

L'histoire-géographie à l'école primaire : programme, pratiques et enjeux

Philippe Claus

Inspecteur général de l'Éducation nationale, groupe de l'enseignement primaire

La discipline histoire-géographie, éducation civique est plus systématiquement enseignée au cycle 3 que par le passé, même si les horaires et les programmes ne sont pas totalement respectés. Conformément aux prescriptions des programmes, les séances sont fréquemment construites autour de documents. Leur usage conduit souvent à la construction de connaissances ponctuelles et superficielles, utiles, sans nul doute, mais qui ne permettent ni d'entrer dans une problématique précise, ni de construire des notions essentielles. La contribution de l'histoire, et plus encore de la géographie, à la maîtrise de la langue n'est pas suffisamment approfondie, tant en ce qui concerne l'observation réfléchie de la langue qu'en ce qui a trait à l'écrit, dont les traces relevées ou élaborées par des élèves s'apparentent plus souvent à un brouillon difficile à utiliser, qu'à un outil d'apprentissage organisé. Ces constats interrogent sur les acquis des élèves. Il convient donc de donner des explications et de proposer quelques perspectives.

POURQUOI ?

Les lignes qui suivent dressent le bilan des observations qu'ont menées, au cours des années scolaires 2003-2004 et 2004-2005, des inspecteurs généraux et des inspecteurs de l'Éducation nationale sur la mise en œuvre de l'histoire, de la géographie et de l'éducation civique, au cycle 3.

Tout d'abord, *l'évolution rapide des attentes de l'institution* a pu déstabiliser de nombreux enseignants. Pendant plus d'un demi-siècle, en effet, l'histoire, la géographie, la morale et l'instruction civique ont été des enseignements indissociables, au service de la patrie et de la République. Les programmes d'histoire insistent sur la nécessité de faire connaître les plus grands personnages et les faits principaux de l'histoire nationale, tandis que ceux de géographie portaient sur la France physique et politique ainsi que sur ses colonies. Avec les textes des années mille neuf cent soixante-dix, l'objectif est devenu d'éveiller la curiosité des élèves, de leur apprendre à réfléchir à partir d'observations, en allant du plus près au plus lointain, en insistant sur l'exploitation de l'environnement proche. Dans les programmes de 1985 et ceux de 2002, les finalités scientifiques et civiques des deux disciplines ont été réaffirmées,

particulièrement pour le cycle des approfondissements. L'histoire et la géographie viennent nourrir l'éducation civique qui est désormais considérée comme le second grand pôle organisateur de l'école, après ce qui touche au langage et à la maîtrise de la langue. L'intention explicite des programmes de 2002 est de « favoriser, par la comparaison avec des sociétés différentes dans le temps et dans l'espace, la construction chez les élèves d'une identité forte, à la fois sûre d'elle-même et ouverte, fondée sur la conscience de s'inscrire dans un héritage et de participer à l'aventure d'un espace commun à tous les hommes »¹. Pour ce faire, les programmes, complétés par le document d'application, précisent un certain nombre de compétences attendues à la fin du cycle 3 et préconisent :

- des démarches pédagogiques riches et diversifiées ;
- l'usage de documents, traces et sources, qui conduit les élèves à des exigences critiques et à la rigueur du raisonnement ;
- le recours rigoureux et argumenté à la description, à l'analyse et à la synthèse qui fait appel à des supports variés ;

NOTE

1. BOEN hors série n° 1 du 14 février 2002, programmes p. 65.

- la réflexion collective et le débat qui supposent un usage régulé de la parole ;
- le récit ;
- l'écriture collective et/ou individuelle de courtes synthèses.

Bien que la quasi-totalité **des séances d'histoire et de géographie** observées soient **construites autour de documents** et que leur étude soit un peu plus rigoureuse que par le passé, on en analyse trop rarement le sens par une recherche précise d'indices (vocabulaire, temps des verbes ou connecteurs logiques). Ces documents sont issus de manuels souvent anciens ou de photocopies, trop nombreuses, qui servent de substitut au livre et à la trace écrite. Si l'on ne peut contester l'utilité du document dans une pédagogie active qui ambitionne de former les élèves à une démarche s'apparentant à celle de l'historien et du géographe, ni minimiser son utilité pour formuler des hypothèses, rechercher des preuves ou exercer son esprit critique, force est de constater que l'étude du document ne peut suffire pour enseigner l'histoire et la géographie. À force de vouloir tout découvrir et tout démontrer par l'analyse de documents, les enseignants élaborent des séquences, riches, mais très longues, qui lassent les élèves et ne mettent en place que des îlots de connaissances, peut-être précises, mais ponctuelles et sans liens entre elles. Comment construire, en histoire, « une intelligence du temps historique fait de simultanéité et de continuité, d'irréversibilité et de rupture, de courte et de longue durée » ? On s'interdit en même temps, ainsi, d'aider l'élève à atteindre la première compétence énoncée : « être capable de distinguer les grandes périodes historiques, pouvoir les situer chronologiquement, commencer à connaître, pour chacune d'entre elles, différentes formes de

pouvoir, des groupes sociaux et quelques productions, en particulier dans le domaine artistique ».

QUE FAIRE ?

L'initiation de l'élève à une première forme, modeste mais réelle, d'esprit critique, nécessite de transmettre, souvent au préalable, des connaissances sous la forme d'exposés du maître ou de récits divers et brefs (témoignages ou lecture de témoignages écrits, mais aussi lecture d'un récit composé par un historien) dont la compréhension sera vérifiée. On ne peut que constater, aujourd'hui, une forme d'autocensure quant à **l'usage du récit et de l'exposé par le maître** qui se contente trop souvent de transmettre des consignes, d'animer la recherche, de corriger et de construire la trace écrite. Il en va de même en géographie. Les premières bases d'une culture géographique, indispensable au futur citoyen pour comprendre le monde contemporain, ne peuvent se construire que sur des connaissances en partie transmises par le maître.

Les inspecteurs ont pu constater la place importante laissée à la réflexion collective au cours des séances d'histoire et de géographie. Cette organisation de la classe suppose un usage régulé de la parole, une attention à la précision du vocabulaire employé et à la rigueur du raisonnement, mais, le plus souvent, elle laisse le maître face à quelques élèves, ceux qui sont déjà largement formés à la prise de parole.

L'histoire et la géographie offrent la possibilité de **lire une grande variété de textes** (consignes, récits, textes sources, descriptions, etc.), d'images, ainsi que de multiples formes de documents (cartes, graphiques, statistiques, tableaux, etc.). La compréhension des

documents, sources de l'histoire et de la géographie, est rendue plus aisée lorsqu'elle est étayée par quelques éléments d'observation réfléchie de la langue. C'est aussi une excellente occasion pour réactualiser des connaissances. Le travail sur le lexique, la découverte de mots nouveaux et le réinvestissement régulier de ceux que l'on croit assimilés sont autant de réflexes à mettre en œuvre au même titre que dans une séquence de français. Ce travail, qui ne concerne pas exclusivement le vocabulaire spécifique à la discipline, prend néanmoins une acuité particulière lorsqu'il s'agit de notions propres à l'histoire et à la géographie : c'est ainsi qu'un paysage analysé par un géographe n'est pas de même nature que celui que peut décrire un écrivain. Le mode et le temps des verbes employés, par exemple, sont souvent un bon indice pour savoir si l'auteur du texte est un témoin direct ou non.

À l'oral, une attention particulière au modèle linguistique utilisé par les élèves est indispensable. Il s'agit de les habituer à user, pour leurs échanges, d'une langue de communication simple, mais rigoureuse et précise. *Faire écrire les élèves* dans une discipline où le récit et la description tiennent une place majeure, c'est participer aux compétences attendues en matière de maîtrise de la langue française : « élaborer et écrire un récit (ou une description) d'au moins une vingtaine de lignes, avec ou sans support (l'analyse de documents peut en être un) en respectant les contraintes orthographiques, syntaxiques, lexicales et de présentation ». Ces diverses formes d'écrit peuvent être de reformulation, de « création », mais aussi et systématiquement, de manière collective ou individuelle, de construction d'une courte

synthèse, car la trace écrite devrait, à l'issue de chaque séquence, faire émerger l'essentiel. Dans ce cadre, la qualité de l'écrit dans les cahiers devrait être systématiquement valorisée.



En conclusion, pour améliorer notamment les acquis des élèves en histoire et en géographie et contribuer efficacement à accroître leur maîtrise

de la langue, il serait utile de publier des documents d'accompagnement à l'intention des enseignants pour :

- favoriser la mise en œuvre du socle commun de connaissances et de compétences indispensables et de son évaluation d'une part, et de l'observation réfléchie de la langue et du débat d'autre part ;
- aider, dans les circonscriptions, les enseignants à établir des programmations et des progressions, dans le cadre

d'actions de formation d'écoles ou de réseaux d'écoles ;

- encourager les enseignants à utiliser un manuel en classe et le livre du maître qui lui correspond ;
- inciter les communes à acheter des manuels dont le coût n'est pas supérieur à celui des photocopies ;
- accorder, en matière d'enseignement, une attention accrue aux productions écrites des élèves, au vocabulaire employé, à la mémorisation.