

Former des professeurs d'école stagiaires aux savoirs historiques et géographiques : petite histoire d'un outil, les matrices épistémologiques et sociales pour l'histoire et la géographie

Gilles Boyer, Professeur agrégé d'histoire, enseignant associé, IUFM de Lyon

Dominique Chevalier, Maître de conférences, IUFM de Lyon, CIRUS-CIEU UMR 5193 CNRS / Université Toulouse le Mirail

Catherine Vercueil-Simion, PRAG, IUFM de Lyon.

L'histoire et la géographie représentent souvent, pour les professeurs d'école en formation, des disciplines complexes à appréhender tant sur le plan disciplinaire que sur le plan didactique. Plusieurs raisons peuvent expliquer ces inquiétudes : de funestes réminiscences scolaires, une insuffisante maîtrise des contenus, une vision approximative et floue des objectifs et des finalités de ces disciplines et, enfin, la difficile gestion d'inextricables tensions entre la volonté d'enseigner, conformément aux programmes, une heure trente hebdomadaire d'histoire-géographie, et le désir de rendre ludiques et agréables -pour les élèves et pour eux-mêmes- ces moments d'apprentissage. Les professeurs d'école (PE)¹ éprouvent souvent des difficultés à donner à l'histoire et à la géographie un sens conforme à celui que préconisent les actuels programmes (Audigier et Tutiaux-Guillon 2004). L'histoire et la géographie apparaissent surtout pour eux comme des moments de relative liberté ; la mise en activité privilégie le plaisir des élèves et de l'enseignant, de sorte que les finalités des apprentissages passent en second plan. Par ailleurs, sur le plan épistémologique, ces disciplines ont connu de profondes modifications. A titre d'exemple, la géographie est schématiquement passée, en un demi-siècle, du champ des sciences de la nature à celui des sciences sociales. Cette *migration d'un champ scientifique* (André-Louis Sanguin, 1996) en a troublé sa lisibilité auprès de multiples acteurs ; les enseignants du premier degré, non spécialistes de la discipline, ressentent fortement cette confusion².

En formation initiale, l'enseignement de l'histoire et de la géographie n'est guère plus aisé. En effet, cette période charnière des premiers contacts des professeurs d'école-stagiaires (PE2) avec les élèves se traduit par une place prééminente accordée à la gestion de la classe, parfois au détriment des contenus et des apprentissages disciplinaires (Tardif & Lessard, 1999, *polyvalence*, 2000). Les formateurs, de leur côté, contraints par la faiblesse du volume horaire assigné³ à l'enseignement de ces disciplines, oscillent entre souci de professionnalisation et réponse aux demandes immédiates et pragmatiques des stagiaires.

Dès lors, comment, dans ce contexte, aider les Professeurs d'Ecole en formation à identifier les enjeux sociaux et les finalités de l'enseignement de l'histoire et de la géographie ?

1 Nous adoptons ce terme pour l'ensemble des enseignants de l'élémentaire, quel que soit leur statut ; il permet de conserver une homogénéité avec les dénominations usuelles en IUFM : PE1, étudiants préparant le concours de professeur d'école, PE2 stagiaires ayant réussi ce concours, en formation professionnelle par alternance de stages et de formation à l'IUFM.

2 Chevalier, D. (2004), *Conception d'un outil didactique en géographie : quelles finalités du côté de la recherche ? Quels effets sur les représentations et les pratiques des enseignants ?*, article en ligne sur le site de l'AECSE, <http://www.aecse.net>.

3 Ce volume varie considérablement d'un IUFM à l'autre (de 24 à 50 h. pour les PE2 n'ayant pas eu de formation en histoire-géographie en PE1) ; la moyenne des années 1990 s'établit autour de 39 h., ceci incluant l'éducation civique et couvrant les 3 cycles du primaire (Audigier, Tutiaux-Guillon 2004)

Comment, dans un laps de temps relativement court, dispenser une culture générale disciplinaire à la fois dynamique et simple -sans être trop simpliste-, leur permettant de réfléchir à des activités se référant à la fois à l'épistémologie des disciplines et à la fonction sociale de celles-ci ? Nous proposons, dans cette communication, de détailler tout d'abord comment nous en sommes arrivés à penser la fabrication d'un "outil" permettant de lier fortement enjeux d'apprentissage et enjeux sociaux. Puis nous expliciterons différentes utilisations qui en ont été faites en formation ; enfin nous nous interrogerons sur la pertinence de l'usage de cet outil à destination des professeurs stagiaires à travers l'analyse d'entretiens conduits à l'issue d'une séance présentant les matrices.

1. Histoire de la petite fabrique d'un outil : les matrices en élaboration

L'histoire commence par une analyse externe partagée par l'ensemble des membres de l'équipe : l'histoire et la géographie sont peu voire mal enseignées. Au sein de ce couple scolaire, la géographie se trouve encore moins bien lotie que l'histoire car les professeurs d'école sont généralement peu formés dans cette discipline. Ils convoquent régulièrement leurs propres souvenirs d'élèves pour enseigner une géographie qui, de fait, ne correspond que très peu à celle qui est préconisée dans les programmes et les instructions officielles.

Or nous faisons l'hypothèse que l'histoire et la géographie scolaires – et sans doute les autres disciplines – tirent leur sens d'une part du projet social qui prescrit leur présence à l'École, d'autre part de leurs fondements épistémologiques qui les identifient et les structurent comme savoirs. Ces savoirs scolaires peuvent être structurés seulement par *quelques* concepts et démarches de référence ; ils peuvent d'ailleurs aussi relever de paradigmes hétérogènes et pour certains obsolètes dans les savoirs de référence (Le Roux, 1995, Tutiaux-Guillon, 2004).

Le premier temps de notre travail a été celui d'une recherche des concepts et des méthodes propres à ces disciplines scolaires (par exemple "sources" en histoire, "observation/description" en géographie) et d'une identification des finalités, ou enjeux sociaux, éthiques et civiques prescrits par l'institution (par exemple "promouvoir une plus grande égalité hommes femmes" ou "respecter les différences"). Ces finalités sont communes à l'histoire et à la géographie. Ainsi, l'exemple de la pratique du débat, officiellement encouragée à l'élémentaire, se situe bien à la rencontre d'une ambition de former à la démocratie, avec ce qu'elle suppose de controverses et de négociations, et de démarches disciplinaires spécifiques ; citons pour exemples en géographie : "Prendre position face à des décisions économiques ou écologiques en fonction de leur impact" et en histoire, à propos de la mise en relation passé/présent : "débattre de l'intérêt de commémorer *tel* événement". Analyser sous ce prisme la pratique du débat permet de réfléchir, en formation, aux conditions et modalités qui permettent certes de faire de ces instants un espace de libre expression, mais également –voire surtout- un moment d'apprentissages spécifiques.

Pour construire ces matrices épistémologiques et sociales, nous nous sommes appuyés sur des lectures diversifiées : épistémologiques, didactiques et textes officiels. Nous avons également sollicité les savoirs d'expérience d'enseignants et de formateurs des membres de notre petite équipe⁴. L'aspect éclectique de ces ressources est pleinement assumé. Les concepts, démarches épistémologiques et les enjeux ou finalités retenus correspondent aux apprentissages du cycle III. En géographie, la principale difficulté émane de l'hétérogénéité des géographies de référence : pour ne prendre qu'un exemple, une partie du programme de cycle III se réfère à la géographie classique, antérieure aux années 1970 voire aux années 1950, mais les croisements avec littérature et arts plastiques, explicitement recommandés dans les documents d'accompagnement des programmes, renvoient à la géographie culturelle des années 1990. La coexistence de plusieurs "géographies" est avérée dans le projet institutionnel, dans les ouvrages de didactique et dans les pratiques⁵. La rupture proclamée des "nouvelles géographies" avec la géographie classique rend très malaisée une mise en cohérence au sein d'une seule matrice.

Au croisement des finalités et des fondements épistémologiques, nous indiquons, lorsque cela nous semble possible en cycle III, une activité d'apprentissage. Il s'agit bien sûr d'exemples à titre indicatif, non d'un programme exhaustif. Nous cherchons à laisser un champ des possibles suffisamment ouvert pour que les PE puissent "faire leur miel" et adapter ces exemples à leur programmation. Mais avant d'envisager ces matrices comme outil professionnel à l'usage des PE, évoquons la manière dont ces matrices sont présentées aux PE lors de leurs séances d'histoire-géographie en formation initiale.

2. Les matrices en formation : un outil pour le formateur et/ou pour le formé ?

L'expérimentation en formation des matrices épistémologiques et sociales est réalisée depuis deux ans sur des groupes différents de stagiaires, à la fois des professeurs d'école chevronnés et des enseignants en formation initiale lors de séances réalisées à l'IUFM de Lyon. Contrairement à l'année précédente⁶, nous avons voulu rendre plus systématique le recours à l'utilisation des matrices dans le cadre de la formation initiale. En effet, l'une des questions qui reste en suspens est la mesure du réel impact de cet outil dans la formation des enseignants. Multiplier les utilisations de plusieurs matrices au sein de plusieurs groupes peut nous permettre de constituer un échantillonnage plus étoffé et ainsi dégager des conclusions plus nettes sur cette influence. C'est pourquoi l'un des formateurs a choisi de consacrer quatre séances à l'utilisation directe des matrices épistémologiques et sociales sur les dix⁷ attribuées à la formation en histoire géographie des professeurs d'école stagiaires.

Le groupe de stagiaires concerné est composé de 26 enseignants qui n'ont plus fait d'études d'histoire et de géographie depuis la classe de Terminale⁸. Ils ont aussi la particularité

4 Un maître-formateur et une "nouvelle ex-institutrice" de l'école élémentaire (première année de recrutement comme maître de conférences) ont participé à l'élaboration des matrices

5 Ceci n'est pas spécifique de l'école élémentaire (cf Clerc P., 2000, *la culture scolaire en géographie*, Rennes, P.U.R)

6 Pour l'année 2004/2005, seule une matrice avait été utilisée par chaque groupe de professeurs d'école en formation initiale.

7 Chaque séance dure 3h. Les dix séances concernent uniquement les stagiaires qui n'ont pas passé l'option histoire géographie au concours (concours 2002 où l'histoire géographie était une option passée à l'oral au même titre que les sciences)

8 Pour certains d'entre eux, cette époque est assez lointaine car de plus en plus de nos stagiaires ont eu une

de participer à l'IUFM à un cursus de formation qui les a placés dès le début de l'année en stage en responsabilité⁹. Nous avons choisi de détailler ici l'utilisation d'une matrice de géographie que nous avons appliquée au paysage lors d'une quatrième séance de formation initiale avec ce groupe. Les deux premières séances se proposaient de présenter ce qu'était l'enseignement de l'histoire et de la géographie au cycle 3 ainsi que des pistes de travail sur l'espace aux cycles 1 et 2. La troisième séance entre par contre dans le protocole d'expérimentation que nous avons élaboré et testé dès 2004/2005. La séance d'utilisation d'une matrice nous semble plus pertinente si elle est précédée par une séance "amont" dans laquelle est faite une mise au point scientifique sur le paysage en géographie à partir de textes officiels et épistémologiques, ainsi qu'une sensibilisation à des mises en activités possibles auprès d'élèves de cycle 3 en privilégiant une approche méthodologique. La fin de cette séance permet de lister les questions professionnelles que se posent les stagiaires ainsi que ce qu'ils retiennent comme thème central sur l'objet paysage

La séance suivante est celle dans laquelle les stagiaires vont véritablement utiliser la matrice. La formatrice distribue une matrice à chaque stagiaire et en explique les grands éléments constitutifs pour en faciliter la lecture : les fondements épistémologiques, les finalités civiques et sociales et des activités d'apprentissage pour les élèves que l'on trouve à l'intersection des deux. La formatrice aide les stagiaires à retrouver, dans la matrice, le thème fondamental qui avait été relevé lors de la séance précédente : ils avaient en effet majoritairement retenu l'idée que faire travailler des élèves sur le paysage, c'était l'occasion de faire développer un œil critique et des capacités d'observation. Le protocole de travail est ensuite présenté ; sont mises à disposition de petits groupes, plusieurs photos de paysages différents : des photos des berges du Rhône à Lyon en cours d'aménagement, une photo aérienne de Lyon sur laquelle le parc de la tête d'or est très prépondérant, un paysage littoral, la vallée du Rhône, un paysage intégrant le viaduc de Millau ou encore un paysage de montagne.

Ce choix repose sur des objectifs de formation à la fois d'ordre méthodologique (montrer différents types de sources documentaires) mais aussi liés à la connaissance des types de paysages qui sont programmes de cycle 3 et des problématiques qu'ils peuvent susciter. Par groupe, les stagiaires doivent alors sélectionner une photo et le thème qu'elle permet d'aborder puis se choisir un " itinéraire de programmation ", et ce, uniquement à partir de la matrice. Il s'agit de garder une activité qui correspond au thème dégagé en grand groupe et de choisir les autres activités d'apprentissages qui complèteraient cette séquence. Le choix est laissé libre aux stagiaires : ils peuvent soit décliner la finalité retenue pour le thème central, soit décliner le fondement épistémologique, soit encore choisir d'autres croisements (par " papillonnage "). La formatrice insiste sur le fait que le groupe doit toujours identifier clairement à quel fondement épistémologique et à quelle finalité se réfère le croisement retenu. Il s'agit précisément là d'un des objectifs de formation qui consistent à dégager le sens des activités que l'on peut proposer aux élèves. Les activités choisies (de 3 à 6 maximum) sont ensuite réparties au sein du groupe pour en préciser la mise en œuvre en terme de supports, de questionnement, de consignes et de traces écrites. Une discussion collective sur les itinéraires de programmation permet ensuite de prouver aux stagiaires la pluralité des possibles et d'introduire des compléments d'information. Une discussion sur les propositions de mises en œuvre clôt la séance. On peut constater que ces dernières, même si elles ont été menées de façon incomplète, paraissent plus riches et pertinentes. A titre d'exemple, on peut citer la proposition fréquemment réalisée d'utiliser des photos anciennes pour comprendre qu'un paysage est le résultat de l'action d'acteurs divers dans le temps. Ou encore l'idée que

première vie professionnelles avant de se destiner à la carrière d'enseignant.

⁹ Les stagiaires du cursus B ont commencé leur stage en responsabilité dès la deuxième semaine de septembre dans des classes à raison de deux jours par semaine durant six semaines, les deux autres jours étant pris en charge par le maître ressource accueil (MRA), titulaire de la classe.

faire réaliser un croquis à partir de la photographie montrant le couloir de la chimie peut permettre de dégager des interrogations sur l'organisation et l'orientation des axes de communication dans cette vallée, ainsi que le constat de la proximité des zones habitées par rapport aux industries.

Si, de façon globale, la matrice paraît être un outil efficace de formation aux yeux des formateurs qui l'ont expérimentée, qu'en est-il pour les formés eux-mêmes ?

3. La perception des matrices par les stagiaires : sont-elles finalement un outil ?

Répondre à une telle interrogation suppose de leur poser la question ! Nous avons commencé un travail d'entretiens, qui n'est à ce jour pas achevé¹⁰. Nous disposons pour le moment de quatre entretiens de stagiaires PE2. Il s'agit d'entretiens individuels non directifs, enregistrés, effectués après la séance durant laquelle la formatrice leur a présenté la matrice "paysage".

Les questions, ouvertes, portaient essentiellement sur leurs perceptions à l'égard des matrices ; spontanément, les quatre stagiaires se sont placés en posture d'enseignant ayant la charge d'une classe, non comme stagiaires bénéficiant d'une formation professionnelle à l'IUFM. De façon récurrente le terme "piocher" revient chez chacun des stagiaires. Mais s'agit-il toujours d'une "bonne pioche" ou y a-t-il parfois de "mauvaise pioche" ? On peut classer les critiques émises à l'encontre de ces outils selon une typologie qui va du plus critique au plus élogieux.

Emilie est la plus critique des stagiaires. A l'IUFM à titre de liste complémentaire, elle a essentiellement exercé en maternelle l'an dernier. Elle possède un Deug de chimie, une licence de sciences de l'éducation ; elle se présente implicitement comme une stagiaire sérieuse et appliquée. En effet, on apprend au cours de l'entretien qu'elle a passé près de trente heures à préparer sa première séquence d'histoire. Sa conscience professionnelle lui fait craindre de ne pas traiter l'ensemble d'une thématique ; pour pallier cette appréhension, elle passe donc un temps considérable à amasser et photocopier tous les documents qu'elle trouve sur le thème qu'elle a décidé de traiter. La matrice lui paraît relativement difficile d'accès car elle ne comprend pas "ce qu'il faut utiliser sur une séquence" ; faut-il "piocher ce qu'on veut ? Faire l'ensemble des croisements sur une séquence ? Ne prendre qu'une colonne ... ou qu'une ligne ?" ... Tout cela lui paraît très confus. En revanche, elle envisage d'utiliser la matrice comme outil de validation : "je ferai ma séquence et après je me demanderai si j'ai bien fait ça, ça ... Ah non là j'ai pas vu ça... donc [...] je le développerai davantage".

Les trois autres stagiaires ont plutôt bien cerné le fonctionnement de la matrice qui leur a été présentée. L'outil n'est pas, à priori, perçu comme inaccessible. Deux d'entre eux sont en reconversion ; auparavant l'une était avocate et l'autre dessinatrice. Le troisième est, au contraire, un jeune homme, sans expérience professionnelle. Leurs propos présentent l'outil comme "une aide" et non comme une contrainte supplémentaire. Les qualificatifs sont de divers ordres. Les matrices apparaissent en effet "rassurantes" : à l'instar d'Emilie, les stagiaires les perçoivent en effet comme un outil de validation vraisemblablement efficace, afin de vérifier "si ce qui est fait est valable". Elles sont en effet présentées comme une aide précieuse pour envisager la préparation de la classe : "ça dégrossit, ça donne des pistes pour choisir les documents adéquats", "ça permet de rendre les choses un peu plus claires", "ça guide" ; elles sont d'ailleurs présentées comme un "outil décrypteur" qui "permet une compréhension qui demanderait un travail d'analyse personnelle beaucoup plus long, et qu'on ferait ou qu'on ferait pas...". "Finalement on est sûrs de ne pas être à côté du sujet" conclut

10 D'autres entretiens sont effectivement prévus au cours de l'année scolaire à venir.

l'un d'eux parce que, comme l'admet la dessinatrice " sans avoir fait de géographie, c'est pas évident ". Le travail de réflexion effectué en amont confère à cet outil un aspect " dégrossi " qui semble manifestement apprécié. Par ailleurs les trois stagiaires lui accordent un aspect non directif et non contraignant qui s'oppose, d'après eux, au caractère prescriptif de bien des manuels ou livres du maître. " Ce que je trouve bien dans cet outil, par rapport à ce que j'ai pu glaner dans des manuels, c'est que là, c'est nous qui piochons " explique la stagiaire ex-dessinatrice ; cette observation est confirmée par le jeune homme : " moi, à partir d'une trame comme ça, je l'adapte en fonction de ce que j'ai, en terme de dispositif matériel ou social ".

Les propos tenus à l'encontre de ces matrices apparaissent donc, dans l'ensemble, plutôt positifs. Néanmoins, il convient de nuancer ce constat. En effet, les trois stagiaires reconnaissent le rôle fondamental de leur formation dans leur (re)découverte de la géographie. Les trois séances qui ont eu lieu avant le travail sur les matrices leur a permis de cerner un peu mieux une discipline qui restait particulièrement floue : " c'est votre description¹¹ qui m'a amenée à me dire *ah mais c'est intelligent la géographie !* Alors que c'était très descriptif dans ma mémoire ". Enfin, il convient de rappeler que les matrices n'ont pas été distribuées sans précaution préalable. Le travail didactique de présentation de l'outil a permis de contextualiser celui-ci à la fois dans sa logique d'élaboration et dans l'utilité de l'activité qu'ils avaient à effectuer. " Pour moi, c'est bien d'avoir, dans un premier temps, une présentation bien cadrée ; on a pu travailler dessus en formation et ça permet de comprendre comment ça marche. Pour rentrer dans la logique des matrices, il faut faire des efforts mais après c'est finalement un outil facile d'accès ".

Conclusion

L'insuffisante maîtrise de la discipline est une réalité objective pour la majorité des Professeurs d'école ; si elle ne facilite pas l'appropriation de l'outil, il n'en demeure pas moins que celui-ci favorise l'entrée dans la complexité du raisonnement géographique. A cet égard, il convient donc de mettre en évidence le rôle stimulant de l'outil dans l'appréhension de la discipline.

L'étayage de la formatrice permet par ailleurs de pallier les insuffisances scientifiques. L'outil serait-il pertinent sans explicitation du mode d'emploi par le formateur ou la formatrice ? Nous ne le pensons pas. Ce constat engage d'autres questionnements : dans l'hypothèse où nous souhaiterions mettre ces outils à destination des enseignants experts, hors du contexte de formation continue au sein des IUFM, faudrait-il alors rédiger un " mode d'emploi " des matrices qui explicite à la fois leurs finalités et leur utilisation ?

Il apparaît par ailleurs certain que la maturité du stagiaire semble faciliter la compréhension de lecture des matrices. Les entretiens ont montré que les deux stagiaires en phase de reconversion professionnelle appréhendaient beaucoup plus rapidement que les deux autres stagiaires fraîchement sortis de l'université les desseins et les intentions de la matrice dans son ensemble et des propositions faites aux croisements en particulier. Les entretiens à venir nous permettront sans doute de valider ou de nuancer ces données actuelles.

Bibliographie :

AUDIGIER, F. ; TUTIAUX-GUILLON, N. (2005), *Regards sur l'histoire, la géographie, l'éducation civique à l'école élémentaire*, INRP.

¹¹ Le stagiaire évoque la description faite par la formatrice lors de la séance

BLAIS, M-C., GAUCHET, M. et OTTAVI, D. (2002), *Pour une philosophie politique de l'éducation. Six questions d'aujourd'hui*. Bayard.

CLAVAL P. (2001), *épistémologie de la géographie*, Paris, Nathan

CLAVAL P., (1999), *La géographie culturelle*, Paris, Nathan

CLAVAL P., (1998), *histoire de la géographie française de 1870 à nos jours*, Paris, Nathan

CLERC, P. (2002), *La culture scolaire en géographie. Le monde dans la classe*, Presses Universitaires de Rennes.

DELACROIX C., THIEBAULT C., ZANCARINI-FOURNEL M., édit., (1994), *l'histoire entre épistémologie et demande sociale*, IUFM de Créteil, Toulouse, Versailles

DUBET F., MARTUCELLI D., (1996), *à l'école, sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil

GOFFMAN, E. (1974), *Les rites d'interaction*, Editions de Minuit.

HEIMBERG C., (2001), *l'Histoire à l'école, modes de pensée et regards sur le monde*, Paris, ESF.

INRP, (2000), *rapport de recherche : " polyvalence des maîtres et formation des professeurs d'école "*, www.inrp.fr

JELLAB, A., (2004), « Enseignants stagiaires à l'IUFM et rapport aux savoirs scolaires et professionnels : entre passage et finalisation des contenus à enseigner », in « Contenus, processus, modalités et formations », *Recherche et formation pour les professionnels de l'éducation n°46*, INRP, pp 43-60.

LAUTIER N., (1997), *Enseigner l'histoire au lycée*, Armand Colin.

LAUTIER, N., (2001), *Psychosociologie de l'éducation*, Paris, Armand Colin

LE PELLEC J., MARCOS-ALVAREZ V., (1991), *enseigner l'histoire, un métier qui s'apprend*, Hachette, CRDP de Toulouse

LE ROUX A., (1995), *enseigner la géographie au collège*, Paris, PUF

LE ROUX A., (2001), " la formation des enseignants aux didactiques disciplinaires : de nouvelles problématiques ? l'exemple de la géographie, le cas français ", *cybergéo*, n°199,

LORCERIE, F. (2003), *L'école et le défi ethnique. Education et intégration*, INRP, collection Actions sociales/Confrontations.

ROUMEGOUS M., (2002), *didactique de la géographie, enjeux, résistances, innovations*, Rennes, PUR

SANGUIN, A-L ; CLAVAL, P. (1996), *La géographie française à l'époque classique (1918-1968)*, L'Harmattan.

TARDIF M., LESSARD C., (1999), *le travail enseignant au quotidien, expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*, Bruxelles, De Boeck-université

TUTIAUX-GUILLON N., (2004), *l'enseignement de l'histoire-géographie dans le secondaire, analyses didactiques d'une inertie scolaire*, mémoire pour l'HDR, Université Louis Lumière-Lyon 2

Mots clés : finalités – épistémologie – formation initiale et continuée – histoire-géographie