

L'enseignement en cours moyen : état des lieux et besoins

...

2.6. L'histoire et géographie

Les constats et les recommandations fournis ci-dessous se fondent l'ensemble des visites réalisées par les membres de la mission et l'observation de séances d'enseignement d'histoire ou de géographie et sur les dialogues que celles-ci ont nourris⁴¹.

2.6.1. Un enseignement vivant et exigeant

Les constats opérés par la mission vont majoritairement dans le même sens : l'histoire et géographie ne souffre pas d'un déficit horaire, les élèves sont intéressés et manifestent de l'appétence pour ces matières scolaires, les séances témoignent d'un effort de préparation et se déroulent généralement dans un bon climat, les objectifs réflexifs, de compétences et de connaissances sont nombreux même s'ils pourraient souvent être plus explicites. Le fait qu'une nette majorité des élèves aiment participer aux leçons d'histoire et de géographie et qu'ils s'y sentent bien est d'ailleurs une constante, comme en témoigne le cycle des évaluations disciplinaires réalisées sur échantillon (dispositif CEDRE), conçu et conduit par la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP)⁴².

Le programme d'enseignement du cycle de consolidation présente de manière distincte l'EMC et l'histoire et géographie ⁴³. L'horaire affecté aux différents enseignements du CM paraît en faire un bloc :

Histoire et géographie Enseignement moral et civique	90 heures annuelles	2 h 30 hebdomadaires
---	----------------------------	-----------------------------

Mais en réalité, il maintient, comme le programme, une nette distinction entre eux, en attribuant à l'EMC 36 heures annuelles sur les 90, soit une heure hebdomadaire.

Les professeurs des écoles enseignant en cours moyen disposent donc de 54 heures annuelles pour traiter le programme d'histoire et géographie, ou plus exactement de 27 heures annuelles pour traiter les thèmes d'histoire et de 27 heures annuelles pour traiter les thèmes de géographie, soit 45 minutes hebdomadaires pour chacune de ces deux matières : en effet, si les compétences à construire sont pour partie communes, les six thèmes d'histoire sur les deux années et les six thèmes de géographie sur les deux années, eux, sont clairement distincts.

41 Sur ces vingt-six séances, trois sont pluridisciplinaires, l'histoire ou/et la géographie y jouant un rôle significatif.

42 Voir par exemple *Cedre 2012 Histoire-géographie et éducation civique en fin d'école et de collège*, Les Dossiers de la DEPP (205), p. 27 DEPP dossier 2016 205 551052.pdf

43 Arrêté du 17-7-2020, annexe 2, p. 60-66 et 67-76.

Les réflexions portant sur l'enseignement d'histoire et géographie, comme pour les autres disciplines, ne peuvent pas faire abstraction de ce capital horaire, en matière de contribution espérée aux objectifs des domaines du socle de connaissances, de compétences et de culture, d'acquis disciplinaires et, enfin, de choix à opérer par les professeurs des écoles. Sur ce dernier plan, on mesure en effet aisément que pour traiter douze thèmes en deux années en comptant sur une heure et demie par semaine, les professeurs doivent accomplir un travail exigeant de hiérarchisation des objectifs, de choix des démarches les plus efficaces, de mobilisation des ressources de la polyvalence et d'outils de travail facilitant leur tâche et celle de leur classe, de vérification attentive des acquis durables des élèves. Et qu'ils doivent aussi, là où la taille des équipes enseignantes le permet, s'interroger, comme on le fait déjà dans de nombreuses écoles, sur les ressources du travail en commun et de la complémentarité.

2.6.2. Une asymétrie entre histoire et géographie

2.6.2.1 L'histoire, une matière qui mobilise les enseignants

Les indices de l'intérêt pour l'histoire et de l'investissement dans son enseignement sont nombreux : adéquation majoritaire entre les sujets des séances et le programme, nombre total de séances réalisées et importance des traces écrites, présence fréquente de frises chronologiques construites⁴⁴ ou enrichies à partir d'achats dans le commerce, diversité des corpus documentaires mobilisés, ponts construits avec l'enseignement du français, etc.

Dans ce contexte plutôt favorable, quelles pistes de progrès les constats de la mission permettent-ils d'indiquer ?

- l'établissement de programmation des thèmes, des repères annuels de programmation et des compétences aussi précis que possible, afin d'éviter le phénomène bien repéré de rente de situation des thèmes et repères de la première période ou des deux premières périodes de l'année, qui aboutit régulièrement au non-traitement des fins de programme ou à leur prise en charge par l'enseignant de CM2 (cas assez fréquent de la Révolution et de l'Empire), au risque d'un déséquilibre de son travail ;
- une utilisation plus intense des affichages et des ressources informatives (manuels, dictionnaires et encyclopédie, ordinateurs...) de la salle de classe, afin d'habituer les élèves à la vérification (y compris en matière de calculs) et à la recherche ciblée d'informations ;
- une meilleure lisibilité des traces écrites, afin que les élèves et les familles s'y retrouvent plus aisément⁴⁵ ;
- enfin, une diversification des démarches pédagogiques, actuellement très nettement dominées par le travail sur documents et la leçon collective dialoguée.

Une partie importante de ces pistes est évidemment commune avec l'enseignement de la géographie.

2.6.2.2 La situation préoccupante de la géographie

Sur les séances observées strictement en histoire et géographie, cette dernière matière pèse 11,5 % du total (19 % si l'on intègre les séances pluridisciplinaires). Ce trait est significatif d'une situation d'ensemble, que documentent les observations de la mission : si des cartes sont le plus souvent affichées aux murs des salles de classe, elles ne sont quasiment jamais utilisées alors que les occasions de localiser sont fréquentes, tous enseignements confondus ; le nombre de leçons traitées est systématiquement inférieur à ce qui prévaut en histoire et un travail à la maison est plus rarement demandé ; une partie significative des séquences et séances de géographie ne porte pas sur le programme ou bien seulement sur le tout début du programme de CM1 : sont privilégiés des points de passage jugés importants à connaître et héritiers d'une tradition qui

44 L'introduction en fournit ci-dessus un exemple intéressant.

45 Les membres de la mission ont fréquemment éprouvé une certaine difficulté à identifier les leçons, à repérer la progression au sein des thèmes et des séquences, à distinguer les savoirs validés des documents collés ou glissés, etc. Même si les élèves avaient majoritairement compris et intériorisé les habitudes de leur professeur en la matière, en était-il de même pour les familles et pour les élèves les moins à l'aise, ou bien quand un long laps de temps séparait une série de séances de l'évaluation

les identifie à l'enseignement de la matière, tels que océans et continents, lignes remarquables pour se repérer sur la Terre, carte topographique, hydrographique ou urbaine de la France, vocabulaire descriptif de base, telle méthode (comme la lecture de paysage)... Il faut effectivement aborder ces objets d'étude, qui ne sont d'ailleurs pas occultés par les programmes de l'école élémentaire ; mais en l'état actuel des textes, ils relèvent plutôt du cycle 2, et notamment de ce que l'on peut aborder au CE2, et du thème introducteur du CM1, et n'ont pas vocation à se substituer à tous les autres.

La mission a cependant observé plusieurs séances de géographie de qualité, formatrices et motivantes, bien en prise avec le programme du cours moyen.

Séance de géographie dans une classe de CM1 de l'académie de Normandie

« Se loger / dans des espaces urbains » (CM1, thème 2)

Durée : une heure

Recours au TBI

Déroulement :

Rappel des acquis (qu'est-ce qui explique les implantations urbaines ? quelle définition simple peut-on donner d'une agglomération ? ...).

Vidéo projection d'une photographie aérienne oblique de Caen : la classe arrive assez vite à identifier l'agglomération, mais a plus de mal à décrire rigoureusement ce qui est projeté ; l'essentiel est de repérer qu'il y a un tout et des parties distinctes.

Six groupes travaillent chacun sur une photographie (au sol, aérienne, en hauteur...) de différents types de quartiers de différentes communes des agglomérations de Caen et de Lyon, puis partagent brièvement ce qu'ils ont vu et compris avec le reste de la classe.

Dissolution des groupes et distribution d'une feuille A3 à chaque élève, qui doit y localiser les photographies précédemment examinées sur des plans de Caen et de Lyon ; le travail prend progressivement son sens par un effort de comparaison des bâtiments, des modes d'habitat, de la proximité avec la ville principale, etc., qui permet d'argumenter les choix de localisation et correspond bien aux attendus du thème 2 du programme.

Récapitulation des acquis.

Constitution de la trace écrite : à l'aide de quatre vignettes fournies par l'enseignante, chaque élève aboutit, par collage des vignettes sur une feuille, à l'organisation spatiale type des agglomérations françaises. Cette feuille pourra être comparée à des situations réelles à telle ou telle occasion⁴⁶.

2.6.2.3 Une série d'hypothèses explicatives

L'écart entre histoire et géographie s'origine sans doute dans un trait de la culture française. Il révèle aussi la plus grande difficulté ressentie par les enseignants à s'informer et à réunir une documentation à jour dans la seconde de ces matières ; à ce double point de vue, l'absence de manuels scolaires en histoire et géographie fait sentir ses effets négatifs en géographie plus encore qu'en histoire. Il puise certainement aussi dans la différence d'écriture du programme entre les deux matières :

- en histoire, les repères annuels de programmation portent sur des périodes, des événements, des personnages... : « Celtes, Gaulois, Grecs et Romains : quels héritages des mondes anciens ? », « De l'année 1789 à l'exécution du roi : Louis XVI, la Révolution, la Nation », « La ville industrielle » (française durant l'âge industriel)... ;
- en géographie, l'entrée se fait prioritairement par des notions disciplinaires : « Se loger, travailler, se cultiver, avoir des loisirs en France / dans un espace touristique », « Se déplacer de ville en ville, en France, en Europe et dans le monde », « Habiter un écoquartier »...

46 De manière sans doute significative, plusieurs des bonnes séances de géographie observées ont été réalisées dans le cadre d'une organisation des services permettant à un(e) enseignant(e) de se spécialiser dans cette matière : cela a été notamment le cas pour « La culture et les loisirs en ville », dans un CM1 d'une école de REP+.

Les quelques dialogues noués avec les enseignants à ce propos donnent à penser que la seconde de ces écritures les tient davantage à distance que la première, et leur paraît appartenir plutôt à un discours de la monovalence qu'à la réalité et aux difficultés de leur polyvalence.

Recommandations :

Réécrire partiellement la partie géographie du programme d'histoire et géographie, en dessinant plus fermement les liens entre CE2 et CM1, en introduisant plus explicitement la connaissance du territoire de la France (croisée avec l'actuelle entrée notionnelle) et en rendant plus accessible le contenu de la colonne « Démarches et contenus d'enseignement ». Faire mieux connaître les ressources d'accompagnement mises à disposition par le ministère, singulièrement les « fiches » Éduscol accompagnant les programmes du cycle 347.

2.6.3. Une didactique marquée par une volonté d'impliquer les élèves, par une évolution du rôle de l'enseignant et par un large retrait de l'apport magistral ordonné et du récit

2.6.3.1 La leçon dialoguée sur documents : prégnance, atouts et exigences

Depuis une quarantaine d'années, quoique à un rythme différent selon les écoles, les âges des élèves et la formation des enseignants, l'enseignement de l'histoire et géographie à l'école élémentaire a connu une mutation globale. Comme a pu l'observer la mission, ce qui relevait de la novation durant les années 1970 voire 1980 est aujourd'hui devenu une norme implicite : la leçon dialoguée fondée sur une activité d'exploitation, individuelle ou de groupe, d'une série de documents par les élèves. Le rôle de l'enseignant est devenu prioritairement celui d'un créateur de situation (choix d'un objet d'étude, recherche d'une documentation s'y rapportant, préparation des conditions d'exploitation de cette dernière) et d'un animateur durant les moments de recherche des élèves, de partage et de synthèse.

Cette didactique offre de nombreuses opportunités : elle permet l'exposition des élèves à une grande diversité de traces du passé ou de situations du présent ; elle enclenche un effort de lecture / description / compréhension et de prise de parole ou de production écrite ; elle offre des conditions favorables – quoique pas faciles à réunir – à l'émission d'hypothèses, à la formalisation orale et écrite, à la différenciation pédagogique et à l'entraînement au travail collaboratif. Les inspecteurs généraux ont suivi de nombreuses séances intéressantes, qui en relevaient, comme en témoigne l'exemple suivant :

Séance d'histoire dans une classe de CM1 de l'académie de Bordeaux

« La Révolution française, moment très important » (CM1, thème 3)

Durée : une heure

Déroulement :

Rappel des acquis : à partir du cahier de devoirs, des élèves posent des questions à d'autres élèves sur la leçon précédente.

Plusieurs documents iconographiques sont vidéoprojetés et commentés. Celui qui fait l'objet du plus long travail est un tableau de la prise de la Bastille, bien référencé (anonyme, vers 1789-1791, huile sur toile 57,5 cm sur 72,5 cm). Le début de la séance avait été oral et collectif, cette étape est individuelle et écrite.

Projection d'un film de la série *L'Histoire par l'image*, exigeant mais qui permet aux élèves de vérifier si les hypothèses qu'ils avaient énoncées durant l'étape précédente sont vérifiées.

La séance s'achève par un travail de positionnement de périodes et d'événements sur une frise chronologique ; avec la définition du mot « constitution » qui est donnée à ce moment-là, ce travail sur la frise constitue la trace écrite.

Mais cette didactique suppose de pouvoir répondre à de nombreuses exigences : mobiliser des documents pertinents (de bonne qualité matérielle, accessibles aux élèves sans devoir être édulcorés au risque de perdre leur intérêt de trace de l'activité humaine, sur lesquels le professeur possède suffisamment d'informations pour qu'il puisse les présenter à la classe et les soumettre aux bonnes questions...), gérer le temps, s'adapter aux indices de lassitude, exploiter l'organisation retenue (le travail de groupe n'est profitable aux membres du groupe puis à l'ensemble de la classe qu'à certaines conditions), faire argumenter les élèves, etc. S'il est important de rappeler que l'on peut très souvent attendre des élèves plus que l'on ne croit, il faut aussi se souvenir qu'il n'est pas possible d'espérer du travail sur documents plus qu'il ne peut donner. La mission a ainsi pu entendre à plusieurs reprises des questions qui étaient en fait des devinettes, car ni les acquis antérieurs, ni la documentation réunie, ni l'effort réflexif de la classe ne pouvaient apporter de réponse aux questions posées.

2.6.3.2 Deux quasi-absents : la leçon ordonnée et le récit

De la même manière que la forme hégémonique d'enseignement de l'histoire et géographie des années 1950-1960 avait ses limites, la séance dialoguée sur documents, souvent couplée au travail de groupe ou à une alternance de travail individuel, de groupe et de classe, en a aussi.

La mission a pu constater de temps à autre qu'elle générerait de l'ennui chez une partie des élèves ou un niveau sonore fatigant pour l'enseignant et l'ensemble de la classe, qu'elle parcellisait les acquis si la phase de partage et de synthèse n'était pas aboutie, qu'elle restait en-deçà de la richesse et de la complexité des situations historiques et géographiques retenues, qu'elle était coûteuse en temps, qu'elle débouchait sur une trace écrite en rupture avec la démarche et les objectifs (un résumé préalablement préparé et fourni ou dicté en fin de séance, un « simple » collage des documents...).

Comme l'ont fait un certain nombre d'enseignants rencontrés par la mission, il importe de pallier une partie de ces limites en faisant des points d'étape réguliers et en apportant périodiquement des informations qui débloquent la situation ou la dynamisent, c'est-à-dire en mobilisant spécifiquement une parole professorale.

Il importerait certainement aussi de ne plus considérer comme exclu :

- de traiter certaines parties des repères de programmation du programme par une leçon ordonnée, ayant recours à un petit nombre de documents majeurs présentés et analysés par l'enseignant et ponctuée périodiquement par d'éventuelles questions des élèves et par un choix collectif de trace écrite. Ces leçons permettraient notamment d'aborder des thèmes complexes et néanmoins importants, ou pour lesquels il n'existe pas de documents accessibles directement aux élèves. L'engagement de ces derniers ne serait pas moindre a priori : il serait différent ;
- d'introduire, quelle que soit la forme pédagogique retenue, des temps de récit, afin de restituer de manière simple et convaincante telle atmosphère, telle journée historique, telle réalité quotidienne contemporaine éloignée du vécu de la classe, la réalisation de telle œuvre artistique majeure, telle découverte scientifique... (sans hésiter à préciser comment l'on sait ce que l'on va raconter ou d'où provient le récit que l'on va lire). Les cérémonies du centenaire de la République en 1892 ou se déplacer au quotidien aujourd'hui dans une partie de la France très différente de celle où est implantée l'école, cela se découvre par l'analyse de documents ou cela se donne à voir et à entendre par des moyens audiovisuels, mais aussi cela se raconte grâce au professeur des écoles, professionnel qui est le mieux placé pour en ajuster la découverte à sa classe.

2.6.4. Un outillage de travail des élèves qu'il faut à la fois simplifier et enrichir

2.6.4.1 L'enseignement de l'histoire et géographie laisse des traces significatives dans les « cahiers » (au sens large) des élèves

Comme la mission l'a constaté, le matériau réuni au fil des séances d'histoire et de géographie est riche : synthèses écrites, documents, dessins, cartes ou textes ou frises complétés, définitions... ; l'absence de toute « trace » en la matière est exceptionnelle.

Quelles évolutions les constats opérés permettent-ils de proposer ? Tout d'abord, un effort de simplification, qui vaut pour l'ensemble des supports de travail des élèves comme cela a été suggéré dans l'Introduction : plutôt un cahier que le couple lutin / classeur, que ne maîtrisent pas bien tous les élèves ; une diminution

des feuillets collés ou glissés dans des pochettes s'ils n'ont pas été le support d'un travail effectif et significatif des élèves ; une indication de date pour chaque trace écrite pour permettre à chacun de mieux s'y retrouver. D'autre part, le choix d'un support fixe pour les travaux de recherche, d'exploitation de documents et de production graphique ou écrite : une partie bien identifiée du cahier d'histoire et géographie, le cahier du jour, etc., de telle sorte qu'il soit aisé de se remémorer comment l'on est parvenu à un savoir stabilisé et validé sur tel ou tel thème. Enfin, une mise en adéquation renforcée de la trace du travail en classe et de la nature de ce travail : un résumé dicté ou fourni à l'issue d'une exploitation de documents ne rend compte ni de la démarche ni des efforts de l'enseignant et de sa classe s'il ne renvoie pas explicitement aux documents utilisés, aux méthodes de travail mobilisées, etc. ; des documents non référencés (nature, émetteur, date / période de diffusion / réalisation, dimensions / lieu de conservation...) ne sont pas utilisables par l'élève lors de sa lecture à la maison et vont à l'encontre de la sensibilisation à la rigueur des démarches scientifiques.

Ces supports de travail, de remémoration et de mémorisation, que beaucoup de professeurs des écoles mettent déjà en œuvre, facilitent une diversification du rythme, du format et de la nature des évaluations et le renforcement très souhaitable de la dimension cumulative de l'enseignement de l'histoire et géographie : savoirs factuels à évaluer et à réactiver périodiquement sur l'ensemble du CM ; petit nombre de notions à construire, enrichir et remobiliser ; compétences, les unes propres, les autres partagées, sur lesquelles fonder le travail individuel et collectif.

2.6.4.2 L'absence presque totale de manuels constitue un manque certainement dommageable

Cette question est ancienne, régulièrement soulevée par des rapports de l'inspection générale et pourtant apparemment figée en l'état : sauf exception, les classes sont dépourvues de manuels d'histoire et géographie. Cette absence a des effets sur l'ensemble du dispositif d'enseignement, alourdissant les exigences qui pèsent sur les enseignants dans un contexte de polyvalence, privant les élèves d'un rapport régulier au livre (documentaire en l'occurrence) et aux habiletés à construire pour en exploiter le contenu – habiletés qui leur seront nécessaires en troisième année du cycle 3 –, amenant souvent à faire du cahier ou du classeur une sorte de manuel bis, alors que telle n'est pas leur vocation.

La mission recommande donc que, partout où cela est possible, les conseils des maîtres et les conseils des maîtres de cycle 3 s'interrogent sur ce point.

2.6.5. Les ressources de la polyvalence

À plusieurs reprises, la mission a perçu le rôle que jouait l'histoire et géographie dans la mise en œuvre de la polyvalence : dictées de français adossées à des savoirs lexicaux et thématiques construits durant des séances d'histoire, approches conjointes en histoire et EMC (par exemple sur la parité femmes - hommes) ou en géographie et sciences et technologies (par exemple dans le cadre d'un défi sciences sur le thème de la création de l'eau douce). Elle encourage ces efforts, exigeants mais profitables.

Séance de géographie dans une classe de CM1-CM2 de l'académie de Bordeaux

« Consommer en France » (CM1, thème 3) et « Mieux habiter » (CM2, thème 3)

Niveaux : CM1-CM2

Durée : une heure

Déroulement

Intitulé et objectifs annoncés : « poursuite du travail sur le cycle de l'eau et les usages de l'eau » / sur la fiche de préparation : comprendre des questions liées au développement durable et agir en conséquence – lire et utiliser différents langages.

Rappels sur le cycle de l'eau et, au passage, rappel de connaissances sur la carte hydrographique de la France.

Les besoins et les usages de l'eau dans le monde et le coût hydrique des activités, avec prise en compte de la dimension écologique.

Vidéoprojection d'une synthèse lue progressivement à haute voix par les élèves et complétée collectivement au fur et à mesure (les élèves disposent de fiches photocopiées : type traces écrites à compléter).

65

Distribution d'une auto-évaluation pour faire un bilan immédiat des acquis (les élèves qui avancent le plus vite sont autorisés à prendre un livre). L'auto-évaluation est corrigée immédiatement individuellement.

Tout au long, recherche de l'expression juste, explicitation systématique des données (« que signifie concrètement 70 % de l'eau ? »), calcul mental, lecture à haute voix, découverte de divers types de graphiques, etc.