas principalement de type sociologique. Certains de ces facteurs sont pris en compte dans les deux enquêtes quantitatives par questionnaire, en particulier ce qui relève de la formation reçue par les enseignants.

2.2.3. Construction des outils, deux exemples

2.2.3.1. Le questionnaire sur les conceptions que les enseignants ont des trois disciplines et de leur enseignement

L'objet est ici de construire un questionnaire papier-crayon dont les réponses puissent être analysées avec des outils statistiques, permettant de dessiner ce portrait des conceptions que les enseignants ont de nos disciplines entre un noyau commun et des variations, puis de diversifier des catégories d'enseignants. Les questions sont construites à partir d'une analyse théorique de l'objet d'enquête, analyse complétée par des données recueillies au cours d'entretiens menés préalablement. Pour la première, le concept de discipline scolaire nous indique les différents thèmes à explorer : finalités et usages, pratiques choisies et mises en œuvre, conditions de réussite qui disent les principes de l'évaluation. Un des modes de questionnement retenu consistait à proposer, pour chaque thème, un ensemble d'énoncés et à demander aux enquêtés de choisir ceux qu'ils associaient le plus ou le moins à ce thème. Ces énoncés devaient donc couvrir un large champ et être homogènes dans leur formulation. Ils ont été construits à partir d'une réflexion historique, institutionnelle et épistémologique. L'histoire concerne celle des disciplines scolaires étudiées, dans la mesure où les débats actuels s'inscrivent dans une déjà longue succession dont nous avons tracé quelques traits au début de cette contribution. Les enseignants interrogés étant de tous âges, ils ont été formés à des moments différents, selon des orientations qui ont varié au cours du temps. Il importait de prendre en compte cette dimension d'expérience entre ceux qui avaient été formés au temps de l'éveil, ceux qui l'avaient été lors de périodes marquées par le retour de certaines injonctions ou traditions, ceux qui venaient des IUFM. Ce qui relève des orientations préconisées par l'institution au moment de l'enquête devait également être présent, ne serait-ce que pour approcher l'importance attribuée à ces orientations officielles par des enseignants supposés les connaître et en tenir compte. Enfin, la référence à l'épistémologie, d'une part à l'épistémologie des sciences de la société, en particulier à ce qui relève de la dimension construction de la connaissance, d'autre part à celle plus particulière des sciences de référence, est nécessaire pour situer les conceptions que les enseignants ont des disciplines scolaires. Ces trois sources utilisées pour établir les énoncés soumis à choix sont complétées par des renseignements obtenus lors d'une série de premiers entretiens. Ceux-ci nous donnent des indications sur les formulations employées par les enseignants et complètent l'éventail des points de vue considérés a priori.

Ce mode de questionnement à choix est complété par d'autres formes, notamment par une série de propositions sur lesquelles les enseignants se prononcent selon une échelle d'attitudes. La diversité des questionnements introduit un peu de variété et combat un risque de lassitude pour les personnes enquêtées ; elle permet aussi de recueillir selon d'autres modalités des informations et ainsi à la fois de vérifier et d'approfondir certains aspects. En revanche, elle complique le traitement informatique et la construction des classifications obligeant à choisir dans les réponses celles qui sont les plus intéressantes à traiter ensemble.

2.2.3.2. Les observations

L'observation des situations didactiques a elle aussi donné lieu à une abondante littérature. Toutefois, les travaux plus spécifiques sur nos disciplines sont beaucoup plus rares. L'orientation retenue privilégie l'étude de ce que nous avons appelé l'épistémologie en actes. Nous avons ainsi placé au second plan ce qui relève des élèves et ce qu'ils font effectivement. Nous nous sommes intéressés en priorité aux actions des enseignants et aux intentions annoncées de ces actions. Pour approcher notre objet d'étude, plusieurs aspects de l'enseignement pouvant être traduits en observables ont été retenus, par exemple :

- les façons dont les enseignants utilisent les documents avec leurs élèves, en choisissant les images en histoire et les cartes en géographie. Ce choix est sous-tendu par le lien entre la conception que les enseignants ont des savoirs et des sources de ces savoirs et la manière de les introduire en classe, les exercices et tâches qui sont proposés, entre l'association document = réalité et distanciation critique. Dans les leçons d'éducation civique, l'observation a ici portée sur le thème étudié et l'univers de pratiques scolaires et sociales auquel il renvoie ;

- l'introduction par l'enseignant de l'objet du cours, plus largement le début de la séance. Sont en jeu ici des questions comme le lien avec les leçons précédentes et donc la mise en continuité des apprentissages, leur inscription dans la durée comme manière de réagir à la fragmentation du temps scolaire, ou encore le contrat didactique et l'annonce par l'enseignant de l'intention d'apprentissage, la recherche d'implication des élèves dans cette annonce ;

- la place, la forme et le contenu des moments d'écriture. L'écriture est un observable pertinent pour étudier les tâches confiées aux élèves ou les savoirs formalisés, ceux que l'enseignant désigne aux élèves comme devant être appris et mémorisés.

Ces informations recueillies en situation par un observateur étaient complétées par un entretien avec les enseignants, entretiens destinés à soutenir les analyses de ces matériaux.

2.2. QUELQUES TRAITEMENTS ET RESULTATS

Nous l'avons suggéré à plusieurs reprises, la diversité des matériaux recueillis, diversité de formes et de contenus, appelle très normalement une diversité des traitements. Cela accentue sans doute l'aspect kaléidoscopique de la recherche, posé dès le départ : présenter un portrait diversifié voire contrasté de l'enseignement de nos trois disciplines. Analyse de contenus des entretiens, traitements statistiques des enquêtes, traitements quantitatifs et qualitatifs des observations, études comparatives de documents produits par les institutions de formation, se sont mêlés pour construire les résultats. Dans le cadre de cette contribution, nous présentons trois exemples de résultats. Nous les avons choisis divers et issus de différents thèmes explorés au cours de la recherche.

Le premier exemple est extrait de l'analyse des entretiens. Plus que des contenus exprimés par les enseignants, nous nous arrêtons ici sur les absences. Traiter des absences implique de déterminer des attentes. Dans le cas des enseignants du primaire, ces attentes portent sur les finalités habituelles des trois disciplines, sur la connaissance des textes officiels et les références qui sont faites à leur égard, sur la formation reçue comme apport pour organiser l'enseignement, etc. Il va de soi que la conduite d'entretiens semi-directifs

s'efforce de se glisser au maximum dans les modes de pensée des personnes interrogées tout en introduisant, lorsque l'occasion s'en présente, les thèmes préalablement sélectionnés par l'équipe de recherche. Ainsi, lorsque l'entretien porte sur le choix de ce qui est enseigné, sur les progressions, l'organisation de l'année, etc., les programmes et les instructions officielles sont peu voire jamais évoqués. Lorsqu'ils le sont, c'est soit de manière négative car ils sont jugés trop vagues, inappropriés, abstraits, trop éloignés de la classe, soit par désir de conformité comme si il fallait justifier ses choix par rapport à l'institution. Dans ce dernier cas, il est frappant de constater que les enseignants ne les connaissent quasiment pas. Cette référence est floue, voire inexacte. Un autre absent est le vocabulaire 'pédagogique' ou 'didactique', autrement dit tout un vocabulaire, qui dans la formation et dans les nombreux ouvrages et articles en sciences de l'éducation en général, dans les didactiques en particulier, est censé fournir des outils pour analyser sa pratique et l'organiser. Parler d'histoire et de géographie c'est parler de contenus et d'objets d'étude et non d'apprentissage, de concept ou de savoir-faire à construire, de capacité intellectuelle à développer... Les enseignants interrogés sont aussi très discrets sur l'évaluation et le rôle de la mémoire. Toutes les deux sont réunies dans un même soupçon. Lorsqu'ils évoquent rapidement l'évaluation c'est pour mettre à distance l'évaluation de connaissances très factuelles, mais évaluer la compréhension, personne ne sait comment faire alors il vaut mieux ne pas en parler. Quant à la mémoire, elle est nécessaire, tous ne conviennent, mais ce n'est qu'un outil difficile à placer. Une troisième absence remarquée est celle des technologies nouvelles. Quelles que soient les incantations officielles, l'enseignement reste fondé sur la parole du maître et les supports papier. La dernière absence, qui d'une certaine manière rassemble une grande partie des observations faites au cours de cette recherche, est celle du sens. Les interrogations de l'enquêteur sur le sens de ces disciplines, leurs finalités, les raisons de leur présence, suscitent très peu d'échos, juste des réponses convenues. Le lien entre les contenus scolaires et l'expérience des sujets-élèves n'est pas ausculté. Finalement si les élèves travaillent, apprennent quelque chose, c'est bien. Cette absence du sens accompagne tout ce qui relève des traditionnelles références 'républicaines'. Les discours officiels et bien au-delà ont insisté et insistent encore sur la contribution des trois disciplines à la construction d'une culture commune républicaine. Il n'y a guère de traces de cela dans les propos des enseignants. Des mots qui ont fait la fierté et la légitimité des trois disciplines à l'école primaire sont tout simplement absents : nation, république, France, patrie, etc.

Le deuxième résultat traite des outils utilisés par les enseignants pour préparer leur leçon. Il précise certaines des remarques faites précédemment. Avec les outils s'annoncent les objets étudiés en classe et les conditions du choix de ceux-ci. Les réponses, obtenues elles aussi lors d'entretiens, se regroupent autour de trois dimensions, permettant de dessiner un modèle rendant compte des choix que les enseignants font. Les outils sont sous la dépendance des contenus et des situations d'enseignement que les uns et les autres autorisent. La première dimension relève de l'intérêt, il faut que l'objet étudié soit susceptible d'intéresser les élèves ; cet intérêt est un intérêt supposé, lié à l'expérience de l'enseignant qui a déjà étudié tel ou tel objet avec succès auprès des élèves ; plus rarement, cet intérêt est directement exprimé par les élèves qui, à la limite, sont consultés par l'enseignant. La seconde dimension porte sur les activités des élèves ; il faut que l'objet retenu, avec lui les outils, documents et autres auxiliaires apportés en classe, soient favorables à la mise en activité

des élèves ; l'heure n'est pas au cours magistral, ce qui est important est l'activité de l'élève, activité individuelle ou activité collective, possibilités de questionnement ou de recherche, les possibilités sont diverses, mais elles se rattachent tous à cette idée de l'histoire et de la géographie, voire de l'éducation civique, comme un moment favorable à l'autonomie ou à la recherche personnelle. La troisième dimension est de l'ordre de l'opportunité ; autrement dit, les objets et les outils rencontrés ici ou là, ceux qui sont présents dans la bibliothèque de l'école, tel dossier recueilli dans un journal pour enfants, tel événement d'actualité, telle exposition ou manifestation dans la commune ou à proximité de l'école... ; la plupart de ces éléments sont apportés par le maître, parfois ce sont les élèves qui les apportent, le plus souvent alors sous la sollicitation de l'adulte. Intérêt, activité et opportunité commandent les choix des contenus et des outils de travail. Nous sommes loin d'une mise en œuvre de programmes officiels. Nous retrouvons l'idée d'action composite, d'une action qui combine différents éléments pour produire la décision.

Le troisième exemple est emprunté à l'étude sur l'évaluation. Pour étudier ce thème, des entretiens ont été menés auprès des élèves et complétés des exemples d'évaluation recueillis auprès des enseignants. L'histoire et la géographie sont effectivement évaluées ; en éducation civique, cela semble beaucoup plus rare, ce qui correspond à la priorité accordée aux comportements. Les évaluations étudiées sont écrites ; leur étude montre le poids important accordé à la mémorisation, à la restitution de connaissances factuelles selon divers procédés ; viennent ensuite des exercices qui évaluent des savoir-faire, ce cas est plus fréquent en géographie, notamment avec l'usage des cartes ; enfin, plus rarement, arrivent des exercices dont le but est d'évaluer la compréhension. Souvent des préoccupations sur la maîtrise de la langue se mêlent aux attentes concernant des connaissances plus spécifiquement historiennes ou géographiques. Cette rapide présentation des moyens d'évaluation recueillis auprès des maîtres est complétée par des entretiens avec les mêmes maîtres. Ceux-ci expriment alors beaucoup de malaise devant cette exigence traditionnelle de l'institution. Ainsi, comment concilier l'idée d'un moment plus libre, moins axé sur des apprentissages systématiques, plus ouvert aux activités des élèves, et les formes d'une évaluation qui rencontre bien des obstacles à s'éloigner de ces habitudes formelles ? Une mise en relation des exercices proposés et des intentions exprimées fait apparaître des discordances importantes. Du côté des élèves, l'analyse des entretiens a fait distinguer trois groupes : ceux qui sont perdus, autrement dit ceux qui pensent l'évaluation comme une sorte de mécanique 'j'apprends, je restitue' et qui ne parviennent pas à expliciter ce que pourrait être une aide de l'enseignant ; ceux que l'on appellera 'intégrés', et qui identifient correctement les règles du jeu, les intentions du maître et la place que tient l'évaluation ; enfin, les 'experts' dont les propos témoignent d'une capacité de recul par rapport aux exigences scolaires, comme par exemple, de distinguer la forme et le contenu ou de hiérarchiser les demandes du maître ; ces derniers développent plus longuement que les autres les contenus des différentes disciplines manifestant ainsi qu'ils entrent mieux que les autres dans ces 'univers' que sont l'histoire et la géographie. De même, à propos de l'éducation civique, ces derniers dissocient les comportements et les connaissances.

De façon plus générale, si l'on devait résumer l'ensemble des résultats, l'image qui s'impose différencie l'éducation civique d'un côté, l'histoire et la géographie de l'autre. L'éducation civique est présente de manière diffuse ; elle est avant tout éducation aux comportements. Il s'agit de pacifier la classe et de réfléchir,

plus souvent d'affirmer avec l'accord des élèves, des principes et valeurs jugés nécessaires tels que le respect des autres et du matériel, et la tolérance. Quant à l'histoire et à la géographie, elles ne sont pas régulièrement enseignées ce qui n'est guère conforme avec les textes officiels. Si d'un point de vue quantitatif, de grandes variations existent, leur statut semble plus largement partagé. Dans un monde scolaire de contraintes, elles sont vécues comme des moments où l'on souffle un peu, des moments où l'activité des élèves prime, où les impératifs des programmes ne s'imposent pas contrairement au français et aux mathématiques. Les enseignants se pensent ici relativement libres, libres dans le choix des objets étudiés, libres dans les dispositifs à mettre en œuvre, plus libres que dans d'autres disciplines pour accueillir les intérêts supposés ou exprimés des élèves. A l'arrivée il n'y a aucune cohérence, du moins aucune cohérence dont on pourrait rendre compte en terme d'histoire ou de géographie. Cela ne signifie absolument pas qu'il s'enseigne n'importe quoi, que les élèves n'apprennent rien ; cela signifie que les enseignants ne suivent guère les programmes officiels et donc ne s'inscrivent dans la cohérence que ces programmes prétendent porter. Ils imaginent, improvisent, créent ou reproduisent des routines, se baladent dans le temps de l'histoire et sur l'espace terrestre au gré de leurs intérêts, des choix du moment, de leur expérience. Le monde passé et présent est un vaste bazar, offrant à l'esprit humain une infinité de thèmes et d'objets. Les enseignants y font leur marché entre un sentiment de grande liberté et un placement de plus grande conformité, celui-ci justifiant quelques passages plus fréquents autour de la Préhistoire, des châteaux médiévaux ou de la région habitée et des fleuves, montagnes et villes de France. Quant à l'épistémologie des enseignants dont nous avons plusieurs parlé, elle se résume à une conception très réaliste des savoirs et des outils qui sont utilisés. Les documents apportent en classe la réalité présente et passée que l'on veut étudier. Cela n'est pas très nouveau et nombre d'enseignants, aussi soucieux de formation critique, expriment leur réserve devant l'âge des élèves. Il s'agit d'abord de savoir et de connaître un certain nombre de choses, avant de pouvoir mettre à distance ce que l'on en sait.

3. RETOUR REFLEXIF SUR QUELQUES LIMITES D'UNE TELLE RECHERCHE

La dernière partie de cette présentation d'une recherche effectue un regard critique et une mise à distance sur certains de ses aspects. Plus brève que les précédentes, elle boucle ainsi le parcours que nous avons effectué depuis la question de départ aux quelques résultats ici présentés. Le chercheur averti y trouvera probablement un écho à ses propres interrogations, le lecteur moins au fait de la recherche y rencontrera l'aspect construit, nécessairement partiel et limité de toute recherche. En didactique, souvent plus qu'ailleurs, nous nous heurtons à cette tension forte entre la recherche et l'action. Celle-ci, nous l'avons écrit, est globale, composite, complexe, toujours produite et inventée par les acteurs, selon les contextes, les circonstances, les croyances, les convictions, les attentes, les informations disponibles, etc. Celle-là est découpage, construction et étude d'un petit morceau, d'une parcelle de réalité que l'on cherche ensuite à élargir, à contextualiser, à mettre en perspective. Elle est aussi travail sur le passé, sur du déjà vécu que l'on analyse et interprète en supposant que les actions à venir sont suffisamment proches pour que l'étude de celles qui ont eu lieu puisse aider à construire et à comprendre celles qui arrivent. Enfin, il y a ce qui est lié au dispositif adopté, à la collaboration

entre les chercheurs et les enseignants, entre les enseignants invités à mettre à distance leur expérience et ce qu'ils croient connaître de ce vaste monde qu'est l'Ecole.

3.1. DU COTE DES RESULTATS

Même si les quelques résultats présentés montrent la diversité de ce qui a été recueilli et étudié, il reste évidemment d'immenses zones d'ombre. Bien d'autres questions seraient à explorer, bien d'autres références théoriques seraient à mobiliser pour approfondir notre connaissance de l'histoire, de la géographie et de l'éducation civique, en actes, de leur enseignement et des apprentissages auxquels ils donnent lieu, à l'Ecole. Ainsi, nous n'avons pas retenu ici ce qui traduit une adaptation des enseignements aux âges des élèves. L'école élémentaire regroupe cinq classes pour l'enseignement obligatoire, entre 6 et 11 ans ; il va de soi que l'enseignement de nos disciplines n'est pas le même selon les années. Pour cette recherche, nous avons privilégié les trois dernières années, celles qui correspondent officiellement à un moment où chaque discipline est en principe identifiée avec un programme et un horaire. Cependant, si les pratiques des enseignants varient effectivement selon l'âge des élèves, les catégorisations obtenues sur le questionnaire destinés à étudier les conceptions des disciplines (plus de 700 réponses) ne font pas apparaître cette variable comme déterminante. Certes les enseignants ayant à faire aux plus jeunes sont plus soucieux du local ou du vocabulaire, tandis que ceux qui sont avec les plus âgés accentuent plus fortement les apprentissages de connaissances tels que les continents et les océans, ou quelques grandes dates de l'histoire de France. Au-delà de ces différences, les conceptions des disciplines et des apprentissages sont très voisines.

La place accordée aux élèves dans une telle recherche revient aussi lorsque l'on s'interroge sur les apprentissages. Après tout, le but de l'enseignement est de permettre des apprentissages. Nous avons dit que les réponses à construire à la préoccupation de départ orientaient la recherche vers les enseignants, leurs conceptions et leurs pratiques. Les apprentissages sont aussi approchés par l'étude de l'évaluation et de la manière dont celle-ci témoignait des conceptions des enseignants. Au moins deux prolongements sont ici souhaitables. L'un, souvent traité, plus souvent encore maltraité, se rattache à un bilan, une évaluation sommative des acquis des élèves lorsqu'ils quittent l'école primaire. Les divers travaux menés en ce sens depuis une trentaine d'années témoignent tous de l'extrême difficulté qu'il y a à construire une évaluation pertinente de compétences plus larges, concernant par exemple la compréhension de situations sociales présentes et passées. Les attentes et les méthodes oscillent entre des travaux qui, pour être validés, demandent d'interroger un nombre suffisant d'élèves et versent alors généralement dans un questionnement très simple dont les réponses peuvent être traitées de manière statistique, et des travaux plus qualitatifs mais qui sont alors estimés non représentatifs et auxquels on oppose les nombreux cas particuliers que tout un chacun connaît. L'autre prolongement s'inscrit dans les problématiques du développement de l'intelligence et de la compréhension que les enfants, les jeunes ont du monde social présent et passé. L'affaire est particulièrement difficile pour les sciences sociales qui sont inscrites, plus profondément encore que les autres domaines d'éducation, dans les cultures propres de chaque Etat, de chaque système éducatif. Quels que soient leurs débats internes, la didactique des mathématiques et celle de la langue maternelle ont bénéficié et bénéficient

des nombreux travaux conduits dans différentes branches de la psychologie, ailleurs aussi, sur le développement et l'acquisition du langage et du raisonnement par exemple ; rien de tel ou si peu pour notre domaine¹¹. Certes de nombreux travaux existent, mais ils restent dispersés et plus encore peu nombreux sont ceux qui concernent l'enseignement en actes, dans les classes. De quoi susciter des vocations et des échanges internationaux.

4.2. DU COTE DES ENSEIGNANTS ASSOCIES

La particularité du dispositif mis en œuvre tient à l'importance quantitative et qualitative des enseignants associés à cette recherche. Si quelques participants sont, de par leur statut universitaire, des enseignants chercheurs, la plupart étaient avant tout des formateurs en IUFM, engagés dans la préparation des concours de recrutement et des certifications professionnelles. Les uns et les autres, spécialistes d'histoire ou de géographie, n'avaient pour la plupart pas d'expérience de la recherche en éducation. Sous réserve d'une enquête systématique et adoptant ici une position de témoignage plus personnel, comme responsable de la première phase du travail, nous avons rencontré plusieurs difficultés dans notre collaboration avec les enseignants associés. Nous serions tenté de rassembler ces difficultés autour de deux idées avancées ici de manière quelque peu polémique : l'expérience tient lieu de connaissance, l'importance de l'expérience acquise en formation et la fréquentation des enseignants du primaire et de leur classe rendent les réalités correspondantes transparentes. A cela s'ajoute la position fréquemment normative du formateur, qui se positionne souvent comme quelqu'un qui dit ce qu'il convient de faire et comment le faire. Cela se traduit par exemple dans les entretiens par des réactions facilement normatives où par des interventions qui tendent à expliquer à l'enseignant interrogé ce qu'il serait bon de faire en pareille occasion. Cela se traduit aussi par une grande difficulté à construire des modèles a priori, modèles construits à partir d'un état de la question, d'une construction suffisamment théorisée de l'objet étudiée, et soumis au test des données empiriques. Souvent, l'enquête est conçue comme le moyen d' 'aller voir', moyen appuyé sur une conception très inductive de la connaissance. Notre propos n'est pas d'invalider la position ou le travail des enseignants associés, ce sont eux qui ont recueillis et interprétés l'essentiel des matériaux présentés ici. D'autre part, la collaboration de personnes de métiers différents dans une équipe de recherche est un enrichissement considérable. Enfin, de manière plus triviale, il y a encore très peu de chercheurs dans notre domaine. La formation à la recherche se fait en participant à la construction et à la mise en œuvre d'un projet tel que celui-là. C'est aussi de la responsabilité des institutions de formation que de prendre les dispositions nécessaires pour favoriser la participation des formateurs à des recherches.

4. CONCLUSION

Cette conclusion est limitée à l'évocation des usages possibles d'une telle recherche. Un lieu commun, régulièrement reproduit par certains médias, voudrait qu'en matière d'éducation, les recherches n'aient guère

¹¹ Voir par exemple, en langue anglaise, Cooper 2000.

d'utilité. Après tout chacun a été élève et connaît donc l'enseignement ! Pourtant, depuis quelques décennies de nombreux travaux ont profondément renouvelés notre connaissance de l'Ecole ; ils nous invitent à déplacer nos opinions, à complexifier nos points de vue, plus encore, ils invitent les acteurs à modifier leurs conceptions de l'action et à modifier leurs interventions. Nous éloignant strictement de la recherche présentée ici, nous évoquerons rapidement trois autres domaines ou exemples aptes, par analogie, à inspirer des travaux et des utilisations de la recherche sur l'enseignement primaire. Les questions de recherche et les quelques résultats exposés sur nos disciplines dans l'enseignement primaire offrent de nombreux éléments pour travailler sur chacune de ces orientations.

Le premier exemple est directement lié à l'action et préconise l'utilisation de résultats de recherche en formation. Une telle préoccupation n'est pas nouvelle et les études en la matière sont nombreuses pour marquer le peu d'effets que les recherches en éducation ont sur l'enseignement et tenter d'en énoncer les causes. A la suite d'une étude portant sur la comparaison des enseignements d'histoire et de géographie entre les deux cycles de l'enseignement secondaire, un travail systématique a été entrepris entre des chercheurs et des formateurs pour instruire les conditions d'utilisation des résultats de recherche avec des enseignants en formation initiale. L'étude comparative permettait de repérer des noeuds importants dans le travail scolaire, par exemple, la rareté des activités complexes telle que les mises en relation, les effets pervers de la méthode inductive ou encore le fait de considérer les documents comme des illustrations du cours et ainsi de ne pas les soumettre à une étude critique. L'analyse de transcriptions de cours avec ces jeunes enseignants est l'occasion d'identifier de tels noeuds, travail préalable pour élaborer puis mettre en œuvre d'autres situations d'enseignement. Une telle approche bouleverse les conceptions que ces jeunes ont de l'enseignement et de leurs disciplines. Il permet aussi de travailler sur les identités professionnelles.

Les identités professionnelles sont le deuxième exemple. Cela fait deux ou trois décennies que nos systèmes éducatifs sont entrés dans une sorte de réforme permanente. Partout les curriculums changent et on demande aux enseignants de modifier leurs habitudes de travail. Devant les difficultés rencontrées par ces perspectives de changement, des recherches ont tenté d'en étudier les raisons. Parmi celles-ci, une place importante est accordée aux conceptions que les enseignants ont du savoir en général, de la ou des disciplines qu'ils enseignent en particulier, des manières dont ils conçoivent l'enseignement et l'apprentissage. Dans ces constructions, l'expérience scolaire de chacun, celle qu'il a acquis lorsqu'il était élève pèse un poids considérable. La formation des enseignants demande alors de déconstruire cette expérience pour pouvoir la mettre à distance et reconstruire sinon des conceptions totalement autres, du moins suffisamment déplacées. Une analyse de la complexité du métier d'enseignant requiert l'appui de travaux de recherche, en particulier de travaux qui s'efforcent de prendre en compte, voire qui privilégient la spécificité des domaines enseignés.

Le dernier exemple porte sur les curriculums réels. A diverses reprises nous avons observé la distance entre les intentions des enseignants, ce qu'ils disaient faire et ce que le chercheur relevait ou observait lors des pratiques d'enseignement. La question posée n'est pas celle d'une réduction de cette distance de façon arbitraire, ni la mise en cause des enseignants ou l'ironie sur cette distance. Elle est en premier lieu

l'indication que l'expérience n'est pas transparente ; elle est aussi la marque que les enseignants ne disposent pas ou peu d'outils pouvant les aider à réfléchir leur métier. Ici aussi les travaux sont nombreux ; mais ils sont souvent plus prescriptifs et intentionnels qu'appuyés sur des enquêtes ou soucieux de prendre en compte certaines spécificités du métier d'enseignant, notamment ce qui concerne les savoirs. La connaissance du curriculum réel devient une condition nécessaire d'un travail sur ces dimensions du métier. Cette connaissance s'ouvre d'un côté sur les pratiques en classe, de l'autre sur les choix faits par les enseignants. Nous avons rapidement relevé que ces choix, dans nos disciplines, étaient peu ou pas déterminés par des intentions d'apprentissage, la construction de savoirs ou de compétences. Là encore, la recherche apporte des outils pour ouvrir ces questions à la réflexion et au travail.

Au terme de cet article, nous espérons avoir témoigné de l'intérêt et de l'importance des recherches en didactiques. Celle qui a été présentée n'est qu'un exemple parmi bien d'autres ; nous avons esquissé quelques pistes dans notre dernière partie et dans la conclusion. Nous insistons très simplement sur le fait, qu'au-delà des résistances et des réticences, notamment celles des enseignants qui peinent à ouvrir leur classe et craignent trop souvent les regards extérieurs et les jugements supposés, nos disciplines méritent des études raisonnées où la construction des questions de recherche, le recueil et l'analyse systématiques de matériaux d'enquêtes, permettent de dépasser le sens commun, les opinions qui traînent trop souvent au sujet de l'enseignement et de l'apprentissage. Dans une période où nos institutions scolaires sont partout bousculées et mises en cause, invitées voire sommées d'évoluer et de se réformer, les recherches sont nécessaires pour mieux comprendre et par là, espère-t-on mieux décider. Il est évident que les problèmes d'éducation, comme tous les problèmes que nos sociétés se posent sur elles-mêmes et sur leur devenir, ne reçoivent pas de solutions 'scientifiques' ; les sciences sociales, et les didactiques en font partie, offrent des outils pour mieux comprendre et raisonner les situations sociales et l'action. Mais, ces sciences ne sont pas prescriptives ; les solutions aux problèmes d'éducation sont d'ordre politique. Elles dépendent de nos conceptions de la vie en commun, des valeurs que nous voulons défendre, celles de la démocratie et des droits de l'homme. Elles se construisent par et dans le débat public, nécessité impérieuse de toute démocratie vivante. Retournons une dernière fois vers la recherche, son apport est indispensable pour informer ce débat, y compris pour expliciter plus rigoureusement les enjeux, y compris éthiques qui s'offrent à nous de façon collective et à chacun dans son domaine propre.

BIBLIOGRAPHIE

Ne sont indiquées ici que les références citées dans l'article ainsi que quelques publications directement reliées à l'objet et au dispositif retenu. La publication du rapport de recherche est prévue au cours de l'année 2002 à l'INRP.

AUDIGIER, F. (1997). Histoire et géographie : un modèle disciplinaire pour penser l'identité professionnelle. *Recherche et formation*, 25, p.9-21.

CHERVEL, A. (1988). L'histoire des disciplines scolaires. *Histoire de l'éducation*, 38, p.59-119.

COOPER, H. (2000). *The teaching of History in Primary Schools*. David Fulton Publishers.

FORQUIN, J.-C. (1988). *Ecole et culture*. De Boeck.

INRP (1987). *Actes de la seconde rencontre nationale sur la didactique de l'histoire et de la géographie*.

LEVI-STRAUSS, C. (1962). *La pensée sauvage*. Plon.

MOSCOVICI, S. (1961, 1976). *La psychanalyse, son image, son public*. PUF.