

# Préambule : Comment évaluer les pratiques enseignantes

**Catherine Régnier**

Chef du bureau de l'évaluation des politiques éducatives et des expérimentations  
Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance

*Pendant très longtemps, l'appréciation des effets de l'enseignement s'attachait à ne considérer que l'élève et le savoir enseigné et appris. On sait aujourd'hui qu'on ne peut promouvoir la persévérance et la réussite scolaire sans compter d'abord sur l'expertise et l'engagement professionnel des enseignants.*

*Le regard que porte sur les pratiques enseignantes, le bureau de l'évaluation des politiques éducatives et des expérimentations, au sein de la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), n'a pas pour objet de leur attribuer une valeur mais de leur donner du sens.*

*Dans cette perspective, quelque 2 500 professeurs d'histoire-géographie de collège et de lycée professionnel ont été interrogés sur toutes les composantes de leurs pratiques. Celles qui concernent les pratiques d'enseignement proprement dites et aussi toutes celles qu'un enseignant peut être amené à déployer, hors les murs de la classe, à l'échelle de l'établissement et au sein de la communauté éducative (implication dans des projets pluridisciplinaires, travail en commun avec les collègues, etc).*

*Dans le cadre des deux études initiées par la DEPP, les pratiques d'enseignement ont tout particulièrement donné lieu à des analyses approfondies sur le choix des contenus à transmettre et leurs modalités de transmission (savoirs et savoir-faire liés à la discipline, démarches mises en œuvre) et sur l'organisation pédagogique retenue pour faciliter l'apprentissage de ces contenus (telles la situation effective qui a trait à la nature de la tâche à accomplir, la situation relationnelle qui concerne les conditions de travail dans lesquelles se trouve l'élève par rapport aux autres, le déroulement de la séance, les ressources documentaires utilisées, les échanges entre les acteurs, les lieux d'intervention, etc). Tous ces éléments constitutifs des pratiques sont d'autant plus difficiles à identifier et à analyser qu'ils relèvent de multiples dimensions (historiques, contextuelles, curriculaires, didactiques, socio-affectives, etc), qu'ils interagissent et s'enchevêtrent pour caractériser et discriminer les pratiques enseignantes, dont la recherche en éducation souligne l'extrême variabilité, aussi bien entre les enseignants (variabilité interindividuelle) que chez le même enseignant (variabilité intra-individuelle).*

*Apprécier les pratiques enseignantes est une démarche d'évaluation qui impose de faire des choix requérant une méthodologie spécifique. Celle qui est la plus fréquemment et la plus anciennement utilisée est celle du recueil, à travers un questionnaire déclaratif, des opinions et des représentations des enseignants véhiculées par leur discours. L'analyse du discours enseignant est alors soutenue par la théorie selon laquelle le comportement des acteurs est directement déterminé par quatre composantes : la représentation de soi, la représentation des autres, la représentation de la tâche et la représentation du contexte. Le discours, en effet, ne dévoile pas seulement ce que fait l'enseignant mais aussi ce qu'il a l'intention de faire, car les activités langagières sont le support privilégié de la circulation des représentations sociales et du monde symbolique.*

*Il est également pertinent de confronter la parole du professeur à celle des élèves, source précieuse d'information, car ce qu'ils évoquent de leurs activités d'apprentissage en classe, au-delà de ce qui est de l'ordre du ponctuel ou de l'occasionnel, relève vraiment des fondements de la pratique enseignante. Au total, les deux études présentées ci-dessous ont recueilli les déclarations de plus de 5 500 élèves sur leur vécu en cours d'histoire-géographie.*

*Les questionnaires déclaratifs présentent les avantages liés à une lisibilité immédiate qui permet une réelle spontanéité des réponses alliant la précision inhérente aux questions fermées et la liberté d'expression qu'autorisent des questions ouvertes. On pourra objecter que les questionnaires déclaratifs sont fondés sur des opinions qui sont doublement subjectives, dans ce qu'elles expriment et dans la façon dont elles sont exprimées et que les pratiques déclarées peuvent différer des pratiques effectives. C'est une des raisons pour lesquelles les pratiques déclarées gagnent à être complétées par des pratiques observées. On passe alors d'études quantitatives qui s'assurent, comme c'est le cas ici, de la cohérence, de la stabilité, de l'exactitude et de la valeur prédictive des résultats, à des recherches qualitatives, qui reposent sur des monographies locales et relèvent du modèle épistémologique des sciences humaines.*

*C'est par l'importance des données et le souci du détail et de la nuance que les deux études réalisées par la DEPP apportent un éclairage essentiel sur les pratiques enseignantes en histoire-géographie. Par delà la segmentation disciplinaire et la méthodologie retenue, analyse du discours ou observation de pratiques, il faut susciter de nouveaux travaux et produire de la connaissance sur les pratiques enseignantes.*

*Chacun d'eux fait entrer plus avant dans le mécanisme complexe du processus d'enseignement-apprentissage.*

# Les pratiques d'enseignement en histoire, géographie et éducation civique au collège

**Nicole Braxmeyer**

Professeure chargée d'études au bureau de l'évaluation des politiques éducatives et des expérimentations  
Direction de l'évaluation et de la prospective

**Les professeurs d'histoire-géographie en collège, majoritairement diplômés en histoire, consacrent un peu plus de temps à l'enseignement de cette dernière, tout en réservant une place plus en retrait à l'éducation civique. Pour préparer leurs séquences d'enseignement, les professeurs sont avant tout guidés par les notions et contenus de programmes à enseigner. Les pratiques d'enseignement se caractérisent par la place accordée à l'utilisation des documents et par la transmission de méthodes et de connaissances par l'enseignant. Ces documents sont présentés aux élèves essentiellement sous forme papier. L'utilisation de l'informatique demeure encore marginale comparé à l'usage de la vidéo. Tant à l'écrit qu'à l'oral, les professeurs d'histoire-géographie réservent peu de place à l'expression autonome des élèves, même si ces derniers sont davantage mis en situation d'échanges oraux en éducation civique. Les enseignants témoignent de leur souci de répondre aux besoins des élèves, de faire évoluer leurs pratiques, notamment en matière d'évaluation, et de travailler en commun avec leurs collègues.**

Les pratiques d'enseignement, qui ont pour but l'apprentissage des élèves, se déclinent en un certain nombre d'actes professionnels sous-tendus par des intentionnalités diverses. Elles concernent tout ce que l'enseignant est conduit à faire dans la préparation des séquences d'enseignement, dans leur mise en oeuvre au cours des activités de classe et dans les relations professionnelles qu'il peut avoir avec ses collègues de la discipline comme avec ceux de toute la communauté éducative. Les réponses de 1 113 professeurs d'histoire-géographie à l'enquête sur leurs pratiques d'enseignement conduite en octobre 2005<sup>1</sup>, permettent de décrire ces pratiques selon un déroulé, de fait, chronologique. En amont de ce qui se passe en classe, le professeur prépare la séquence d'enseignement-apprentissage en conformité avec les contenus des programmes, selon le niveau d'enseignement, en fonction des objectifs qu'il se donne, des choix didactiques et pédagogiques qu'il se fixe. Les lieux où elles se déroulent reflètent les conditions de travail des enseignants (et des élèves) et la manière de faire usage des outils pédagogiques retenus. On sait la propension des enseignants pour le travail de manière solitaire. Cependant les encouragements de l'institution au travail en équipe, les nécessités de

répondre aux besoins des élèves et le goût personnel et professionnel de partager ses compétences peuvent conduire les enseignants d'histoire-géographie à s'ouvrir à leurs collègues.

L'enquête a été complétée par un questionnaire auprès des élèves et il est alors intéressant de mettre leurs réponses en regard de celles des enseignants.

## LA PRÉPARATION DE LA SÉQUENCE D'ENSEIGNEMENT

### La répartition des composantes de la discipline

Le contexte historique dans lequel ont été introduits l'histoire, la géographie et l'éducation civique dans le système éducatif, fait de la France un des rares pays qui unifie cet enseignement sous le magistère d'un même enseignant. Cependant, au fil des années, force est de constater que les professeurs d'histoire-géographie ont,

#### NOTE

1. *L'image de la discipline et pratiques d'enseignement en histoire, géographie et éducation civique au collège*, Les dossiers, n° 183, mars 2007 et *Note d'information* n° 0727, mai 2007, MEN-DEPP et <http://www.education.gouv.fr/stateval>

à une large majorité, une formation universitaire en histoire : 81 % d'entre eux possèdent un diplôme d'histoire pour un quart de diplômés en géographie. Il n'est alors pas surprenant que près de 60 % de professeurs diplômés en histoire déclarent préférer enseigner l'histoire et que seul le tiers indique n'avoir pas de préférence pour l'une ou l'autre des composantes disciplinaires. Cependant les diplômés en géographie semblent s'adapter davantage à cette forme de polyvalence en ayant des préférences moins prononcées : 41 % indiquent n'avoir aucune préférence du tout, 30 % disent préférer enseigner la géographie, et, tout de même, un peu plus du quart déclare une préférence pour l'histoire. La prévalence de l'histoire se remarque aussi lorsqu'on compare le temps d'enseignement que les professeurs déclarent consacrer aux trois composantes. Le volume horaire attribué à ces dernières est indiqué dans les programmes et, pour chaque point abordé, se veut équitable. Aux dires des enseignants, un léger déséquilibre apparaît. Au collège, sur le temps global assigné à la discipline, le pourcentage du temps consacré à l'enseignement de l'histoire est légèrement supérieur à 40 % et celui réservé à l'enseignement de la géographie légèrement inférieur à 40 %. Le temps dédié à l'enseignement de l'éducation civique est le plus variable : il occupe souvent seulement 10 à 20 % du temps global, assez souvent 20 à 30 %, mais il n'est pas rare qu'il n'occupe que 10 % du temps ou moins. La particularité de cette dernière est sans doute due autant à l'évolution de sa place dans le système éducatif qu'à l'évolution des objectifs propres de son enseignement au fil des années. Invités à s'exprimer dans une question ouverte, des professeurs insistent sur

leur attachement à l'éducation civique dont le lien de fait avec l'histoire et la géographie est évident, quand d'autres estiment qu'elle devrait être partagée avec l'ensemble de la communauté éducative dans ses aspects en lien avec la citoyenneté.

Très peu d'enseignants (8 %) ont une organisation strictement hebdomadaire de la succession des trois composantes de la discipline. La répartition s'effectue plutôt en fonction du bouclage de chapitres ou de séquences. Soit l'enseignant change de composantes lorsqu'il a terminé un chapitre (43 %), soit il consacre du temps à des thèmes couvrant plusieurs chapitres (38 %). Parmi les 7 % de réponses spontanées qui décrivent d'autres modalités d'organisation, on trouve une solution qui consiste à réserver une heure hebdomadaire à l'éducation civique et, pour le reste de la dotation horaire, à alterner l'histoire et la géographie en regroupant des chapitres.

## La détermination des objectifs

La plupart des enseignants organisent leur programmation sur l'année

(56 %) ou le trimestre (21 %) très rarement sur le mois (5 %). En conséquence, l'enseignement s'organise généralement en séquences correspondant à des chapitres de programme ou à des thématiques. Pour préparer ces séquences, les professeurs d'histoire-géographie sont guidés avant tout par trois aspects qui relèvent essentiellement des contenus à enseigner. Prioritairement, ils sont guidés (62 %) par *les notions clés et les contenus de la partie du programme à traiter (tableau 1)*. On ne pouvait s'attendre à moins puisqu'il s'agit là de leur rôle premier qui est enseigner des contenus. À ce propos, les programmes constituent un souci majeur pour les trois quarts des enseignants qui se sont exprimés librement dans une question ouverte. Cette inquiétude se manifeste en termes de lourdeur : « *Les programmes sont trop lourds, chargés, trop exigeants* ». Près de huit enseignants sur dix centrent leur discours sur cet aspect des programmes par rapport au temps d'enseignement qui leur est imparti : « *un horaire plus important est essentiel pour boucler le programme en toute sérénité* ». Pourtant, dans l'ensemble, les professeurs paraissent peu soucieux du temps

**Tableau 1 – Les éléments pris en compte lors de la préparation d'une séquence d'enseignement**

QP21 – Au moment de la préparation d'une séquence d'enseignement, ce qui vous guide avant tout c'est :	Rang 1	Rang 2	Rang 3	Classé	Non classé
	%	%	%	%	%
La démarche que vous jugez la mieux adaptée	10,8	10,2	14,5	35,4	64,6
La problématique du sujet	<b>30,2</b>	<b>13,6</b>	7,6	<b>51,4</b>	<b>48,6</b>
Le chapitre du manuel	1,1	1,8	3	5,8	<b>94,2</b>
Le niveau de la classe	8,1	13,4	14	35,5	64,5
Le temps dont vous disposez	1,7	4,7	11,3	17,7	<b>82,3</b>
Les documents que vous possédez	1,8	6,8	8,2	16,8	<b>83,2</b>
Les notions clés et les contenus de cette partie du programme	<b>28,7</b>	<b>22,9</b>	10,9	<b>62,4</b>	37,6
Les objectifs que vous souhaitez atteindre	10,5	<b>19</b>	<b>22,6</b>	<b>52,2</b>	<b>47,8</b>
Les préconisations du document d'accompagnement des programmes	5,8	5,9	6,7	18,5	81,5

Base : les 1 113 enseignants d'histoire géographie éducation civique de collège ayant répondu au questionnaire  
Lecture : au moment de la préparation d'une séquence d'enseignement 62,4 % des enseignants privilégient les notions clés et les contenus du programme.

Source : MEN-DEPP

dont ils disposent lorsqu'ils envisagent leurs séquences d'enseignement : 83 % d'entre eux ne retiennent pas cet aspect.

Ils se préoccupent, en second lieu, *des objectifs à atteindre* (52 %) ; en cela ils font nécessairement des choix (et ils trouvent dans les documents d'accompagnement des programmes des encouragements à ce propos). Dans la même proportion (51 %), les professeurs d'histoire-géographie se disent guidés par *la problématique du sujet*. On remarque néanmoins et respectivement que 48 % et 49 % ne classent pas ces démarches pourtant vivement encouragées, tant en formation initiale qu'en formation continue.

Les contenus à enseigner ne sont pas reliés au chapitre du manuel scolaire (non classé à 94 %) pourtant très utilisé avec les élèves. Le manuel semble donc davantage être un outil pour la classe qu'une ressource.

Pour préparer une séquence d'enseignement (plus 64 %) des professeurs se disent peu guidés par le niveau de la classe ou par des démarches s'adaptant à des situations particulières.

## Le choix de démarches adaptées

Il apparaît qu'enseigner, pour les professeurs d'histoire-géographie, éducation civique, c'est mettre les élèves en situation de recherche. En effet, très massivement, en histoire pour 91 % des enseignants, comme en géographie pour 87 % d'entre eux, la démarche la plus fréquemment utilisée en cours consiste à *mettre les élèves en situation d'élaborer leur savoir à partir de l'analyse de documents* (tableau 2). En cela les professeurs vont dans le sens des préconisations officielles pour lesquelles les documents doivent

participer du processus d'apprentissage en étant à la fois objets d'enseignement et aides à la mémorisation et à la compréhension : « *les documents, les cartes et les images [...] font partie intégrante des programmes* ». Cela correspond à l'objectif de rendre l'élève à la fois actif et acteur de son apprentissage, ce qui est préconisé par l'institution et largement répandu en sciences de l'éducation.

Entre cinq et six professeurs sur dix transmettent *des méthodes que les élèves s'approprient* (55 % en histoire et 60 % en géographie) et, dans une moindre mesure (alors que c'est ce qui les guide prioritairement pour préparer une séquence d'enseignement) *des connaissances qu'ils doivent acquérir* (43 % en histoire, et 39 % en géographie).

Si les démarches en histoire et en géographie sont sensiblement les mêmes, le professeur fait plus travailler sur documents et transmet plus de connaissances en histoire ; en géographie, il fournit plus de méthodes et utilise davantage les situations-problèmes. On relève, en effet, que 28 % des professeurs en cours d'histoire et 22 % en cours de géographie

disent *mettre les élèves en situation d'élaborer leur savoir à partir de situations problèmes*. Faut-il voir dans ces déclarations le recours à des démarches de nature plus constructiviste ? On peut aussi se demander quelle est la signification de l'interrogation, en début de séance, des élèves sur ce qu'ils savent, retenu par quatre enseignants sur dix (40 % pour l'histoire et 39 % pour la géographie) ? Cette proposition montre-t-elle la volonté des enseignants de construire l'activité à partir des pré-requis des élèves ou évoque-telle plutôt, pour eux, l'interrogation rituelle des élèves en début de cours sur les thématiques abordées précédemment ?

Les démarches d'enseignement utilisées se démarquent sensiblement en éducation civique où les professeurs ont moins recours aux documents (65 %, au lieu de respectivement 91 % en histoire et 87 % en géographie). La place accordée aux échanges oraux entre les élèves y est, par contre, plus importante (60 %, contre en moyenne 19 % en histoire et géographie), ce qui correspond probablement, en éducation civique, à la pratique fortement préconisée des débats. L'utilisation de

**Tableau 2 – Les démarches privilégiées dans la conduite d'un cours**

QP22 – En cours, quelles sont vos démarches les plus fréquentes ?	Histoire	Géographie	Éducation civique
	%	%	%
Vous donnez des méthodes que les élèves s'approprient	<b>54,9</b>	<b>60,4</b>	26,4
Vous faites utiliser, par les élèves, l'outil informatique	5,1	6,9	6,9
Vous interrogez, en début de séance, les élèves sur ce qu'ils savent	<b>40,2</b>	<b>38,7</b>	37,1
Vous mettez les élèves en situation d'échanges oraux	20,9	18,9	<b>59,7</b>
Vous mettez les élèves en situation d'élaborer leur savoir à partir de l'analyse de documents	<b>91,4</b>	<b>86,8</b>	<b>64,6</b>
Vous mettez les élèves en situation d'élaborer leur savoir à partir de situations problèmes	22,2	27,8	<b>54,3</b>
Vous questionnez ponctuellement les élèves sur les contenus du cours	29,7	26,1	18,4
Vous transmettez les connaissances que les élèves doivent acquérir	<b>43</b>	<b>38,7</b>	31

Base : les 1 113 enseignants d'histoire géographie éducation civique de collège ayant répondu au questionnaire  
Lecture : en histoire, 54,9 % des professeurs qui ont répondu au questionnaire donnent des méthodes que les élèves s'approprient.

Source : MEN-DEPP

situations-problèmes pour permettre aux élèves de construire leur savoir y est beaucoup plus systématique (54 %) et à mettre en lien avec le recours aux études de cas. Le professeur a aussi le sentiment de transmettre nettement moins de méthodes (26 %) et de connaissances (18 %) qu'en histoire (respectivement 55 % et 43 %) ou en géographie (respectivement 61 % et 39 %).

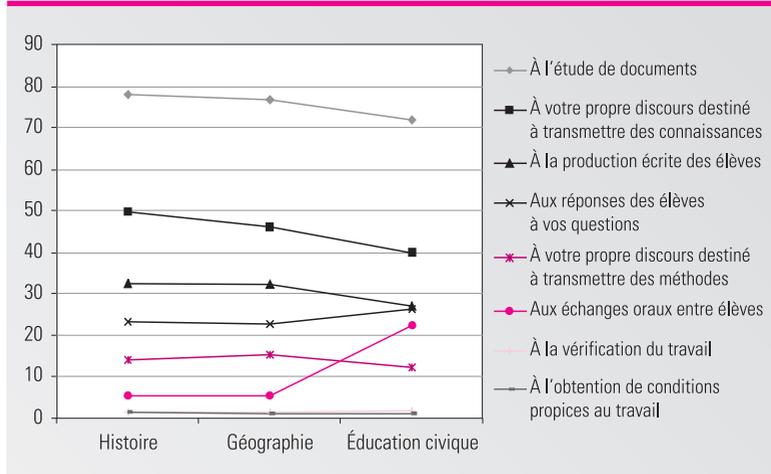
Ces pratiques mettent les élèves surtout en situation d'écoute et quand ils font retour sur leurs activités en cours d'histoire-géographie, plus de huit élèves sur dix (82 %) disent, *très souvent* (47 %) et *souvent* (35 %), *écouter le professeur raconter, décrire, expliquer...* Et, dans la même proportion (84 %), c'est ce qu'ils déclarent *aimer faire*, faisant écho aux 64 % des élèves qui considèrent qu'*un professeur qui explique bien* est la condition nécessaire pour réussir.

## L'ORGANISATION DE LA SÉQUENCE D'ENSEIGNEMENT

### Le poids du travail sur documents

Les réponses aux questions relatives aux activités des élèves en classe et à leur durée respective par séance confirment la place importante qu'occupent les activités sur documents en histoire-géographie. L'étude des documents est la plus « chronophage » des activités de classe : près de six professeurs sur dix estiment lui consacrer entre 10 et 20 minutes (un quart y consacre même plus de 20 minutes, **graphique 1**). Le document est objet d'enseignement pour lui-même et 83 % des professeurs *entraînent les élèves à l'analyse de documents* ; 77 % s'en

### Le temps consacré à différentes activités dans un cours d'histoire, de géographie et d'éducation civique



Source : MEN-DEPP

Tableau 3 – Les objectifs assignés à l'utilisation des documents

QP31 – En histoire, géographie et éducation civique, vous utilisez les documents pour :	Rang 1	Rang 2	Rang 3	Classé	Non classé
	%	%	%	%	%
Entraîner à l'analyse de documents	<b>41,2</b>	27,5	14,4	<b>83,1</b>	16,9
Faire prélever des informations	<b>38,6</b>	<b>28,5</b>	10,2	<b>77,3</b>	22,7
Former à l'esprit critique	8,5	23,1	<b>39,4</b>	<b>71</b>	28,9
Habituer les élèves à chercher seuls	8,2	15,8	23,9	47,9	52,1
Illustrer vos propos	1,3	3	9,2	13,4	<b>86,6</b>
Prouver vos affirmations	0,5	1,1	2,2	3,8	<b>96,2</b>

Base : les 1 113 enseignants d'histoire géographie éducation civique de collège ayant répondu au questionnaire  
Lecture : pour 83,1 % des enseignants, les documents sont utilisés pour entraîner à leur analyse.

Source : MEN-DEPP

servent pour *faire prélever de l'information* et 71 % donnent à leur usage l'objectif de *former à l'esprit critique* (**tableau 3**). Il y a donc dans ces démarches un entraînement méthodologique, un travail de recherche d'information et ensuite une visée citoyenne : le document vaut par le regard critique qu'on porte sur lui. Dès lors, le travail sur document n'est en aucune manière une façon d'*illustrer leurs propos* (13 % seulement lui reconnaissent cette finalité), encore moins (4 %) de *prouver leurs affirmations*. Selon 78 % des élèves, l'activité dominante en classe, après l'écoute du professeur (82 %), est le travail sur documents (*très souvent* 42 %, *souvent* 37 %). C'est une activité qui leur convient puisque 77 %

des élèves déclarent *aimer travailler à partir de documents*, situation dans laquelle ils se sentent certainement actifs. Si l'on considère que *chercher des informations dans le manuel* (ce que disent faire *très souvent* 19 % des élèves et 33 % *souvent*) et *lire le manuel* (*très souvent* 14 % et *souvent* 34 %) sont aussi des façons de travailler sur documents, cette activité est donc largement dominante dans l'enseignement de la discipline.

En histoire, les *documents patrimoniaux* (**tableau 4**) sont considérés comme les plus importants (57 %) devant les *textes informatifs ou scientifiques* (40 %). Les *documents audio ou vidéo* recueillent 37 % des suffrages ; ils sont sans doute utilisés pour leur

Tableau 4 – Les types de documents les plus utiles

QP29 – Parmi ces types de documents :	Le plus utile en géographie	Le plus utile en histoire
	%	%
Cartes	<b>92,7</b>	35
Documents audio ou vidéo	13,6	<b>37,2</b>
Documents patrimoniaux	2,1	<b>57,1</b>
Documents photographiques	<b>65,1</b>	29,6
Frises chronologiques	0,7	24
Graphiques et schémas	<b>54,6</b>	9,7
Œuvres littéraires	0,6	9,1
Reproductions d'affiches, de caricatures	0,6	29,7
Reproductions d'œuvres d'art	0,3	16,9
Tableaux de données chiffrées	<b>40,2</b>	6
Textes informatifs ou scientifiques	24,3	<b>40,5</b>

Base : les 1 113 enseignants d'histoire géographie éducation civique de collège ayant répondu au questionnaire

Lecture : en géographie, les cartes sont considérées par 92,7% des enseignants comme les documents les plus utiles.

Source : MEN-DEPP

caractère authentique. En géographie, *les cartes* constituent le document incontournable pour la grande majorité (93 %) des professeurs. Elles sont suivies par *les documents photographiques* (65 %), par *les graphiques et schémas* (55 %) et enfin *les tableaux de données chiffrées* (40 %), peu utilisés en histoire (6 %). Globalement, les enseignants utilisent beaucoup de documents : entre 4 et 6 documents dans l'heure de cours, en histoire (selon 57 % des enseignants) comme en géographie (59 %). Le nombre de documents que les enseignants utilisent en classe est induit par l'encouragement à la mise en activité des élèves mais aussi le niveau d'enseignement, et les objectifs assignés à leur usage : « *utiliser et croiser... le texte écrit, l'image, la carte, le graphique.* » (extrait du programme du cycle central). Ce nombre varie au fil des années en s'adaptant aux contenus et aux apprentissages progressifs au long du collège : en histoire, plus de 46 % des professeurs utilisent moins de trois documents en sixième et 64 % d'entre eux de 4 à 6 en troisième. La tendance est la même en géographie où 48 % des enseignants utilisent moins de trois

documents en sixième et 68 % entre quatre à six en troisième. Les types de documents travaillés reproduisent le même schéma : *les documents patrimoniaux, la frise chronologique et les reproductions d'œuvres d'art* particulièrement utilisés au début du collège, voient leur usage décroître régulièrement au long du collège au profit de documents textuels ou visuels fixes et mobiles, tels *les reproductions d'affiches, de caricatures et les documents audio ou vidéo*, supports correspondant particulièrement au programme de la classe de troisième. La place de plus en plus importante que tiennent les thématiques économiques dans les programmes des dernières années du collège explique aussi le recours plus fréquent au fil des années, aux *tableaux de données chiffrées et aux graphiques et schémas* en géographie.

Les professeurs proposent aux élèves des documents essentiellement sur support papier. *Le manuel en usage dans l'établissement* est une référence forte puisqu'il fournit *toujours*, pour 85 % des enseignants, les ressources documentaires sur lesquels travaillent les élèves (48 % de ces derniers indiquent le faire lire *très souvent* et

*souvent* en classe). Les enseignants font également *souvent* appel à des *photocopies de documents* (53 %) et à des *supports papier que l'on élabore soi-même* (49 %), sans doute une fois la démarche choisie et les objectifs fixés. En effet 83 % des professeurs disent ne pas tenir compte de leurs ressources documentaires pour préparer leurs cours. Mais le recours à ces documents « fabriqués » répondant aux objectifs visés démontre, s'il le fallait, le besoin pour chacun de proposer des outils, des documents qui lui sont personnels.

L'usage du support vidéo (à partir duquel 43 % des élèves disent *parfois* travailler, mais 46 % *jamais*) se développe surtout en histoire, tandis que l'outil informatique occupe encore une place marginale : seuls 5 % des professeurs disent *faire utiliser l'outil informatique par les élèves* en cours d'histoire (7 % en géographie comme en éducation civique) et 85 % des élèves confirment que cela ne leur arrive *jamais* (un sur dix en a *parfois* l'occasion) quand 59 % souhaiteraient faire du travail sur ordinateur ! On constate cependant la volonté des enseignants de faire évoluer les pratiques en matière d'usage des technologies de l'information et de la communication (TIC) : sur les 647 enseignants ayant suivi une formation dans les cinq dernières années, 47 % précisent qu'elle concernait l'intégration des TIC dans les pratiques de classes. 25 % de ceux qui se sont exprimés dans la question ouverte abordent le thème de l'usage des TIC. Le discours révèle le besoin de renouveler les pratiques dans le sens d'un usage plus fréquent en disposant de matériels performants et de formations à leur utilisation en classe, sans doute afin que cette formation puisse être réellement suivie d'effet.

## Les conditions de la prise de parole...

Pendant l'heure de cours, le professeur donne l'occasion à l'élève de s'exprimer oralement dans des situations cadrées telle que *l'interrogation en début de séance*. Il interroge aussi dans le cadre du cours dialogué. 30 % des enseignants en histoire et 26 % en géographie *questionnent ponctuellement les élèves sur les contenus du cours*. Les échanges oraux qui interviennent au sein de la classe, interrogation, dialogue entre le professeur et les élèves, paraissent plus importants par les objectifs cognitifs que les enseignants leur assignent, *s'assurer de la compréhension du cours* (93 %), *remettre en mémoire les apprentissages précédents* (86 %), *donner aux élèves l'occasion de poser des questions* (82 %), *évaluer les connaissances* (71 %), que par la durée qu'ils occupent. En effet, la parole de l'élève paraît contrainte, si l'on considère qu'un peu plus de la moitié des professeurs, (plus de 55 % en histoire et 54 % en géographie), consacre de 5 à 10 minutes aux réponses des élèves à leurs questions et que le quart (26 % en histoire comme en géographie) accorde une durée comparable aux *échanges oraux entre les élèves*. Ces échanges durent moins de 5 minutes pour un professeur sur deux (56 % en histoire et 54 % en géographie).

La parole paraît être davantage libérée en éducation civique selon 60 % des enseignants, probablement dans la pratique préconisée des débats (ils sont nettement moins nombreux en histoire, 21 % et en géographie, 19 %). Mais sept élèves sur dix reconnaissent n'avoir que très peu d'échanges (*parfois* seulement ou *jamais*) avec leurs camarades dans un travail de groupe.

De plus, si apprendre à débattre suppose de prendre la parole et d'échanger avec ses pairs, six élèves sur dix se disent peu formés à cette pratique (*parfois* 35 % et *jamais* 27 %). Pourtant 66 % des élèves déclarent *aimer prendre la parole* et 52 % *aimer débattre en classe sur des sujets difficiles*. La pratique de l'exposé n'est qu'occasionnelle, puisque seulement 16 % des professeurs *donnent souvent aux élèves l'occasion de présenter une recherche*.

## ... et des activités d'écriture des élèves

Un professeur sur deux (51 % en histoire et 50 % en géographie) accorde de 5 à 10 minutes en moyenne à la production écrite des élèves et un sur trois (plus de 30 % en histoire et 30 % en géographie) lui consacre 10 à 20 minutes. Le travail sur document donne lieu également à des activités de production écrite : 62 % des élèves (*très souvent* 24 % et *souvent* 38 %) précisent qu'en classe leur écrit *sert à compléter un document*; ce travail est à ce point jugé important que 72 % des enseignants (39 % *très souvent* et 33 % *souvent*) font *conserver par les élèves le travail effectué sur les documents*. L'écrit en classe correspond donc, d'abord, à la tradition scolaire de faire conserver des traces du travail effectué. Par ailleurs, les élèves déclarent effectuer la réalisation *de cartes, croquis, schémas*, etc. (*très souvent* 22 %, *souvent* 31 % et aussi *parfois* plus de 34 %).

L'écrit des élèves est aussi celui que le professeur donne en modèle. Tous niveaux confondus, un peu plus de la moitié des professeurs (52 %) dit *écrire au tableau* (24 % *toujours* et 28 % *souvent*) un résumé que les élèves

recopient ; quatre enseignants sur dix (41 % dont 15 % *toujours* et 35 % *souvent*) *dictent le résumé* de la leçon. Les élèves confirment ces habitudes : 74 % d'entre eux *recopient ce que le professeur a écrit au tableau* (*très souvent* 52 % et *souvent* plus de 21 %) et 72 % *écrivent ce que dicte l'enseignant* (*très souvent* 50 % et *souvent* plus de 22 %). L'écrit autonome des élèves est relativement peu développé au collège : moins de la moitié des professeurs, 49 % (14 % *toujours* et 35 % *souvent*) font *construire un résumé individuellement ou collectivement*; la prise de note par les élèves est peu fréquente puisque 34 % des professeurs y ont *parfois* recours et 51 % *jamais*.

## Les obstacles à l'efficacité de l'enseignement

La représentation que l'enseignant se fait de l'efficacité de son enseignement passe d'abord par la perception de difficultés à enseigner des contenus.

Pour cerner ces difficultés, il a été demandé aux enseignants de choisir, dans une liste de savoirs et compétences liés à l'histoire-géographie, ce qu'ils estiment être *facile* ou *difficile* (voire *très facile* ou *très difficile*) à enseigner dans leur discipline. On remarque qu'il n'y a aucune différence notable dans la perception de la facilité ou de la difficulté à enseigner selon qu'il s'agisse de l'histoire ou de la géographie.

Il apparaît globalement que *les grands repères spatiaux* sont *faciles* à enseigner pour 57 % des professeurs (voire *très faciles* pour 27 %) et *les grands repères chronologiques* obtiennent les mêmes scores respectivement 55 % *facile* et 25 % *très facile*. La

formation à la lecture de documents de natures diverses est jugée *facile* par plus de six enseignants sur dix. Il en va de même pour *l'étude des paysages*, *facile* à enseigner pour 67 % des professeurs (très facile pour 11 %), *la lecture d'images* pour 65 % (très facile pour 11 %), *la lecture de cartes* pour 62 % d'entre eux (très facile pour 11 %). L'une des tâches les plus répandues à partir des documents, *le prélèvement d'informations*, est considéré comme *facile* à enseigner par 59 % des professeurs et très facile par plus de 15 %. Les taux de réponses à cet item semblent cohérents avec le constat selon lequel pour près de six professeurs sur dix (57 %), il est *facile* (voire très facile, 7%) d'enseigner *les documents patrimoniaux* qui contribuent à *la compréhension des événements* que près de la moitié des enseignants estiment pouvoir se faire sans difficulté (*facile* 48 % et même très facile, 6 %). Au fond ce qui est spécifique de la discipline (les grands repères) et ce qui relève de la lecture documentaire ne comporte pas de difficulté à être enseigné.

Des difficultés apparaissent quand l'enseignement des contenus passe par l'analyse de situations et de documents faisant appel à la distanciation, à la confrontation et à l'abstraction. Ainsi *l'approche critique des événements* est considérée comme *difficile* à enseigner pour 55 % des professeurs et même très difficile pour 26 % d'entre eux. On ne peut guère s'étonner de ces taux de réponses. En effet, les professeurs s'adressent à de jeunes élèves qu'ils doivent mettre dans une démarche intellectuelle qui va au-delà d'une approche descriptive des situations historiques, géographiques ou civiques, pour laquelle ces derniers ont à mobiliser des connaissances, opérer des mises en relations et percevoir des

intentions. Il n'est pas étonnant alors que *la mise en relation des documents* soit considérée comme source de difficultés à enseigner pour six enseignants sur dix (61 % *difficile* et 12 %, *très difficile*) même si les documents constituent la pièce maîtresse des pratiques d'enseignement.

Mettre les élèves en situation de production écrite au service de la discipline est la deuxième source de difficulté en termes de pourcentage de réponses : *l'écriture d'un paragraphe en histoire, géographie, éducation civique* est jugée *difficile* (62 %) et *très difficile* (16 % des enseignants) à enseigner, soit 78 % des répondants. Cette activité est de plus en plus proposée aux élèves au fur et à mesure qu'on approche de la classe de troisième. À ce stade de leur cursus, ils doivent être « progressivement capables, à partir ou non de documents, de rédiger un paragraphe cohérent, de quinze à vingt lignes, impliquant la mise en ordre de connaissances et la recherche de facteurs d'explication » (programme de troisième). Il est difficile de savoir ce qui peut faire obstacle : l'enseignement de l'écrit en tant qu'outil de communication ou la compétence sollicitée (résumer, expliquer, argumenter, critiquer). *La lecture de l'organisation de l'espace* semble *difficile* pour 64 % des enseignants et même *très difficile* pour 13 % des répondants). D'une façon générale, il n'est pas simple de mettre les élèves en activité de production dans d'autres langages : *l'élaboration de cartes et croquis* est estimée presque aussi *difficile* (par 47 % des professeurs d'histoire-géographie) que *facile* (42 %).

Au-delà des difficultés inhérentes à la transmission de contenus disciplinaires et de compétences transversales complexes, on a cherché à savoir quels autres éléments pouvaient

compromettre l'efficacité de l'enseignement en histoire-géographie. Le premier obstacle est renvoyé au comportement de l'élève : en recueillant le plus fort pourcentage de réponses (45 %) *l'absence de régularité dans le travail des élèves* est le premier motif évoqué d'inefficacité de l'enseignement. On notera pourtant qu'un élève sur deux (49 %) considère que *faire régulièrement le travail donné à la maison* est un facteur de réussite dans la discipline, mais il ne s'agit là peut-être que de déclaration d'intention ! Le deuxième obstacle évoqué est *la lourdeur des programmes* (44 %) déjà citée de manière récurrente dans les réponses à la question ouverte évoquée, obstacle alors rejeté sur l'institution. Le troisième obstacle est *le décalage entre les exigences du programme et les capacités des élèves* selon 43 % des enseignants.

On note que ni *le comportement des élèves peu propice au travail* (qui n'est pas retenu par 77 % des professeurs) ni *le nombre d'élèves par classe* (non retenu à 69 %), ni *l'hétérogénéité des niveaux des élèves* (non retenu à 61 %), ne semblent constituer une gêne à l'efficacité de l'enseignement. De même, les propositions qui sous-tendent une attitude négative de la part des élèves face à l'enseignement sont largement rejetées : *l'absence d'intérêt des élèves pour les contenus* n'est pas retenu par plus de 87 % des enseignants ; ce positionnement correspond à la perception que les enseignants ont des élèves qu'ils trouvent généralement intéressés. Les professeurs rejettent aussi, comme obstacles possibles à l'efficacité de leur enseignement, *la maîtrise partielle de compétences* (88 %), *le manque de méthodes de travail* (83 %), *les carences des élèves en culture générale* (73 %). Ces résultats iraient

donc quelque peu à l'encontre de certaines idées reçues (parfois exprimées, au sein de l'étude, dans des réponses à des questions ouvertes), selon lesquelles il y aurait trop d'élèves par classe, ces derniers manqueraient de culture générale...

## L'ÉVALUATION DES ÉLÈVES

Évaluer les élèves c'est pouvoir, entre autre, mesurer les apprentissages effectués en présence du maître et consolidés par le travail donné hors de la classe, mais c'est aussi porter une appréciation d'ordre plus qualitatif sur ses élèves.

### Des pratiques qui se diversifient

Les pratiques d'évaluation en histoire-géographie et éducation civique sont encore souvent fondées sur une approche collective et globalisante où deux objectifs prédominent : *l'appréciation des progrès des élèves* (94 %) et *la compréhension des erreurs des élèves* (82 %). Dans la même perspective de corréler l'enseignement aux capacités des élèves, 35 % des enseignants assignent à l'évaluation l'objectif *de réguler le fonctionnement de la classe*. Cependant ces pratiques se diversifient au profit de pratiques plus diagnostiques, 72 % des enseignants disent tirer parti des résultats des évaluations pour *adapter leurs exigences au niveau des élèves* (toujours 30 % et souvent 42 %). Certes, les évaluations donnent rarement lieu au *regroupement d'élèves autour de tâches adaptées* : moins du quart (21 %) des enseignants dit ainsi *toujours* et *souvent* pratiquer cette forme de pédagogie différenciée, mais un peu plus d'un enseignant sur deux prend en

compte les résultats des élèves pour revenir sur *certains points du programme*, pour *modifier le rythme de sa progression* (49 %) et *repenser sa façon d'évaluer* (46 % *toujours* et *souvent*). Quatre enseignants sur dix *réorganisent les contenus d'enseignement* (41 % *toujours* et *souvent*). Selon les élèves, lorsque le professeur d'histoire-géographie constate des difficultés, il les interroge *sur ce qu'ils n'ont pas compris* (78 % *très souvent* et *souvent*), ce qui l'amène à *réexpliquer plusieurs fois si nécessaire* (74 %), à *proposer une correction détaillée des contrôles* (62 %) ou à orienter les élèves vers la bonne réponse (*très souvent* et *souvent* : 57 %). Le souci de prendre en compte les difficultés des élèves et de les traiter est exprimé dans la question ouverte par le besoin d'avoir une approche plus individualisée de l'enseignement.

Les enseignants évaluent aussi, de manière intuitive, le comportement de leurs élèves. Dans le cadre de cette enquête, leur appréciation révèle une perception positive de leurs élèves quant à l'enseignement de l'histoire-géographie. Les deux qualificatifs les plus représentatifs, aux yeux des professeurs, de l'attitude des élèves en classe à l'égard de l'histoire et de la géographie sont *intéressés* et *actifs* (56 %). Le choix du premier qualificatif est en parfaite cohérence avec l'opinion de 84 % des élèves qui disent en histoire, géographie et éducation civique *aimer écouter le professeur décrire, raconter, expliquer*. Le choix du terme « actif » ne surprend pas si on le renvoie au recours prioritaire à la mise en activité à partir des documents (première démarche enseignante) et aux multiples encouragements institutionnels dans ce sens. En dépit de l'image positive qu'ils ont des élèves,

plus de 41 % des enseignants interrogés disent que les élèves sont *peu rigoureux*. Or, ce n'est pas faute de *donner des méthodes* (ce que disent faire cinq à six enseignants sur dix) censées développer de la rigueur.

### Le travail personnel des élèves en dehors de la classe

Le travail personnel des élèves en dehors de la classe est une pratique fréquente en histoire-géographie. Il est donné majoritairement (83 %) en vue d'une évaluation (63 % *toujours* et 20 % *souvent*) mais aussi (78 %) à l'issue du cours (39 % *toujours* et 39 % *souvent*). Il n'est donc pas surprenant que les enseignants associent à ce travail des objectifs tels que *consolider les connaissances* (plus de 60 %) et *mettre en valeur des compétences* (53 %) et demandent à cet effet aux élèves de relire *leur cours* (67 % *toujours*) et *d'analyser des textes ou autres documents* (51 % *souvent*). Cependant, les enseignants associent volontiers le travail hors de la classe à des attitudes propices au travail : *développer des habitudes de travail* (67 %) et *développer l'autonomie* (54 %). Pour les élèves, il fait partie, avec l'apprentissage par cœur, des conditions de la réussite. Le travail des élèves hors de la classe est du reste systématiquement vérifié (92 %) et corrigé (87 %) par les enseignants, ce que confirment 86 % des élèves (65 % *toujours* et 20 % *souvent*).

## LES PRATIQUES ENSEIGNANTES À L'ÉCHELLE DE L'ÉTABLISSEMENT

### Les conditions de travail

Les professeurs d'histoire-géographie ont le sentiment que leur discipline est valorisée lorsqu'ils bénéficient de conditions de travail satisfaisantes : pouvoir disposer de *salles spécifiquement réservées à la discipline* et d'un *cabinet d'histoire-géographie bien équipé* sont, pour respectivement 87 % et 86 % des professeurs interrogés, des signes indubitables de l'importance de la discipline. Du reste 71 % d'entre eux précisent qu'ils font *toujours* leurs cours dans une salle réservée à la discipline. Dans des proportions voisines (81%), l'implication des professeurs d'histoire-géographie au sein de l'établissement, contribue à la valorisation de la discipline, tout particulièrement quand il s'agit de *s'investir dans des projets trans ou pluridisciplinaires* (ce que 83 % des enseignants interrogés mettent en exergue). Enfin, tout aussi massivement, pour 82 % des professeurs, un signe important de la considération accordée à la discipline, est de voir leur avis être retenu en *conseil de classe*. Autour de sept enseignants sur dix accordent également du crédit à l'inscription de projets relatifs à l'histoire-géographie dans *le projet d'établissement* (71 %) et aux *horaires affectés à la discipline* (68 %) pour rendre compte de la place que tiennent l'histoire et la géographie au sein du collège.

#### NOTE

2. « Le travail en commun des enseignants dans le second degré », *Les dossiers* n° 131, août 2002 et *Note d'Information* n° 02-15, avril 2002, MEN-DEP.

### Le travail en commun avec les collègues

Il semble ainsi que les professeurs d'histoire-géographie travaillent plus volontiers ensemble en amont et en aval de la pratique de classe. Le travail en commun entre professeurs d'histoire-géographie est essentiellement centré sur les contenus et, dans une moindre mesure, sur les modalités d'évaluation. Sur les 907 enseignants qui indiquent au moins une raison de travailler avec leurs collègues de la même discipline, 73 % disent le faire d'abord pour *échanger sur les contenus* (44 % *souvent* et 29 % *toujours*). 57 % déclarent, *toujours* et *souvent*, le faire pour *élaborer une programmation*. Enfin, 52 % des enseignants déclarent travailler *toujours* (17 %) et *souvent* (35 %) avec leurs collègues de la même discipline pour *élaborer des critères communs d'évaluation* et plus 36 % disent le faire *parfois*. Cette tendance des professeurs d'histoire-géographie a déjà été mise en évidence lors de l'enquête de 2001 sur le travail en commun des enseignants en collège<sup>2</sup>. Par contre le travail avec les collègues de la même discipline autour de la réflexion sur les démarches didactiques, sur l'organisation pédagogique ou sur la participation active à des projets, ne semble se faire qu'occasionnellement pour 40 à 45 % des enseignants.

Les enseignants ont signalé travailler en commun avec la ou le documentaliste *pour guider les élèves dans leur recherche* ; cela ne signifie pas pour autant que le centre de documentation et d'information (CDI) puisse tenir lieu de salle de classe : plus de 63 % des professeurs interrogés indiquent intervenir *parfois* au CDI (24 % ne le font *jamais*). De plus, 46 % indiquent *parfois* intervenir dans une salle multimédia

(contre 39 % *jamais*). Dans ces deux types de situations, les taux de réponses portant sur la modalité *parfois* peuvent témoigner d'une volonté de diversifier les pratiques et les outils.



Au terme de cette étude, il apparaît que les pratiques d'enseignement en histoire-géographie sont caractérisées par l'omniprésence des documents, outils de lecture de l'espace et du temps et dont l'usage est recommandé par l'institution. C'est à travers eux que les savoirs se construisent et on perçoit que les enseignants souhaitent donner dans leurs réponses une image de leur discipline différente d'un empilement de connaissances transmises. Il conviendrait de s'interroger sur cette place occupée, non pas pour en revenir à un enseignement de nature plus magistrale, mais pour questionner les apprentissages effectifs qui se font à travers les documents afin d'aller au-delà de ce qui est le plus immédiat et le plus « chronophage », à savoir la mise en activité des élèves et la recherche d'information, pour conduire à des apprentissages de niveaux plus complexes.

En classe, les élèves se trouvent aussi en situation d'écoute, situation qu'ils aiment et qui ne signifie pas obligatoirement passivité de leur part, puisque par leur discours, les enseignants transmettent des connaissances et aussi donnent des explications. Peu de place est laissée à l'expression autonome des élèves tant écrite qu'orale dans une discipline qui favorise à travers elle une certaine manifestation critique. Il convient donc aussi de s'interroger, à travers la description des pratiques, sur la place de l'écrit et de l'oral dans la discipline en termes de temps qui leur est accordé et en termes d'apprentissages induits à travers ces deux modes

d'expression. À cet égard, les différentes disciplines enseignées au collège ne sont pas toujours en cohérence. Il serait souhaitable de s'interroger sur l'enseignement de l'argumentation, notamment en français et en histoire-géographie, afin que l'ensemble des professeurs aient des exigences cohérentes à l'égard des élèves.

Les déséquilibres dans la répartition du temps accordée aux trois composantes disciplinaires montrent l'attractivité particulière de l'histoire chez des enseignants majoritairement formés dans cette matière. La place de l'éducation civique est alors particulière, présentée comme un espace de dialogue et d'expression critique des

élèves et dont on ne perçoit pas, à ce stade, les exigences formelles des enseignants.

En tout état de cause, les réponses des enseignants à cette enquête ont montré leur capacité à prendre de la distance pour réfléchir aux enjeux de leur discipline et à l'exercice de leur métier. ■