

PASTEL

La revue académique d'histoire-géographie



**Enseigner l'histoire et la géographie :
une singularité française ?**

Enseigner l'histoire-géographie, une singularité française ?

Depuis son premier numéro paru en 2010, la politique éditoriale de la revue PASTEL repose sur le principe de l'alternance histoire-géographie. Une alternance parfois mise entre parenthèses lorsqu'il s'agit d'aborder des thèmes transversaux à dimension englobante. Tel fut le cas avec le précédent numéro « *Enseigner les valeurs de la République* » qui nous a valu des témoignages nombreux, venus de tous horizons géographiques et institutionnels, nous remerciant d'avoir publié un numéro spécial dédié à une question d'actualité aux enjeux immédiats, complexes et fondamentaux pour l'École d'aujourd'hui. Avec cette nouvelle livraison la rédaction a donc décidé de poursuivre cette démarche en souhaitant faire le point sur l'essence même de notre enseignement « disciplinaire », un enseignement reposant en réalité sur une particularité due au fait qu'il était pluriel ; le titre était alors tout trouvé : « *Enseigner l'histoire-géographie, une singularité française ?* ».

Comme pour les numéros précédents, PASTEL a tout d'abord voulu offrir un outil à disposition des professeurs. Fidèle à la tradition des publications antérieures, l'architecture de ce nouveau numéro repose donc sur des contributions où se conjuguent les approches pédagogiques, didactiques, culturelles et intellectuelles pour mieux appréhender un enseignement et une problématique qui sont aujourd'hui l'objet de réflexions profondes, tant des acteurs que des observateurs d'un système éducatif, certes en évolution permanente, mais aujourd'hui en mutation profonde.

Des spécialistes de la question nous ont fait l'honneur d'apporter leur éclairage et leur expertise. De Laurent CARROUE à Michel HAGNERELLE, en passant par Laurence de COCK, Catherine BIAGGI, Marc DELEPLACE, Christian DELACROIX ou bien encore Patrick GARCIA, tous ont accepté de collaborer à la réalisation de ce numéro exceptionnel qui aborde tout particulièrement la question cruciale des concours et des programmes. Nous avons également, comme toujours, sollicité les acteurs académiques. Ainsi, IA-IPR, IEN, formateurs et professeurs de collège et lycée(s) de l'académie de Toulouse, directrice de l'ESPE Midi-Pyrénées, ont tenu à partager leurs regards et analyses. Nous avons également innové en ouvrant nos colonnes à des témoignages et des contributions abordant l'enseignement de l'histoire et de la géographie à l'étranger.

Comme l'écrit et l'analyse si bien notre grand témoin, Michel HAGNERELLE, « *Ce numéro de PASTEL est l'occasion de porter un regard privilégié sur la place de l'histoire et de la géographie dans notre système éducatif. [...] Cette place exceptionnelle est le signe fort de la confiance que la Nation accorde à nos disciplines pour la formation de sa jeunesse. L'histoire et la géographie sont ancrées dans l'histoire de l'École et dans celle de la République, et elles constituent un pivot incontournable dans la trame des humanités. La légitimité actuelle de l'histoire et la géographie repose sur leur capacité à répondre aux questions vives que se pose notre société, sur le besoin pressant de disposer de repères intelligibles et de clés de lectures renouvelées pour comprendre un monde en rapide évolution. L'histoire et la géographie sont des disciplines de leur temps, engagées dans leur temps.* ».

Tel est bien le message majeur voulu et porté par ce numéro : affirmer le statut et la place de nos disciplines dans la formation de la jeunesse qui est confiée à l'École. Loin de clamer et encore moins réclamer une reconnaissance, il s'agit ici de mettre en lumière la nécessité, l'indispensabilité et l'unité de l'histoire et de la géographie, deux domaines séparés par le nom qui leur est dévolu mais inséparables par la vocation qui leur est assignée.

Pour reprendre les derniers mots qui ponctuent l'article du doyen de l'inspection générale du groupe histoire-géographie : « *Ne boudons pas notre plaisir d'enseigner l'histoire et la géographie* ».

Pour la rédaction de PASTEL

François Icher,

INSPECTEUR D'ACADÉMIE, INSPECTEUR PÉDAGOGIQUE RÉGIONAL D'HISTOIRE-GÉOGRAPHIE
RÉFÉRENT ACADÉMIQUE MÉMOIRE, DÉFENSE ET CITOYENNETÉ

TABLE DES MATIÈRES

03

Éditorial

François Icher

08

La géographie au sein du couple scolaire «histoire et géographie»

Christine Vergnolle-Mainar

12

Le couple histoire-géographie : l'argument épistémologique par l'espace

Christian Delacroix et Patrick Garcia

17

Le Capes d'histoire-géographie : évolutions et bivalence

Marc Deleplace

20

Les professeurs d'histoire et géographie des enseignements secondaire et supérieur publics : effectifs et modes de recrutement

Jean Leduc

24

Qui écrit les programmes ?

Laurence de Cock

26

Enseigner l'histoire-géographie avec le numérique en 2017

Fabien Vergez

30

«Être tuteur en histoire-géographie : entre modèle et guide ?»

Françoise Verrière

37

Réussir l'entrée dans le métier de professeur d'histoire-géographie de l'académie de Toulouse

Claudine Adam/Hubert Strouk

40

Enseigner l'histoire-géographie sur le terrain

Sandrine Linger

43

Professeur d'histoire, de géographie... et d'enseignement moral et civique

Cédric Marty

45

Le professeur d'histoire-géographie, un enseignant en première ligne face à l'actualité

Stéphanie Maffre

49

La place des émissions radios dans la culture et la pratique des professeurs d'histoire-géographie

Sandrine Belaroui

55

Passer en revue la culture des professeurs : la singularité française de la revue *L'histoire*

Olivier Loubes

58

L'histoire-géographie dans la voie professionnelle

Christophe Escartin

61

Le couple histoire-géographie dans les concours renouvelés

Catherine Biaggi et Laurent Carroué

REGARDS CROISÉS

66

Enseigner l'histoire et la géographie en Espagnol

José Abrami

69

L'enseignement de l'histoire et de la géographie en Espagne

José Abrami

72

L'histoire-géographie de l'autre côté des Pyrénées

Laurent Lom

76

Devenir professeur d'histoire ou de géographie en Allemagne

Emmanuel Attali

PORTRAITS

80

Le regard d'un stagiaire

François Bouloc

81

Témoignage : «Merci à la formation continue et aux concours internes !»

José Marigo

GRAND TÉMOIN

86

L'enseignement de l'histoire et de la géographie est une singularité française : on peut s'en féliciter

Michel Hagnerelle

IN MEMORIAM

93

Pierre Laborie

François Icher

94

François Grèzes-Rueff

Christine Vergnolle Mainar

LA GÉOGRAPHIE AU SEIN DU COUPLE SCOLAIRE «HISTOIRE ET GÉOGRAPHIE»



Christine Vergnolle Mainar,

ESPE TOULOUSE MIDI-PYRÉNÉES,
LABORATOIRE GEODE UMR 5602 CNRS – UNIVERSITÉ TOULOUSE JEAN JAURÈS.

Dans l'enseignement secondaire, l'association de l'histoire et de la géographie apparaît comme une évidence pour les élèves et leurs parents. Mais en réalité c'est une spécificité française qui pose la question de la synergie interne à ce couple scolaire et de la place relative de chacune des deux disciplines.

L'association de l'histoire et de la géographie au sein d'un même «couple scolaire» (Prost 1998) apparaît en France comme une évidence. L'organisation de leur enseignement y a fortement contribué puisque les générations successives de collégiens et lycéens ont étudié ces deux matières avec un même enseignant, dans des blocs horaires dédiés à l'«histoire-géographie», dans des salles souvent spécifiques et à certains niveaux de classe avec un manuel unique.

Pourtant l'association des deux enseignements est une spécificité française. Elle résulte moins de raisons épistémologiques de fond que de l'évolution du système éducatif français qui, depuis le XIX^e siècle, a fait porter par ce couple scolaire la construction chez les futurs citoyens d'un regard commun sur notre pays et sur le monde (Grataloup 1998). Mais si des finalités civiques convergentes les unissent, les deux enseignements gardent néanmoins de fortes particularités qui justifient de

qualifier chacune d'elles de «discipline scolaire»¹ : des références à des domaines scientifiques différents, des programmes distincts, des démarches et des exercices identitaires spécifiques à chacune.

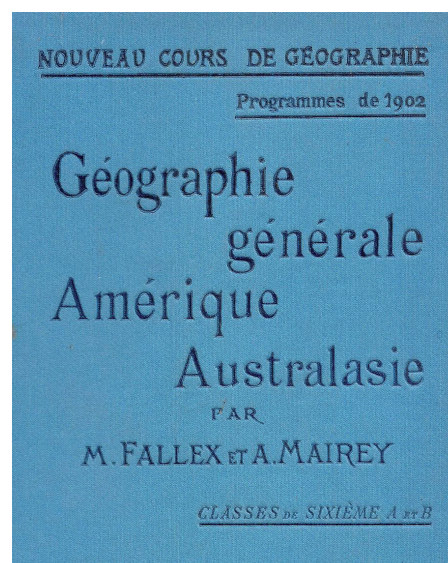


Fig. 1

L'association de ces deux disciplines s'est cependant construite sur un déséquilibre entre elles, notamment car les finalités civiques de l'histoire étaient très lisibles (Prost 1998, Legris 2013) alors qu'il n'en est pas de même pour la géographie. Ce déséquilibre a marqué durablement l'interaction entre les deux disciplines ainsi que leur positionnement au sein du système des disciplines scolaires.

Un couple scolaire résultant d'une longue histoire

L'acte de naissance de l'association entre l'histoire et la géographie daterait de 1818 (Lefort 1992) mais le fonctionnement du couple scolaire n'est devenu effectif qu'à compter de la réforme de 1902 (Fig. 1). Cette réforme, qui a jeté les bases de l'organisation scolaire actuelle du second

degré, a également marqué l'aboutissement d'un long processus d'individualisation des matières enseignées qui s'est développé au cours du XIX^e siècle. En effet, au début du XIX^e siècle, les programmes étaient assurés par des enseignants non spécialistes. Dans ce cadre, la géographie, considérée comme une matière annexe de l'histoire, était prise en charge par le professeur d'humanités, souvent un spécialiste du latin ; du moins lorsqu'elle était enseignée (Clerc 2002). Au fil du temps, les matières d'enseignement ont été prises en charge par des spécialistes, induisant des habitudes disciplinaires de nature à souder les professeurs les prenant en charge et à les rendre identifiables par les élèves.

Mais le processus de segmentation du tronc commun des humanités en disciplines scolaires n'est pas allé jusqu'à la séparation de l'histoire et de la géographie. Ce fut aussi le cas en sciences où la géologie est restée associée à la biologie et la chimie à la physique. Des couples scolaires ont ainsi pris forme et ont perduré, sans que les fondements de leur association soient réellement questionnés depuis.

Lors de l'institutionnalisation du couple histoire et géographie au début du XX^e siècle, les deux disciplines n'avaient pas une égale reconnaissance. L'histoire bénéficiait de l'héritage de son fort ancrage antérieur au sein des humanités, d'une légitimité liée à sa dimension civique affirmée ainsi que d'une reconnaissance issue des travaux de l'histoire universitaire. La géographie était au contraire une discipline en construction tant au niveau scolaire qu'universitaire et de surcroît segmentée en deux spécialités, la géographie physique émergeant aux sciences de la nature et la géographie humaine peu développée. Cette inégale reconnaissance s'est traduite notamment par le fait qu'en 1902 l'histoire faisait l'objet d'une épreuve au baccalauréat en terminale. Ce n'était pas le cas de la géographie, qui n'était donc enseignée que jusqu'en première.

Réduire ce déséquilibre initial peut être considéré comme le fil conducteur majeur des actions pour l'affirmation de l'identité

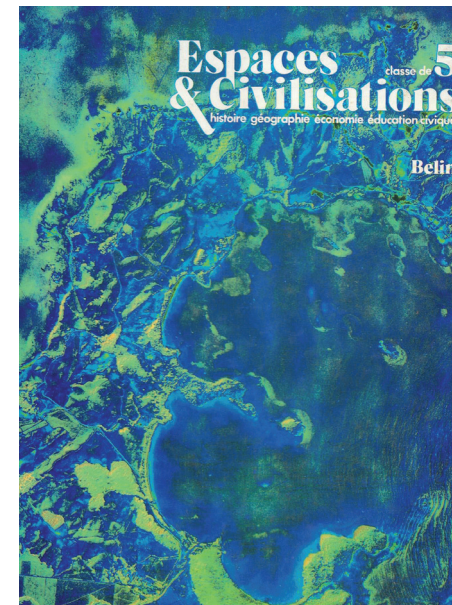


Fig. 2

de la géographie scolaire depuis 1902. L'introduction de l'enseignement de la géographie en classe terminale et son intégration dans les épreuves du baccalauréat (en 1905) en a été la première étape. Par la suite, la création d'une agrégation spécifique de géographie, en 1942 pour les hommes et en 1970 pour les femmes (Chabot 1976), est allée aussi dans ce sens. De même, en ce début de XXI^e siècle, l'évolution des épreuves du CAPES d'histoire et de géographie a créé une «égalité» entre les deux disciplines : même nombre de questions au programme du concours (depuis 2011) et tirage au sort entre les deux disciplines pour les épreuves orales (depuis 2013) gommant ainsi la notion de spécialité. Ces évolutions structurelles, ont par ailleurs été accompagnées de pressions récurrentes et insistantes de l'inspection pour que dans les classes la géographie soit autant enseignée que l'histoire.

Cette évolution interne a participé de la consolidation du couple histoire et géographie, ce qui a contribué à sa pérennité au sein du système disciplinaire français.

Un couple scolaire à l'épreuve des infléchissements

du système éducatif du tournant des XX^e et XXI^e siècles

À compter des années 1960, l'organisation disciplinaire héritée de la réforme de 1902 a été l'objet de débats politiques, non seulement du fait de l'évolution des disciplines universitaires de référence et de l'émergence de nouvelles spécialités scientifiques, mais aussi du fait de la nécessité de former aux métiers en affirmation (techniciens, ingénieurs...) et de prendre en charge les effectifs croissants résultant du baby-boom et de l'allongement de la scolarité. Dans ce contexte, le couple histoire et géographie a été questionné notamment par l'introduction d'enseignements en sciences sociales (Legris 2016). Dans un premier temps, ce mouvement s'est traduit par la création en lycée d'un enseignement de sciences économiques et sociales (en 1966) et d'un CAPES en SES (en 1969). Puis, dans les années 1970, le ministre Haby a porté le projet d'introduire en collège un enseignement de «sciences économiques et humaines» qui, du fait d'oppositions, s'est transformé en un élargissement du champ de l'histoire et géographie à l'économie dans les programmes de collège de 1977 (Fig. 2). Cette réforme a induit un questionnement des contenus enseignés en histoire et en géographie. En histoire, des résistances au renouvellement de son enseignement se sont manifestées fortement (Legris 2016).

La géographie, encore très ancrée dans une approche du milieu naturel, a été au contraire moins sujette à discussion. D'une manière générale, les débats de ces décennies n'ont pas stimulé de synergie interne au couple, autour des questions sociales et économiques qu'elles pouvaient pourtant éclairer chacune à sa façon.

L'enjeu d'une articulation entre les enseignements d'histoire et de géographie est apparu plus tardivement, de façon synchrone avec la recomposition interne de la géographie scolaire à compter des années 1980 (Vergnolle Mainar 2011).

1. Il est fait référence au sens qu'André Chervel donne au terme de discipline scolaire (A. Chervel : *L'histoire des disciplines scolaires, réflexions sur un domaine de recherche, Histoire de l'éducation*, n° 38, mai 1988, p. 59-119).

Le tournant des XX^e et XXI^e siècles est en effet marqué par la disparition progressive des enseignements de géographie physique et un ancrage de la géographie dans le champ des sciences sociales à l'instar de l'évolution de la recherche universitaire. Dans ce contexte, des ponts entre les enseignements de géographie et d'histoire ont été réfléchis et un programme unique a même été envisagé. Mais ces projets de réorganisation ont suscité de vives réactions, révélatrices d'une crainte d'instrumentalisation de la géographie au profit de l'histoire : soit que la géographie ne se limite à brosser le cadre du déroulement de l'histoire, renvoyant à une approche de géographie classique ; soit que la géographie n'apparaisse que comme l'aboutissement de l'évolution historique. Cette période de tensions a débouché sur la mise en œuvre, de façon temporaire et à certains niveaux de classe (notamment en 3^e), d'une alternance de séquences d'histoire et de géographie éclairant successivement un même territoire.

L'évolution actuelle des attentes institutionnelles, en relation avec la réforme de la scolarité obligatoire, est de nature à renouveler le débat sur l'articulation interne au couple scolaire histoire et géographie : les disciplines scolaires doivent en effet désormais combiner une logique qui leur est propre, et qui constitue leur identité, avec une contribution à l'acquisition de compétences qui les transcendent. Dans cette perspective, une forme d'interdisciplinarité au couple histoire et géo-

graphie est posée dans les introductions des programmes de ces deux disciplines (MENSR 2016)². Pour le cycle 3, il est indiqué que « ces deux enseignements traitent de thématiques et de notions communes et partagent des outils et des méthodes » (p.172). De même pour le cycle 4, il est noté que « l'enseignement de l'histoire et de la géographie doit être envisagé dans la complémentarité entre les deux disciplines : les équipes de professeurs mettent en œuvre les questions programmées dans l'une et dans l'autre de manière équilibrée, à parts égales, en n'hésitant pas à souligner les apports de l'histoire à la géographie et réciproquement » (p. 309). Cette orientation est reprise dans l'introduction du programme d'histoire de ce même cycle (p. 312), mais non dans celui de géographie. Cependant, au-delà de ces objectifs généraux, dans les énoncés des points au programme ainsi que dans les suggestions de croisements disciplinaires qui les accompagnent, aucune précision n'est apportée. Les interactions internes au couple histoire et géographie sont donc laissées à la libre initiative des enseignants, comme si cette démarche allait de soi pour eux alors que l'évolution de ce couple scolaire n'a pas généré de réelles habitudes en ce sens.

L'appellation « histoire et géographie » reflète donc davantage la réalité que le raccourci « histoire-géographie », parfois usité, qui supposerait un trait d'union plus effectif entre les deux disciplines. ■

2. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (MENSR), 2016 : programmes pour les cycles 2, 3 et 4 http://cache.media.education.gouv.fr/file/48/62/7/collegeprogramme-24-12-2015_517627.pdf (consulté le 5 avril 2017).

ouvrages cités

- CHABOT (Georges), « La genèse de l'agrégation de géographie », *Annales de géographie*, vol. 85, n°469, 1976, p. 333-340.
- CLERC (Pascal), *La culture scolaire en géographie, le monde dans la classe*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2002.
- GRATALOUP (Christian), « Sous l'influence des conventions scolaires », *Espace-Temps*, vol. 66-67, 1976, p. 65-79.
- LEFORT (Isabelle), *La lettre et l'esprit, géographie scolaire et géographie savante en France*, Paris, CNRS, 1992.
- LEGRIS (Patricia), « L'élaboration des programmes d'histoire depuis la Libération », *Histoire@Politique*, n° 21, mars 2013, p. 69-83.
www.cairn.info/revue-histoire-politique-2013-3-page-69.html (consulté le 5 avril 2017).
- LEGRIS (Patricia), « Enseigner les sciences humaines et sociales : une promesse difficile », *Espace-Temps*, 2016 <http://www.espacetemps.net/articles/enseigner-les-sciences-humaines-et-sociales-une-promesse-difficile/> (consulté le 5 avril 2017).
- PROST (Antoine), « Un couple scolaire », *Espace-Temps*, n°66-67 « histoire-géographie, l'arrangement », 1998, p. 55-64.
- VERGNOLLE MAINAR (Christine), *La géographie dans l'enseignement, une discipline en dialogue*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2011.

LE COUPLE HISTOIRE-GÉOGRAPHIE : L'ARGUMENT ÉPISTÉMOLOGIQUE PAR L'ESPACE



Christian Delacroix, IHTP- CNRS

Patrick Garcia, PROFESSEUR À L'UNIVERSITÉ DE CERGY-PONTOISE, AGORA - IHTP- CNRS

Alors que trop souvent les historiens ont eu tendance à considérer la géographie comme une discipline ancillaire, celle-ci semble grâce à l'audace de quelques-uns permettre à l'histoire de se questionner, de changer de focale. Par le biais des acteurs, l'espace et le temps semblent pouvoir se trouver.

Comme pour toute explication historique les facteurs sont multiples pour essayer de rendre compte de la place de l'histoire dans le couple « histoire-géographie », réputé si spécifique à l'univers scolaire français. Mais faut-il se résoudre à penser que la conjonction des deux disciplines n'est que « scolaire », sans fondement épistémologique comme l'avance Antoine Prost¹ ? Pouvons-nous faire l'hypothèse que cette place, c'est-à-dire le type de couple formé par l'histoire et la géographie et ses évolutions, dépendraient, en « dernière instance », du traitement épistémologique du concept d'espace par les historiens ?

Après une longue instrumentalisation « réductionniste » et « naturalisante » de l'espace qui lui déniait ainsi toute pertinence épistémologique, la progressive et inégale mise en opérativité épistémo-

logique de l'espace par les historiens permettrait de véritablement construire ce dernier comme objet de connaissance à part entière. La construction du couple « histoire-géographie » met en effet en cause des notions fondamentales pour l'explication historique, notamment la part respective assignée au déterminisme et à la contingence, aux contraintes et à la liberté. On peut ainsi soutenir que le recours à l'espace, dans des combinaisons variables, a longtemps, et essentiellement, joué le double rôle de contrainte et de concret tandis que l'histoire s'assurait, souvent, celui de dire la puissance créatrice de la liberté et la force de l'innovation, à tout le moins s'arrogeait le monopole de l'étude du changement.

De quoi l'espace a-t-il donc été le nom pour les historiens, de Michelet (pour prendre un repère « classique ») jusqu'au

« tournant géographique » diffus des sciences sociales que diagnostique Marcel Gauchet en 1996² et au « spatial turn » de Denis Cosgrove³ ?

L'espace pour « enraciner » l'histoire ?

Chez Michelet le recours à la géographie sert à rompre avec l'historiographie précédente jugée à la fois « trop peu matérielle et trop peu spirituelle ». Au contraire l'histoire de Michelet, parce que son ambition est d'être « totale », se veut enracinée. Placé en tête du livre III de *L'Histoire de France*, avant d'aborder le moyen-âge, le *Tableau de la France* a aussi pour objet de montrer que la France est un processus, que ce pays devient « une personne » au terme d'une histoire. Le *Tableau* est

une machine de guerre contre le déterminisme soutenu par Victor Cousin qui domine alors la scène intellectuelle et inspire l'histoire « fataliste » de Guizot, Mignet ou Thiers.

Retenons que cette œuvre de Michelet pose le recours à la géographie comme moyen de promouvoir une histoire renouvelée, de rendre la vérité du passé et de récuser les conceptions déterministes que véhiculaient jusque-là la mention du milieu physique (Montesquieu, Bodin, Cousin...). La géographie est argument plus que fondement.

Le second *Tableau* de la France, celui que commande Ernest Lavisse à Paul Vidal de La Blache pour ouvrir *L'Histoire de France* qu'il dirige, marque une nette inflexion⁴. Placé en introduction de *L'Histoire de France*, ce tableau, que le géographe est invité à produire, est celui d'une France qu'on pourrait dire « toujours-déjà-là » et c'est bien celui-ci qu'il s'efforce de dresser. Si le *Tableau de la géographie de la France* ne traduit pas l'ensemble des conceptions de Vidal en matière de géographie, dans le cadre de cette commande historique il assigne, comme le souligne la conclusion de l'ouvrage, la géographie à l'étude de ce qui est « fixe et permanent ». En définitive, la géographie vidalienne telle qu'elle apparaît dans ce texte se présente comme une sorte de prologue à l'histoire. La position de Vidal de La Blache n'est pas en elle-même déterministe mais une répartition des rôles entre histoire et géographie est définie où celle-ci est vouée essentiellement à l'étude des phénomènes stables dont l'enjeu majeur est de conférer une assise inébranlable à la nation.

L'espace sans pertinence épistémologique : les voies du réductionnisme historien

Des années cinquante aux années soixante l'histoire régionale « régna sans partage » en France et cette prééminence doit être rapportée à l'influence de la géographie de Paul Vidal de La Blache sur l'historiographie française. Febvre a été - en quelque sorte - le traducteur, pour les historiens, de la démarche vidalienne ; mais cette traduction s'est opérée dans le cadre d'une stratégie disciplinaire de captation et de contrôle de la dynamique vidalienne par l'histoire. Dans *La Terre et l'Évolution humaine* (1922) il choisit, contre ce qu'il considère comme une position trop déterministe des sociologues durkheimiens à l'égard de la géographie, la démarche « possibiliste » des Vidalien : l'espace de l'analyse - géographique ou historique - par excellence est la région naturelle considérée comme « un ensemble de possibilités pour les sociétés humaines qui les utilisent mais ne sont pas déterminées par elles ». Mais le choix prioritaire du cadre régional ne signifie pas automatiquement attention à l'espace. Si le « déterminisme géographique n'existe pas », remarque Bernard Lepetit, « l'espace peut être considéré comme une variable non pertinente et constituer un cadre neutre [...] une variable exogène ».

C'est là un premier réductionnisme - par transparence pourrait-on dire - qui ignore l'espace comme objet de connaissance. Chez Braudel, est à l'œuvre, dans la première partie « géographique » de *La Méditerranée* un autre réductionnisme

historien dans la prise en compte de l'espace. Pour lui, l'espace est une manière de privilégier une temporalité jusqu'alors négligée, la longue durée, le temps géographique à rythme très lent des rapports de l'homme et du milieu : l'espace, c'est du « temps solidifié » (Bernard Lepetit). L'espace ramené au temps perd là aussi sa pertinence épistémologique.

Dans la deuxième édition de *La Méditerranée*, Braudel ne reprend pas cette première position plutôt déterministe et il adopte dans *L'identité de la France* (1985) une démarche plus complexe que Bernard Lepetit nomme un « possibilisme revisité ». Selon lui, Braudel échappe au déterminisme en ajoutant aux différents temps de l'histoire les « dimensions diverses de l'espace », en pratiquant une « variation raisonnée des échelles », en distinguant des systèmes spatiaux et des systèmes temporels qui, tout en s'articulant selon des modalités changeantes, ne se répondent plus nécessairement ; ainsi « les plus vastes espaces ne correspondent pas aux plus longues durées ». Pourtant à Châteauneuf, en 1985, Fernand Braudel s'oppose à Étienne Julliard : « S'il n'y a pas de déterminisme géographique, où se trouvera la science géographique ? »⁵ Les débats qui traversent la géographie constituent à ses yeux un véritable renoncement à tenir le rôle explicatif qui lui est propre : « Les géographes ont depuis longtemps déclaré forfait » soutient Braudel dans *L'identité de la France*⁶, conduisant à son terme la définition normative de la géographie forgée par les historiens.

À travers ces figures successives plusieurs usages majeurs de la géographie par les historiens s'affirment.

D'une part, la géographie permet d'ancrer le discours historique dans le concret,

1. Antoine Prost, « Un couple scolaire », *Espaces Temps*, n° 66/67, 1998, p. 55-64.

2. Marcel Gauchet, présentation du dossier du *Débat* coordonné par Jacques Lévy, « Nouvelles géographies », novembre-décembre 1996, n° 92, p. 42.

3. Angelo Torre, « Un « tournant spatial » en histoire ? Paysages, regards, ressources », *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 5/2008 (63^e année), p. 1127-1144.

4. Sur les caractéristiques générales de cette entreprise cf. Pierre Nora, « L'Histoire de France de Lavisse », in Pierre Nora (dir.), *Les lieux de mémoire*, T. II, *La Nation*, vol. 1, Gallimard, 1986, p. 317-375.

5. Cité par François Dosse, « La ressource géographique en histoire », *Espaces Temps*, n° 68/69/70, 1998, p. 118.

6. Cité par François Dosse, *ibidem*, p. 118, n. 41.

de lui donner consistance. Plus qu'un décor, elle fait fonction à travers ses paysages, d'un réel auquel on attribue le rôle de conservatoire, qui marque les limites des ambitions transformatrices des sociétés et permet de ralentir le temps des sociétés en relativisant les changements survenus. L'espace joue le rôle de «garde-fou réaliste» et à ce titre il permet de stabiliser l'analyse historique, tandis que les cartes se révèlent souvent être un puissant «naturalisateur»⁷. Le recours à la géographie est ainsi une façon d'enraciner le discours historien. Il entre aussi bien en synergie avec la volonté de présenter la France comme une personne comme chez Michelet (anthropomorphisme qui conduit à parler d'histoire de France et non d'histoire de *la France*⁸), qu'elle soit formation historique ou qu'elle soit plus ou moins naturalisée. Une géographie en conséquence compatible tant avec une surdétermination civique et nationale de l'histoire qu'avec la volonté de rompre avec cette finalité au profit d'un projet scientifique⁹.

Le dialogue avec la géographie classique par les historiens est d'autant plus facilitée que cette dernière fait une très large part à l'histoire (naturelle et humaine), qu'elle s'exprime dans un langage que les historiens maîtrisent et qu'elle demeure cantonnée à des problématiques simples («modestes») pour reprendre un terme de L. Febvre...). Il en va tout autrement du dialogue avec la géographie nouvelle à partir des années 1970/1980... De ce point de vue on peut parler d'un véritable chassé-croisé entre l'histoire et la géographie, puisque celle-ci

s'oriente vers la modélisation et entend se constituer en science sociale au moment où, précisément, les grands modèles explicatifs et le quantitativisme sont remis en cause par les historiens et où ceux-ci redécouvrent les capacités interprétatives du récit, la place de l'acteur et interrogent les catégories sur lesquelles s'était fondé l'essor de l'histoire dans l'après-guerre¹⁰.

L'espace pris au sérieux par les historiens ?

Ce qu'il est possible d'appréhender, dans un regard rétrospectif, comme un renouvellement des usages de la géographie et de l'espace par les historiens ne s'effectue pas en rupture délibérée avec la géographie classique qui persiste longtemps, pour beaucoup d'entre eux, comme l'unique référence, acquise pendant les années de formation, en matière de géographie¹¹. Il s'opère, le plus souvent, en dépit ou indépendamment des débats qui parcourent la géographie en tant que discipline à partir des années soixante. La préoccupation spatiale s'impose aux historiens au détour de leurs propres logiques de recherche et les conduit à retravailler la dimension spatiale des sociétés à partir des problématiques nouvelles qui sont les leurs... Plusieurs domaines de l'histoire ont concouru à enrichir et à renouveler le statut donné à l'espace dans la recherche historique.

Ainsi l'école française d'histoire grecque, très influencée par l'anthropologie structurale, s'est précocement attachée à

l'espace perçu et à l'espace imaginaire de la cité grecque, d'autant que la transposition du modèle économique et social est vite apparue peu heuristique. Un champ est ainsi ouvert, travaillé notamment par Pierre Lévêque, Jean-Pierre Vernant, Pierre Vidal-Naquet, inaugurant une tradition poursuivie notamment par Nicole Loraux ou Jean-Marie Bertrand¹². Dès *Clisthène l'Athénien* (1964), l'espace géographique n'est plus seulement milieu contraignant, compartimenté, ce milieu physique déjà présent sous la plume de Fustel de Coulanges, mais projection, cristallisation de l'imaginaire de la citoyenneté et ses divisions.

L'historiographie de la Révolution française offre, elle aussi, une voie d'enrichissement. Quitte à formuler une explication par les contraintes celle-ci a été mise en demeure, pour combattre une réduction à la scène parisienne et aux débats politiques, et pour donner sens aux affrontements de la période révolutionnaire, de montrer la généralité, l'amplitude et l'enracinement de la Révolution. C'est cette voie qu'empruntent Philippe Sagnac, quand il entreprend de cartographier les serments à la Constitution civile du clergé, ou Georges Lefebvre quand il cartographie les mouvements de la Grande Peur. La sensibilité particulière à l'espace, le besoin de spatialiser les phénomènes et d'en suivre la trace sédimentée comme les affleurements deviennent centrale dans l'approche de la géographie politique de la Révolution française proposée par cet historien¹³ et reviennent à considérer l'espace comme trace et vecteur du changement, c'est-à-

dire à inverser la fonction assignée à l'espace par Braudel. Troisième secteur où un renouvellement s'opère, celui de l'histoire urbaine. Cette fois, la rencontre avec la géographie contemporaine est plus probante et immédiate. Il suffit de se référer aux œuvres citées en bibliographie, aux concepts mobilisés (réseaux, hiérarchie, flux etc..) ou aux dialogues menés par Bernard Lepetit avec les géographes contemporains¹⁴. Pour Bernard Lepetit, l'espace peut être un «utile point d'appui» pour la compréhension du temps de l'histoire et pour l'analyse des processus de changement qui doivent rester l'apport propre de l'histoire pratiquée comme science sociale. Cette prise d'appui prend d'abord la forme d'une analyse critique des usages historiens de l'espace, en particulier dans le cadre de l'histoire urbaine. Bernard Lepetit veut démontrer que les historiens, pendant longtemps, ont majoritairement utilisé l'espace comme un «cadre commode pour l'observation privilégiée de questions» qui relevaient d'une logique qui était principalement celle de l'histoire sociale¹⁵. Dans cette perspective, l'espace restait un décor neutre pour analyser les phénomènes et processus jugés les plus pertinents pour l'intelligibilité historique des sociétés. Ce n'est qu'à partir des années 1980 que l'espace et la ville sont devenus des objets historiques à part entière que l'historien, dans sa pratique, construit comme tels. La relecture des analyses historiques de l'espace comme son travail de thèse servent à B. Lepetit à engager une réflexion sur la notion d'échelle - spatiale et chronologique - qui l'éloigne du

recours aux déterminismes réducteurs des correspondances mécaniques qui ne permettent pas de penser le changement social. Ce que propose d'analyser Bernard Lepetit, c'est le «jeu des combinaisons possibles des formes passées d'organisation de l'espace». Pour expliquer les différenciations nouvelles de l'armature urbaine française au début du XIX^e siècle, il insiste, dans sa thèse, sur les «effets de combinaison» entre «décalsages chronologiques» et «dénivellations spatiales» des différentes innovations qui affectent le système spatial des villes. Dans le cadre de ces renouvellements il faut évidemment prendre en compte la micro-histoire même si le statut assigné à l'espace ne constitue pas le cœur de ce projet historiographique. En effet, si au premier abord la dénomination «micro-histoire» renvoie à une démarche scalaire, la dimension spatiale est loin d'être aussi nette. Le questionnement des «micro-historiens» met d'abord en cause les catégories de l'histoire économique et sociale telle qu'elle prospère en France au cœur des années soixante-dix. Reste que la valorisation du «paradigme indiciaire¹⁶» (Carlo Ginzburg) ne conduit à la spatialisation que par contrecoups, parce que sensible aux réseaux familiaux comme aux itinéraires individuels. La *microstoria* ne s'intéresse à l'espace que sous l'aiguillon de son intérêt pour les acteurs. La réception en France de ce courant, a permis de diffuser la notion de changement de focale, de jeux d'échelles. Jacques Revel, présentant le recueil *Jeux d'échelles*, insiste sur le fait que c'est «le choix du principe de variation et non celui d'une échelle

particulière» qui importe¹⁷. Il s'agit de complexifier l'analyse en changeant d'échelle et de point de vue. Touchons-nous véritablement, ici, un nouvel usage de l'espace par les historiens ? En fait non ; la référence à l'espace, à l'échelle reste d'abord métaphorique. Ainsi il n'est guère que Bernard Lepetit qui, dans le recueil dirigé par Jacques Revel¹⁸, fasse référence aux travaux des géographes et donne une dimension réellement spatiale à la notion de changement d'échelle. Pourtant la piste des acteurs semble la bonne pour que l'espace prenne toute sa place dans les travaux historiques. Cette voie était déjà suivie par Michel de Certeau dans *l'Invention du quotidien* quand il invitait historiens et anthropologues à lire les pratiques urbaines comme parcours : «L'espace est un lieu pratiqué¹⁹». Prendre mieux en compte l'espace dans ses multiples dimensions devient une exigence pour accéder à la complexité. Le tournant géographique (voire le «spatial turn») pourrait, dans cette perspective, être interprétés à l'aune de la valorisation d'une approche en termes d'acteurs. «Prendre au sérieux les acteurs», comme le souhaitait Bernard Lepetit²⁰, suppose en effet de prendre aussi au sérieux la dimension spatiale des sociétés et les diverses scènes sur lesquelles les individus se meuvent et s'investissent. La question de la territorialité, au sens où le territoire est un espace approprié²¹ et celle de la spatialité deviennent centrales pour tenter l'analyse du (re)déploiement de stratégies identitaires comme pour comprendre l'articulation des différents espaces politiques par l'individu contemporain.

7. De façon significative le volume consacré par Monique Pelletier et Henriette Ozanne consacré à la cartographie de la France s'intitule : *Portraits de la France*, Hachette/BNF, 1995.

8. Comme le soulignaient Christian Grataloup et Jacques Lévy cités par Jacques Le Goff, *Colloque national sur l'histoire et son enseignement*, CNDP, 1984, p. 166.

9. Febvre dénonçait «l'histoire qui sert» comme «une histoire-serve», Lucien Febvre, 1920, «L'histoire dans le monde en ruines», *Revue de Synthèse Historique*, T. XXX, n° 88, Leçon d'ouverture, Faculté des Lettres de Strasbourg, 4 décembre 1919.

10. Jean-Yves Grenier et Bernard Lepetit, «L'expérience historique. À propos de C.-E. Labrousse», *Annales ESC*, novembre-décembre 1989, repris in Bernard Lepetit, *Carnet de Croquis. Sur la connaissance historique*, Albin Michel, 1999, p. 45-79.

11. Michel Vovelle en témoigne : «Ma géographie», *Espaces Temps*, n° 68/69/70, op. cit., p. 69-84.

12. Jean-Marie Bertand, «Espaces et géographies de l'antiquité», *Espaces Temps*, n° 68/69/70, op. cit., p. 95-101.

13. Michel Vovelle, *La découverte de la politique. Géopolitique de la Révolution française*, La Découverte, 1993.

14. Notamment la participation de Bernard Lepetit à Franck Auriac et Roger Brunet (dir.), *Espaces, jeux et enjeux*, Fayard-fondation Diderot, 1986, la codirection avec Denise Pumain de *Temporalités urbaines*, Anthropos, 1993, auxquelles il faut ajouter de nombreuses rencontres.

15. Bernard Lepetit, «Remarques sur la contribution de l'espace à l'analyse historique», *Paysages découverts*, 1993, vol. II, p. 79-90.

16. Carlo Ginzburg, «Signes, traces, pistes. Racines du paradigme de l'indice», *Le Débat*, n° 6, 1980 (traduction française d'un article de 1979) repris sous le titre «Traces : racine d'un paradigme indiciaire» in Carlo Ginzburg, *Mythes, emblèmes, traces. Morphologie et histoire*, Flammarion, 1989, cit. p. 153-154.

17. Jacques Revel (dir.), *Jeux d'échelles. La micro-analyse à l'expérience*, Hautes études / Gallimard / Le Seuil, 1995, p. 19.

18. Bernard Lepetit, «De l'échelle en histoire», in J. Revel (dir.), *Jeux d'échelle. La micro-analyse à l'expérience*, op. cit., p. 71-95.

Certes, la place faite aux géographes et à leurs travaux reste encore plutôt réduite²² chez les historiens, peut-être parce que le gain de légitimité qui résulte de la maîtrise des travaux géographiques dans le champ professionnel historien est-il encore moins fort que celui qui provient de la mention d'autres travaux émanant d'autres sciences sociales ou provenant du domaine anglo-saxon. En outre, on peut se demander si la rente de situation qui assurait, couplée avec l'histoire, la présence de la géographie à tous les niveaux de l'enseignement en tant que discipline cardinale de la culture du sentiment national reste aussi productive qu'auparavant²³. Pourtant, si la pluralité des courants actuels de la géographie peut dérouter les historiens, la conversion de la géographie aux sciences sociales, la volonté de certains géographes de penser le monde contemporain et parfois même son histoire²⁴ sont plutôt des facteurs de convergence épistémologique (même limitée) avec l'histoire. Du côté des historiens, les acquis de l'his-

toire culturelle ont sans conteste permis le dialogue avec les courants géographiques qui placent la question de la perception et de l'appropriation de l'espace et la notion de paysage au cœur de leurs approches, en valorisant en particulier les dimensions visuelles et symboliques de l'analyse²⁵. De la même façon, plus récemment, la montée en puissance des approches «mondiales», «globales», «connectées» en histoire²⁶ met de manière pressante la question de la spatialisation à l'ordre du jour de l'agenda des historiens et contribue, peut-être, à une nouvelle synergie épistémologique entre histoire et géographie.

Conclusion

De façon assez nette la culture géographique censée éduquer le regard de l'historien, lui donner le goût du concret afin que, pour reprendre la métaphore de Marc Bloch, il traque tel un ogre la chair humaine et que les historiens parvenus à l'apogée de leur carrière célébraient, fait désormais figure de butte-témoin.

Toutefois, la question de la prise en compte de la dimension spatiale des sociétés ne saurait être réduite aux échanges entre deux disciplines associées à la fin du XIX^e siècle pour susciter et fortifier le sentiment national. Les interrogations contemporaines que soulèvent l'avenir du cadre national, la mondialisation, la construction du lien social ainsi que le choix théorique en sciences sociales de «prendre au sérieux» les acteurs sont des facteurs bien plus puissants que la tradition scolaire et républicaine pour que la dimension spatiale s'impose dans les analyses des sciences sociales, et donc en histoire. ■

19. Michel de Certeau, *L'invention du quotidien 1. Arts de faire*, Folio Gallimard, 1990, p. 173.

20. Bernard Lepetit, «L'histoire prend-t-elle les acteurs au sérieux ?», *Espaces Temps*, n° 59/60/61, op. cit., p. 112-122.

21. Selon la définition retenue par Roger Brunet, Robert Ferras et Hervé Théry (dir.), *Les mots de la géographie. Dictionnaire critique*, Reclus/La Documentation Française, 1992.

22. Cf. Pierrette Grandjean, Christian Grataloup et Jacques Lévy, «Les géographes sont-ils lus par d'autres qu'eux-mêmes ?», in Rémy Knafou, *L'état de la géographie. Autoscopie d'une science*, Belin, 1997, p. 237-245.

23. Voir les analyses développées par les intervenants des deux numéros d'*Espaces Temps* consacrés aux rapports histoire/géographie : n° 66/67 et 68/69/70, op. cit.

24. Cf. Christian Grataloup, *Lieux d'histoire. Essai de géohistoire systématique*, Montpellier, Reclus, 1996.

25. Voir en particulier les propositions et travaux d'Alain Corbin.

26. Parmi de nombreuses références, voir :

Caroline Douki, Philippe Minard, «Histoire globale, histoires connectées : un changement d'échelle historiographique ? Introduction», *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 5/2007 (n° 54-4bis), p. 7-21.

Romain Bertrand, *L'Histoire à parts égales : Récits d'une rencontre Orient-Occident (XVI^e-XVII^e siècle)*, Le Seuil, 2011.

Chloé Maurel, «Le tournant global de l'histoire. Récents développements en histoire globale dans le monde», *Cahiers d'histoire. Revue d'histoire critique*, 121 2013, 127-152.

Patrick Boucheron & Nicolas Delalande, *Pour une histoire-monde*, PUF, 2013.

Patrick Boucheron (dir.), *Histoire mondiale de la France*, Le Seuil, 2017.

LA PLACE DE L'HISTOIRE DANS LE BINÔME HISTOIRE-GÉOGRAPHIE



Marc Deleplace,

DOCTEUR EN HISTOIRE DE L'UNIVERSITÉ PARIS I PANTHÉON-SORBONNE,
MAÎTRE DE CONFÉRENCES EN HISTOIRE CONTEMPORAINE, CENTRE D'HISTOIRE
DU XIX^e SIÈCLE, UNIVERSITÉ PARIS-SORBONNE/ESPE DE PARIS

■ Quelles évolutions le Capes d'HG a-t-il connues depuis sa création en 1950 ?

MD : Dès sa création, le CAPES, accompagné de celle du corps des professeurs certifiés, n'avait pas vocation à simplement redoubler les agrégations d'histoire et de géographie mais à introduire une dimension professionnelle inspirée pour partie de l'expérience des écoles normales. Cette orientation serait à mettre en relation avec les réflexions initiées par le plan Langevin-Wallon, resté largement lettre morte, et le développement de l'INRP.

Ce processus, demeuré embryonnaire malgré la création des CPR (Centres pédagogiques régionaux) est relancé par la création des IUFM qui intègrent formation des professeurs d'école et de collège et lycée en un seul institut, avec l'ambition d'unifier la formation des maîtres «de l'école au lycée». La création du corps des professeurs d'école (PE), recruté au niveau licence, ainsi que la mise en place d'enseignements communs (souvent appelés «transversaux») sont le signe de cette volonté. On ne saurait disjoindre cette évolution des positions syndicales qui les soutiennent, non plus que des débats entre «formation disciplinaire» et «formation pédagogique». C'est toute la question de la place des sciences de l'éducation et des didactiques discipli-

naires dans la formation initiale et continuée des enseignants d'histoire et de géographie.

■ Quand et pourquoi la bivalence H/G a-t-elle paru importante et nécessaire pour la conception de ce concours ?

MD : Elle est présente d'emblée mais elle se trouve de fait minorée par l'organisation des épreuves orales : deux commentaires de document, l'un en histoire l'autre en géographie, dont le poids est faible au regard de la «leçon», épreuve principale dont le candidat choisit s'il la passera en histoire ou en géographie. Ce qui, compte tenu des effectifs respectifs de ces deux disciplines à l'université et des différences de débouchés, «déséquilibre» de fait le concours en faveur de l'histoire... Déséquilibre qui ne cesse de s'accroître. On comptait encore 17 à 18% de géographes parmi les candidats quand j'ai rejoint le jury en 2000. Ce chiffre était de 10% dix ans plus tard. D'où les débats sur la réforme du concours, entamés de manière générale après l'intégration universitaire des IUFM (2007). Un premier projet (2008), sans toucher à l'écrit, réduisait l'oral à deux épreuves : une leçon dont le contenu restait à redéfinir, une épreuve de «connaissance du système éducatif», qui n'était pas sans rappeler l'entretien avec un chef d'établissement du CAPES pratique (épreuve de qualification professionnelle

ou EQP) qui concluait précédemment l'année de stage. Ce qui ne réglait du reste en rien la question de la bivalence effective du concours. C'est avec le second projet, mis en œuvre en 2010, sous la présidence de Laurent Carroué, que la bivalence prend toute sa dimension. C'est en effet la parité qui s'impose alors. De même qu'histoire et géographie sont à parité à l'écrit, elles le deviennent à l'oral : la discipline de la leçon n'est plus choisie par le candidat mais tirée au sort, la deuxième épreuve orale (l'ESD) se passant automatiquement dans l'autre matière. De surcroît, au régime des quatre questions d'histoire (une par période, calquées sur l'agrégation d'histoire) et trois de géographie (communes à cette agrégation), est substitué le principe de trois questions pour chacune des matières.

■ Comment l'épreuve d'ESD (en vigueur de 1992 à 2013) permettait-elle d'insister sur la bivalence ?

Il faut distinguer ici trois moments très inégaux. De 1992 à 1994, l'épreuve est dite «professionnelle». Le dossier présenté au jury, qui mêle dès ce moment, dans ses commissions de trois membres, historiens et géographes, mais aussi universitaires, professeurs du secondaire et IPR, est préparé lors du stage de première année par le candidat. Mais faute d'une obligation de

stage dans toutes les académies, qui n'est jamais décrétée bien que c'eût été l'idée originale, le jury s'en trouvait réduit à proposer lui-même un certain nombre de dossiers. D'où de grandes disparités d'un candidat à l'autre et d'aussi grandes difficultés à les évaluer. De 1994 à 2009, l'ESD se stabilise progressivement : les dossiers sont désormais toujours fournis par le jury. Mais ils ne seront que progressivement et difficilement « calibrés », au moins quant à leur volume. C'est en revanche, dans la poursuite de ce qui avait été mis en place en 1992, le temps fort de la bivalence au sein du jury. Les commissions sont mixtes, regroupant historiens et géographes ce qui entraîne des interrogations et des regards croisés qui sollicitent la bivalence. Au point que rapidement, pour garantir une meilleure lisibilité de l'épreuve, on en vient d'une part à séparer nettement les sujets d'histoire de ceux de géographie, de l'autre à répartir la reprise en trois temps distincts, le premier consacré à la matière de l'exposé, le deuxième à l'autre matière, le troisième à la dimension civique de l'enseignement. Les commissions s'efforcent autant que faire se peut d'assurer une continuité autour de l'objet posé dans le sujet, ce qui n'excluait en rien d'ouvrir ensuite le questionnement.

Par ailleurs, les commissions amalgament enseignants-chercheurs (issus des UFR comme des IUFM) enseignants et IPR, la part des premiers augmentant jusqu'à représenter un tiers du jury, ce qui crée un équilibre nouveau et témoigne de la pénétration des questions portées par l'ESD dans les formations, non seulement au sein des IUFM mais également dans les UFR d'histoire et de géographie.

Cette double composition, souvent délicate à réaliser, fait alors toute la richesse de l'ESD qui porte la bivalence.

Le dernier moment de l'épreuve, de 2010 à 2013, doit être vu de manière paradoxale. D'une part, malgré la chronique d'une mort annoncée, l'épreuve demeure lors de la refonte de l'oral et du passage à deux épreuves. D'autre part, la mise en place d'une bivalence totale pour l'ensemble des épreuves impose de recomposer le

jury de l'ESD en séparant les historiens des géographes dans les commissions puisqu'il n'est plus possible d'interroger dans les deux matières en même temps. En revanche, une part demeure réservée à la dimension civique, qui fait l'objet d'une question spécifique au sein de l'épreuve intitulée « Agir en fonctionnaire et de manière éthique et responsable » (c'est la butte témoin de l'épreuve mort-née sur la « connaissance du système éducatif » qu'on avait pensé un temps substituer à l'ESD).

■ Sur quels fondements a été construite l'épreuve d'ESD ?

C'est une réflexion de longue haleine qu'il faudrait évoquer ici. Rappelons que le CAPES, dans son principe, devait comporter une dimension professionnelle plus affirmée que les agrégations, y compris dans sa partie théorique (le concours précédant la mise en stage). Or cette dimension fait très vite défaut, le CAPES étant par habitude scientifiquement piloté par les agrégations (choix des questions au programme du concours). Les préparations sont, du reste, souvent communes aux deux concours. Les années 1980, qui voient une remise à plat de l'enseignement de l'histoire, de la géographie et de l'instruction civique (qui a été supprimée en 1975), suite à la polémique déclenchée par les programmes de 1977 (c'est alors qu'Alain Decaux s'exclame dans les colonnes du Figaro, en octobre 1979 : *Parents, on n'enseigne plus l'histoire à vos enfants !*, ce qui témoigne du reste de la portion congrue à laquelle se trouvait alors réduite la géographie dans les préoccupations publiques...), marquent un tournant qui prépare l'introduction de l'ESD dans les épreuves du CAPES. Elle prend la place de l'un des deux commentaires de document.

Mais cette dimension professionnelle nouvelle se heurte à plusieurs difficultés : les stages de première année, qui devaient en être le support, ne sont pas systématisés ; la définition de l'épreuve donne lieu à quelques passes d'armes entre tenants de la dimension dite « académique » du concours et ceux que l'on qualifie, non

sans quelque condescendance parfois, de « pédagogues » (en fait, les didacticiens liés aux sciences de l'éducation). Enfin, que dire d'épreuves professionnelles passées de manière toute théorique, c'est-à-dire en l'absence d'élèves ? La dichotomie CAPES théorique (savoirs scientifiques disciplinaires seuls mobilisés) et pratique (compagnonnage sur le terrain) n'est pas aisée à surmonter...

■ Dans quelle mesure, cette épreuve a-t-elle contribué, dans le secondaire et dans le monde universitaire, à un renouveau de l'intérêt pour les questions épistémologiques et historiographiques ?

Vous touchez-là à la difficulté que je viens de soulever. Le moyen pour la surmonter est apparu à quelques-uns, dont Jean Leduc (voir son ouvrage de préparation à l'ESD en 1994), dans la mobilisation de l'épistémologie des disciplines. Si l'initiative en revient plutôt aux historiens, c'est peut-être parce que se trouve alors constitué un corpus de textes de références, de Seignobos à Marrou, qui s'enrichit des *Douze leçons sur l'histoire* publiées par Antoine Prost en 1996. Or il s'agit d'un cours d'initiation aux sciences historiques dispensé à Paris 1, qui dispose d'une tradition en cette matière. C'est dans cette approche que certains membres du jury du CAPES, au cours de discussions souvent passionnées entre 1997 et 2006, pensent trouver la ressource pour sortir de la contradiction d'une dimension professionnelle hors contexte professionnel. L'idée est en somme que pour enseigner l'histoire, il ne suffit plus d'en maîtriser les savoirs constitués, mais d'en comprendre également les procédures de construction, l'épistémologie donc. C'est là que se révèle l'importance d'un jury alors lui-même bivalent, ce qui permet de construire progressivement une réponse globale qui rappelle que notre métier est d'enseigner l'histoire, la géographie et l'éducation civique. Cette ligne de conduite est, non sans inflexions, suivie par les vices présidents successifs de l'épreuve après l'installation à Chalons :

Yves Santamaria (2000-2001), Dominique Biloghi (2002-2005).

Les discussions n'étaient pas closes lorsque je pris la succession de ce dernier en 2006. Il fallait, comme à Poitiers et en espérant éviter une issue identique, se garder à la fois à gauche et à droite. Concevoir l'épreuve comme exercice pédagogique n'était pas recevable (seul le CAPEPS aura su le réaliser jusqu'à ce jour), la renfermer dans les savoirs dits « académiques », sur le mode d'un « hors programme » pas davantage. C'est autour du couple épistémologie (incluant l'historiographie) et didactique (ouvrant à la pédagogie) que le jury aura cherché avec constance le point d'équilibre de l'ESD. Comme je l'ai écrit ailleurs, l'épistémologie est au savoir historique ce que la didactique est à la pédagogie de l'histoire : l'intelligence des procédures.

Malgré les obstacles, le constat fait par le jury pendant la durée d'existence de l'ESD (1994-2013) est bien celui d'un effet-retour du concours non seulement sur les préparations (ce qui est la moindre des choses) mais sur les formations, et l'acclimatation, encore incomplète certes, de l'idée que cette intelligence des procédures fait par-

tie intégrante de la formation d'un enseignant en histoire et géographie.

En mesurer l'impact exact sur les pratiques, tant en formation que dans l'enseignement secondaire, n'est en revanche pas encore évident. Mais ne renouons-nous pas avec les pères fondateurs ? Seignobos soulevait déjà bien des questions qui nous agitent encore, avec le vocabulaire et la pensée de son temps, certes, dans l'annexe de *L'introduction aux études historiques* de 1898 qu'il consacrait à l'enseignement secondaire.

■ Quel est l'intérêt de disposer dans le jury du Capes d'HG de professeurs de l'enseignement secondaire ?

Remarquons en préalable que ceux-ci sont de long temps membres de droit et de fait du jury du CAPES. Alors que s'affirment depuis 2010 et plus encore depuis 2013 la volonté de renforcer le caractère « professionnel » du recrutement (terme qui peut masquer bien des divergences, et bien des dérives), leur implication s'en trouve renouvelée. Dans les épreuves antérieures, leur présence était le plus souvent liée à leur compétence scientifique : docteur en at-

tente d'un poste à l'université (les restrictions périodiques du recrutement universitaire n'ont cessé d'alimenter ce « vivier »). Désormais, c'est à leur compétence pédagogique que l'on prétendait faire appel (en même temps qu'à celle des IPR).

Cela aurait pu avoir l'effet néfaste, et le danger n'est sans doute pas écarté, de scinder le jury en deux populations distinctes, sinon hostiles : les « scientifiques », les « pédagogues ». Dans les faits, c'est une tout autre démarche qui s'est mise en place : celle d'un échange à égale dignité entre des compétences complémentaires, celle d'un « brassage » permettant une heureuse fermentation de nature à enrichir les pratiques des uns et des autres. Peut-être, alors que la recherche d'une « culture commune » ne cesse de tarauder les IUFM devenues ESPE, l'expérience de l'ESD n'est-elle pas un creuset obsolète.

Renouer le lien entre au moins deux des trois ordres de l'université, pour reprendre la belle expression d'Ernest Lavisse, c'est peut-être ce à quoi cette expérience aura engagé plusieurs de ceux qui y ont participé, et peut-être une idée à ne pas mettre trop prestement sous le boisseau. ■

LES PROFESSEURS D'HISTOIRE ET GÉOGRAPHIE DES ENSEIGNEMENTS SECONDAIRE ET SUPÉRIEUR PUBLICS : EFFECTIFS ET MODES DE RECRUTEMENT.



Jean Leduc ,

PROFESSEUR AU LYCÉE PIERRE DE FERMAT DE TOULOUSE DE 1962 À 1997.

Le recrutement des professeurs d'histoire et géographie du secondaire est un sujet sensible. Depuis la fin du XIX^e siècle il a évolué permettant de mettre en avant la bivalence réelle entre les deux disciplines. L'auteur nous livre ici une analyse fort précise et documentée des mutations quant aux modes de recrutement et de formation de ces enseignants.

Jusqu'en 1870 : une double spécialisation lente à émerger.

Dans les collèges de la fin de l'Ancien régime, on trouve très peu de professeurs ou d'« agrégés » (le mot désigne alors les suppléants) enseignant exclusivement ou principalement l'histoire. Dans les éphémères Écoles centrales créées en 1795 il y a un « professeur d'histoire universelle » en 3^e section (grands élèves). Sous la Restauration, l'arrêté du 5 mai 1818 prévoit la nomination d'un « professeur ou agrégé spécial » pour l'histoire et la géographie dans les collèges : ainsi, à Paris, Michelet est d'abord agrégé au collège Rollin avant d'enseigner au collège Sainte Barbe. Cet arrêté de 1818 est l'acte fondateur du couplage de la géographie avec l'histoire, toujours en vigueur en France, rare ailleurs. Les deux disciplines figurent à l'oral du baccalauréat à partir de 1840.

En 1830 le titre d'agrégé change complètement de sens pour désigner des professeurs titulaires. L'arrêté du 7 mai 1831 instaure, pour les hommes, un « Concours spécial d'Agrégation pour les études d'histoire et de géographie » ouvert aux enseignants licenciés es lettres ayant une ancienneté de services et aux élèves de l'École normale et de l'École des Chartes : on appellerait cela aujourd'hui un concours « interne ». L'écrit comporte une composition d'histoire ou de géographie (trois en 1837 : histoires ancienne, médiévale ou moderne, géographie ; quatre en 1860 : histoires ancienne, médiévale, moderne et géographie). L'oral comprend une interrogation et une leçon dont les sujets sont pris dans une liste publiée quelques mois avant le concours puis, en 1860, une leçon d'histoire et une de géographie dont les sujets sont pris dans les programmes des lycées, plus trois explications de textes (français, latin et grec) et une correction de copie d'histoire.

Un arrêté du 16 septembre 1826 dit que les cours seront donnés soit pas des « professeurs ordinaires », soit par des « professeurs spéciaux » (au sens de spécialisés). On ne compte dans les lycées et collèges que 12 professeurs spéciaux en 1828, 85 en 1843 (dont 33 agrégés), 150 en 1848 et 108 en 1870. Dans ces conditions, la valeur de l'enseignement est souvent sujette à caution, comme en témoigne cette phrase d'un rapport de l'inspection générale effectuée au Collège royal de Toulouse (futur lycée Fermat) en 1834 : « L'enseignement de l'histoire n'existe guère que de nom dans ce collège ». La géographie est encore plus sacrifiée : elle ne figure pas toujours au programme ou elle n'est enseignée que dans certaines classes ou encore elle se réduit à la géographie historique. À partir de 1852 elle est enfin au programme de la Huitième à la Rhétorique... mais, en 1865, ses cours sont suspendus à partir de la Troisième.

En ce qui concerne l'enseignement supérieur il y a, en 1825, 10 postes d'histoire : 6 en Faculté (4 libellés « histoire », 1 « histoire ancienne » et 1 « histoire moderne ») et 4 dans les Grandes écoles parisiennes (École Normale supérieure, École des Chartes, Beaux-Arts). Il y en a 27 en 1850 dont 14 dans les Facultés des lettres (12 sont libellés simplement « Histoire ») et 13 dans les autres institutions. De 1837 à 1870 54 thèses d'histoire sont soutenues en Sorbonne. Il n'y a, en 1870 qu'une seule chaire de géographie, celle d'Auguste Himly à la Sorbonne.

Troisième et Quatrième Républiques : une parité lentement acquise entre les deux disciplines.

Les professeurs du secondaire n'enseignent que l'histoire et la géographie (on continue à les appeler « spéciaux ») sont 370 en 1890, 480 en 1900 (dont 149 agrégés), 618 en 1911, 850 en 1930, 2330 en 1951. Depuis 1880 le concours d'agrégation est à la fois interne et externe puisqu'il est aussi ouvert aux simples licenciés contractant un engagement de dix ans. Les autres enseignants sont des « Répétiteurs » titulaires de la licence : ceux d'entre eux qui ont de l'ancienneté sont intégrés, en 1905 et 1909, dans deux nouveaux corps, les « Professeurs adjoints » et les « Professeurs chargés de cours ». La charge hebdomadaire de travail est fixée en 1903 à treize heures dans les lycées de Paris et Versailles, quinze heures ailleurs. Une agrégation féminine est créée en 1884 mais il faut attendre 1920 pour que ses épreuves soient vraiment spécialisées en histoire (dont l'histoire de l'art) et géographie. Et ce n'est qu'en 1926 que

les traitements des agrégées soient alignés sur ceux des agrégés.

La géographie s'affirme lentement dans le couple qu'elle forme avec l'histoire. La défaite de 1870 est l'élément déclenchant. Le rapport de la commission d'enquête Himly-Levasseur de septembre 1871 est accablant : « La faiblesse des études classiques en histoire et leur nullité en géographie sont des taches très fâcheuses de notre système d'éducation nationale ». Le programme de 1874 crée un enseignement de géographie de la Huitième à la Rhétorique (Elle n'est introduite en Terminale qu'en 1905). Jusqu'en 1945 elle a souvent droit à un horaire hebdomadaire inférieur à celui de l'histoire puis il sera généralement alloué à l'ensemble histoire-géographie-instruction civique un horaire global. Déséquilibre aussi dans les études supérieures : créée en 1920, la « Licence d'enseignement d'histoire et géographie » (la première entièrement spécialisée) comporte quatre « Certificats » dont un seul de géographie. Déséquilibre encore à l'écrit des Agrégations d'histoire et géographie masculine et féminine. La parité n'est réalisée qu'en 1943 avec la création d'une Licence de géographie et d'une Agrégation (mixte) de géographie où c'est l'histoire qui est dominée.

En revanche l'égalité règne d'emblée au CAPES (Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du Second degré d'histoire et de géographie ouvert en 1952, un masculin, un féminin) : à l'écrit chaque discipline fait l'objet d'une dissertation, à l'oral les candidats ont le choix entre histoire et géographie.

On compte, en 1877, 6 postes universitaires de géographie dont 2 à Paris et 4 en province. En 1939 la géographie est présente dans 29 facultés des lettres et grandes écoles. L'histoire totalise 98

postes dans le supérieur en 1900 (dont 52 dans les facultés), 113 en 1928 (dont 72) et 224 en 1955 (dont 129). Les postes libellés « Histoire » et « Histoire et géographie » disparaissent progressivement, les dénominations correspondant de plus en plus aux périodes « canoniques » de l'histoire (Ancienne, Moyen âge, Moderne, Contemporaine, ces deux dernières souvent associées). Il y a aussi quelques dénominations thématiques (16 en 1900, 21 en 1928, 14 en 1955) : histoire des régions françaises, de certains pays étrangers, économique, sociale, religieuse, de l'art, méthodes de l'histoire. La multiplication des postes d'enseignants en faculté correspond à celle des étudiants, enclins qu'ils sont à choisir une carrière de professeur qui s'ouvre largement du fait de la croissance démographique et de l'allongement de la scolarité. Si les taux de réussite à l'agrégation restent faibles, le CAPES est plus ouvert, sans compter que se développent d'autres débouchés comme les Instituts d'études politiques ou le CNRS.

Dans la dernière décennie du XIX^e siècle, Ernest Lavisse - qui en préside le jury - obtient l'introduction à l'Agrégation d'histoire et géographie masculine d'éléments de professionnalisation. Il s'agit d'évaluer la capacité du futur professeur à être, à la fois, chercheur et pédagogue. À partir de 1894, pour être candidat, il faut avoir obtenu, après la licence, un « Diplôme d'études supérieures » dont l'élément principal est la confection d'un mémoire (en histoire ou en géographie). Cette obligation est étendue à l'ensemble des disciplines en 1904. En 1894 également, Lavisse fait introduire, à l'oral du concours, des éléments de pédagogie mais cette nouvelle épreuve fonctionne mal et est abandonnée.

Du moins, à partir de 1904, les candidats – et cela concerne les agrégations de toutes disciplines – doivent-ils, avant le concours, effectuer un stage en lycée de trois semaines et assister à des conférences pédagogiques. La véritable formation professionnelle n'est acquise qu'avec la création des CAPES : les admis ne sont titularisés et affectés qu'après un stage d'une année comprenant aspects pratique (dans trois établissements secondaires successifs) et théorique (des regroupements de formation en « Centre Pédagogique Régional »).

Le dernier demi-siècle : des études supérieures qui attirent plus que l'enseignement secondaire ?

Dans l'enseignement supérieur on compte 769 postes d'histoire dans les universités en 1980 (soit six fois plus qu'en 1955) et, en 2005, presque le double (1 449 dont les deux tiers occupés par des hommes). Aux mêmes dates il y a 326 et 601 postes d'histoire dans les grandes écoles et institutions. Le nombre total d'étudiants a quadruplé entre 1963 et 2005. Dans les universités l'histoire contemporaine est largement dominante (40% des postes en 2005), devant moderne (22%), médiévale (20%) et ancienne (18%). Les libellés thématiques sont surtout présents dans les autres établissements supérieurs. Quant au nombre de géographes dans l'enseignement supérieur il décuple en trente ans, passant de 60 en 1957 à 600 en 1987.

Dans le secondaire le nombre de professeurs d'histoire-géographie explose du fait de la généralisation de la scolarité jusqu'au baccalauréat. En 1969 on en compte 8 789 n'enseignant que ces deux disciplines plus l'éducation civique (16% d'Agrégés, 56% de Certifiés et 21% de Maîtres auxiliaires licenciés) à côté de 15.265 « bivalents » (les Professeurs d'enseignement général des Collèges section Lettres-Histoire-

Géographie). En 1984 ces PEGC restent les plus nombreux (18 000), devant les Agrégés, Certifiés et Professeurs - eux aussi bivalents - des lycées professionnels (PLP). À partir de 1987 on ne recrute plus de PEGC et la situation se rééquilibre au profit des professeurs spécialisés ; en 2014 ils sont, dans les Lycées et Collèges, 27 850 (dont 17% d'Agrégés). 51% sont des femmes (Moyenne pour l'ensemble du second degré : 58%).

En ce qui concerne le recrutement, la distinction entre concours masculins et féminins disparaît en 1976. Une promotion interne au grade d'agrégé (1972) puis des concours internes (CAPES 1986, Agrégation 1988) permettent une évolution de carrière. En ce qui concerne les Agrégations externes, celle d'histoire évolue peu, celle de géographie modifie ses épreuves en fonction des nouveaux objets d'étude de la discipline ; elles ne comportent pas d'épreuves à caractère explicitement pédagogique et les rapports de leurs présidents se limitent à rappeler qu'à l'oral il faut évaluer « la compétence professionnelle des candidats » (Rapport d'histoire 2015), ses « capacités à se projeter dans son futur métier » (Rapport de géographie 2015). Depuis 1985, les Agrégés ne sont – comme les Certifiés - titularisés qu'après une année de formation professionnelle comportant stages en établissement et regroupements de formation organisés par les CPR (devenus IUFM puis ESPE). Une partie des nouveaux agrégés s'oriente assez vite vers les universités et les centres de recherche. Le CAPES d'histoire-géographie dont le débouché exclusif est l'enseignement secondaire donne, depuis les années 1990, une dimension pédagogique à ses épreuves : une épreuve orale - dite « professionnelle » (1991) puis « sur dossier » (1993) - et, depuis 2013 - dès l'écrit et surtout aux deux épreuves orales - un appel à une réflexion directement professionnelle.

Si l'on considère les concours de 1981, 1995, 2006 et 2015, on observe une évolution du nombre de candidats « réels » (présents à l'ensemble de l'écrit) : après

un sommet à la fin du XX^e siècle survient une baisse considérable. À l'agrégation d'histoire les candidats sont deux fois moins nombreux en 2015 qu'en 2006 pour un même nombre de postes, à celle de géographie la désaffection est moindre mais pour un nombre de postes en légère augmentation. Cela rend ces agrégations moins difficiles : en 2015 il y a 12,7% d'admis en histoire (en 1981 8,5%, dans les années 2000 autour de 6%) et 24% en géographie (9,4% et autour de 13% aux mêmes dates). Ces admis viennent très majoritairement des académies de Lyon et de Créteil-Paris-Versailles, ce qui n'est pas une nouveauté : à l'Agrégation d'histoire et géographie de 1910 à 1912 deux admis sur trois étaient des candidats parisiens et 17% des candidats lyonnais. On observe la même diminution du nombre de candidats réels au CAPES : ils sont 2 966 en 2015 contre 5 126 en 2006 de sorte que le taux de réussite qui tournait autour de 15% dans les années 2000 passe à 25% en 2015. On a recruté, en 2015, 91 agrégés d'histoire, 38 de géographie, 685 certifiés d'histoire et géographie et 210 professeurs de lycée professionnel bivalents. On s'interroge sur une désaffection qui concerne aussi les concours des autres disciplines. Les étudiants se tournent vers d'autres débouchés (ainsi sur la cinquantaine d'universités comportant un département de géographie, huit de ces derniers associent géographie et environnement).

Depuis 1910 les professeurs d'histoire et géographie ont leur association, la Société des Professeurs d'histoire et géographie (SPHG devenue en 1975 APHG) qui compte un millier d'adhérents en 1945, 2 000 en 1953, 4 000 en 1962, 12 000 en 1974, 8 300 en 1982, environ 10 000 au XXI^e siècle, en grande majorité des professeurs de l'enseignement secondaire. Elle publie un bulletin intitulé depuis 1965 *Historiens et Géographes*. En mai 2016, dans son éditorial, son président rappelle les exigences constantes de l'APHG : présence de l'histoire et de la géographie à tous les niveaux des enseignements primaire et secondaire,

primauté du disciplinaire sur l'interdisciplinaire ou le pluridisciplinaire, primauté du scientifique sur le pédagogique dans le cursus de formation, nécessité d'une formation continue régulière, liberté pédagogique du professeur, maintien d'un ratio « convenable » entre horaires et programmes, recours « raisonnable » à la géographie physique.

En 1965-1967 les historiens universitaires s'organisent selon les quatre périodes « canoniques » : « Société des professeurs d'histoire ancienne de l'université », « Société des historiens médiévistes de l'enseignement supérieur public », « Association des historiens modernistes des universités françaises », « Association des historiens contemporanéistes de l'ensei-

gnement supérieur et de la recherche ». Récemment, dans le cadre des débats suscités par les « lois mémorielles » et la question du soi-disant « roman national », se sont opérés d'autres regroupements : en 2005, les associations « Liberté pour l'histoire » et « Comité de vigilance face aux usages publics de l'histoire », en 2011, « Aggiornamento histoire-géographie ». ■

ouvrages cités

BOER (Pim den), *The study of history in France 1818-1914* Princeton, UP, 1998.

GARCIA (Patrick) et LEDUC (Jean), *L'enseignement de l'histoire en France de l'Ancien Régime à nos jours* Paris, A. Colin, 2003.

GRANIER (Gérard), *Regard sur l'enseignement de l'histoire-géographie et de l'éducation civique* Eduscol, 2013.

LEDUC (Jean), *Ernest Lavisse. L'histoire au cœur* Paris, A. Colin, 2016.

LEFORT (Isabelle), *La lettre et l'esprit. Géographie scolaire et géographie savante* Paris, CNRS, 1992.

MARCHAND (Philippe), *L'histoire et la géographie dans l'enseignement secondaire, Textes officiels*, T.1 Paris, INRP, 2001.

PASQUIER-LOUE (Anne-Françoise) et PICARD (Emmanuelle), *Les historiens français. La construction d'une discipline académique (1800-2005)* INRP-SHE (en ligne).

SAVOIE (Philippe), *Les enseignants du secondaire*, T.1 Paris, INRP-Economica, 2000.

VERNEUIL (Yves), *Les agrégés. Histoire d'une exception française* Paris, Belin, 2005..

QUI ÉCRIT LES PROGRAMMES ?



Laurence de Cock,

PROFESSEURE D'HISTOIRE-GÉOGRAPHIE À PARIS,
CHERCHEUSE EN HISTOIRE ET SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Au cœur d'enjeux à la fois scientifiques, didactiques et politiques, l'écriture des programmes d'histoire et de géographie est une gageure en France. Cette écriture relève de procédés complexes qui ont évolué depuis l'après-guerre, ce que l'auteur tente de nous expliquer ici.

La question est plus complexe qu'il n'y paraît. Commençons par le plus évident : les programmes ne sont pas écrits sur un coin de table par le/la Ministre de l'éducation ; mais précisons néanmoins ceci : ils ne sont pas pour autant déchargés de toute pression politique de la part du gouvernement. C'est d'ailleurs cette complexe articulation entre le politique et le disciplinaire qui est à l'origine des nombreuses réformes du « circuit d'écriture » selon l'expression de Patricia Legris¹. Jusqu'aux années 1970, la procédure est assez simple et peu codifiée : aux universitaires les plus renommés, désignés par le gouvernement, sont confiés les programmes. La matrice initiale inspirée par le récit national varie assez peu malgré quelques retouches ci et là.

Une première rupture a lieu avec l'introduction dans le circuit de professionnels inspirés par les recherches didactiques et pédagogiques et proches de ce qui deviendra l'INRP (Institut National de la Recherche Pédagogique), à la faveur

du succès des réflexions pédagogiques et de l'Éducation nouvelle autour de la ferveur de mai 1968. La présence de ces nouveaux acteurs explique la forme spécifique des programmes dits d'« éveil » en Primaire en 1969 et des programmes Haby en 1974 dans le Secondaire : formulations plus thématiques et davantage orientées vers une histoire économique et sociale avec d'importantes indications de méthode.

Les années 1980 opèrent une rupture. La première « crise de l'enseignement de l'histoire » en 1979 a montré le caractère politique de l'histoire scolaire depuis la Une du *Figaro Magazine* s'alarmant qu'on « n'enseigne plus l'histoire [nationale] aux enfants » et la polémique énorme qui s'ensuit. Le candidat François Mitterrand en 1981 en fait même un thème de campagne en s'engageant à la réécriture des programmes. Cette dernière est donc sous forte surveillance dès 1981, confiée notamment à une commission présidée par Jacques Le Goff, composée de membres

de l'Inspection Générale, d'universitaires et d'enseignants du Secondaire dont certains membres de la puissante APHG qui pèse depuis toujours sur l'écriture des programmes.

La création d'instance indépendante pour rompre avec le politique.

En 1989 a lieu une seconde rupture de taille avec la création du Conseil National des Programmes (CNP). L'idée est notamment de rompre le lien trop direct au politique.



1. Patricia Legris, *Qui écrit les programmes d'histoire ?*, Presses Universitaires de Grenoble, 2014.



Michel Lussault,
Président du Conseil Supérieur des programmes
de l'Éducation nationale (2014 - 2017).

Le conseil est composé de spécialistes proposés par un président et nommé par le ministère, de toutes les disciplines.

Il délègue ensuite à des GTD (Groupes techniques disciplinaires) la responsabilité de réécriture ou d'amendements des programmes par disciplines.

Dans ce GTD, on trouve à nouveau l'Inspection, des universitaires et des enseignants de terrain. Les programmes sont discutés et votés par le CNP, ils passent ensuite par le Bureau des Programmes de la DGESCO et par le ministère. Le circuit s'allonge, les prérogatives des uns et des autres ne sont pas claires et des concurrences émergent entre les bureaux. D'une certaine manière, ce CNP

fonctionne comme un « circuit de refroidissement » des questions chaudes, notamment mémorielles, qui commencent à voir le jour dans ces années 1990² : mémoire de la Shoah, de Vichy et bientôt de la guerre d'Algérie et de la traite et de l'esclavage. Ces passions du dehors traversent très peu les murs de l'institution scolaire ; le travail du CNP est lent, méthodique, détaché de l'urgence et du calendrier politique ; les programmes sont discutés à la fois sur le plan disciplinaire mais aussi dans leurs relations à d'autres disciplines afin de dégager des cohérences éventuelles.

Toutefois, l'absence de clarification des territoires et les rivalités de plus en plus fortes expliquent sa suppression par le Ministre François Fillon. Dès 2005, les réécritures de programmes sont à nouveau confiées à des commissions restreintes présidées par l'Inspection Générale et parfois (mais de moins en moins) par un Universitaire, composées d'Inspecteurs pédagogiques régionaux, d'enseignants, et de formateurs. Le circuit est plus court ; les membres des commissions restent secrets, celle du primaire est la plus opaque. Le ministre intervient par une lettre de cadrage mais laisse la commission travailler. Celle-ci procède surtout par auditions d'acteurs individuels ou collectifs (associations par exemple) et s'emploie à ne

pas provoquer trop de houle. C'est peine perdue : en 2008-2010, les programmes de collège qui introduisent l'histoire des civilisations extra-occidentales (Chine des Han, Inde des Gupta, Afrique médiévale) provoquent une énorme controverse à nouveau orchestrée par *Le Figaro*. On leur reproche de sacrifier l'histoire de France une fois encore au profit d'une approche mondialisée.

C'est pour calmer les polémiques incessantes sur les programmes que Vincent Peillon décide en 2013 de recréer un conseil plus indépendant : le Conseil Supérieur des programmes (CSP). L'identité des membres est publiée au *Bulletin Officiel*. Grande nouveauté : le CSP intègre des parlementaires en son sein. Le CSP dispose de peu de temps pour réécrire à nouveau des programmes dans le cadre d'une refonte plus structurelle : changement de cycles, approche curriculaire et réforme du collège. La question de l'indépendance vis à vis du ministère entraîne des démissions (du premier président et de deux parlementaires) et, au printemps 2015, les nouveaux programmes provoquent une forte polémique.

Certains candidats à l'élection présidentielle de 2017, jugeant ces programmes trop idéologiques, ont promis de supprimer le CSP. À suivre. ■

2. C'est l'expression que j'emploie dans ma thèse, voir Laurence de Cock, *Le fait colonial à l'école, genèse et scolarisation d'un objet de débat public, scientifique et mémoriel des années 1980 à nos jours*, essai de sociohistoire du curriculum, thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, sous la direction de Françoise Lantheaume, soutenue en juin 2016.

ENSEIGNER L'HISTOIRE-GÉOGRAPHIE AVEC LE NUMÉRIQUE EN 2017



Fabien Vergez,
IA-IPR D'HISTOIRE-GÉOGRAPHIE DANS L'ACADÉMIE DE TOULOUSE.

En 1997, François Jarraud, professeur d'histoire-géographie à Paris, publie dans la revue l'EPI¹ un article sur l'usage de l'Internet naissant. Il écrit alors : « L'entrée d'internet pourra ouvrir une nouvelle fenêtre dans les établissements. N'en doutons pas : cette percée ébranlera les murs de la salle de classe. L'organisation horaire, le cloisonnement des enseignements seront remis en question et avec eux une bonne partie de nos habitudes. C'est dire qu'internet est déjà, quasi involontairement, un élément perturbateur du système éducatif ». Toutefois, loin du « tsunami numérique »² promis, les modalités d'enseignement de l'histoire-géographie n'ont pas été complètement bouleversées, laissant finalement présager une transition douce, quant à l'appropriation du numérique dans les pratiques de classe. Enseigner l'histoire-géographie avec le numérique nous conduit donc à examiner des ressources, des pratiques, des organisations de l'espace, qui conditionnent nos enseignements en 2017.

En quoi ces éléments sont-ils facteurs d'amélioration ou de mutation des pratiques d'enseignement ? Les enjeux techniques de l'usage du numérique sont progressivement dépassés pour laisser place à des enjeux culturels, voire civiques. En quoi nos disciplines peuvent-elles apporter des éléments de réponse à ces problématiques ? Pour tenter de répondre à ces différentes questions, nous effectuerons un rapide panorama des ressources et outils disponibles pour enseigner l'histoire-géographie en 2017, avant d'aborder l'aspect civique de cet enseignement.

Ressources

Dans l'héritage de la télévision, et en raison des contraintes techniques, Internet a d'abord été vu comme un service descendant d'accès à des ressources. En 2017 cette tendance première s'est considérablement amplifiée, avec une inflation de ressources phénoménale.

Le Ministère de l'Éducation nationale et sa Direction générale de l'enseignement scolaire entretiennent Eduscol, un portail de ressources devenu pléthorique en ressources pédagogiques. En plus de toutes les ressources interdisciplinaires, Eduscol héberge les portails disciplinaires comme celui d'histoire-géographie³. Les académies se sont également dotées très rapidement de sites disciplinaires. Pour l'académie de Toulouse ce portail a été ouvert le 21 mai 1996, soit plus de 20 ans déjà.

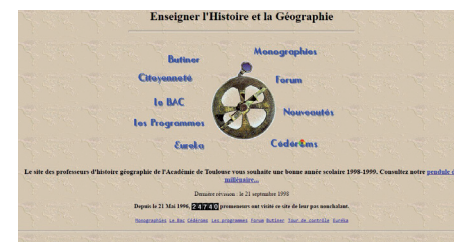


Fig. 1 : Capture d'écran du premier site disciplinaire d'histoire-géographie de l'académie de Toulouse.

1. François Jarraud, « Sur les sentiers d'Internet en Histoire-Géographie », *Bulletin de l'EPI*, numéro 87, octobre 1997, <http://web.fdn.fr/~fjarraud/hgint97.html>.
2. Emmanuel Davidenkoff, *Le Tsunami numérique : Éducation, tout va changer ! Êtes-vous prêts ?*, Stock, 2014.
3. Portail national histoire-géographie, <http://eduscol.education.fr/histoire-geographie/>



Fig. 2 : Capture de la page d'accueil du site disciplinaire histoire-géographie de l'académie de Toulouse en 2017

Un processus de centralisation des ressources pédagogiques académiques est effectué sur le site EDU'bases. À titre d'exemple, une recherche sur les séquences d'histoire disponibles pour le programme de quatrième faisait remonter près de 215 fiches en mai 2017. D'autres sites institutionnels bénéficient d'une large audience comme le site Géoconfluences⁴, né du partenariat entre le MEN et l'ENS Lyon. Très explicitement sous-titré « Ressources de géographie pour les enseignants » il peut s'enorgueillir de 46 millions de pages consultées pour la seule année 2016.

Des banques de ressources avec des entrées clairement pédagogiques peuvent également être citées. À titre d'exemple, on mentionnera le site d'archives audiovisuelles Jalons pour l'histoire du temps présent-INA⁵, ou L'histoire par l'image⁶ qui recensait 2566 œuvres et 1393 études toujours en mai 2017.

Un processus de concentration de ces ressources est à l'œuvre avec la mise en place de l'Eduthèque⁷ qui agrège les ressources de nombreux acteurs (CNES, Insee, IGN, RMN...).

4. Géoconfluences, <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/>.
5. Jalons pour l'histoire du temps présent - INA, <http://fresques.ina.fr/jalons/accueil>.
6. L'histoire par l'image, <https://www.histoire-image.org/>.
7. Eduthèque, <http://www.edutheque.fr/accueil.html>.
8. Transkaina, webdocumentaire d'Alexandre Billette et Hervé Dez, <https://racontr.com/projects/transkaina/>.
9. Marinetransit, <https://www.marinetransit.com/>.
10. Mémoire des hommes, <http://www.memoiredeshommes.sga.defense.gouv.fr/>.

Enfin l'année 2017 voit la poursuite de l'essor de nouveaux types de ressources, comme les webdocumentaires, objets hybrides mêlant vidéos, texte et navigation. On pourra citer ainsi le très beau Transkaina⁸, sur les frontières de l'ex-URSS.

Le numérique est-il plus adapté à l'enseignement de la géographie ? C'est la question que l'on peut légitimement se poser. En effet, le numérique a été associé dès son essor dans les années 90 à l'enseignement de la géographie à travers notamment l'exploitation de données statistiques ou d'images satellitaires. L'essor des globes virtuels, dont le plus populaire reste Google Earth, apparu en 2005, a considérablement changé le travail de spatialisation des phénomènes géographiques. Relayé par le très utile Géoportail, de l'IGN, ils permettent de localiser à différentes échelles ou observer des logiques d'organisation spatiale en classe. À la suite de ces outils, d'autres plus thématiques comme MarineTraffic⁹, permettent de suivre des navires en temps réel, donnant ainsi une dimension concrète à la géographie des mers et océans où l'étude de la mondialisation.

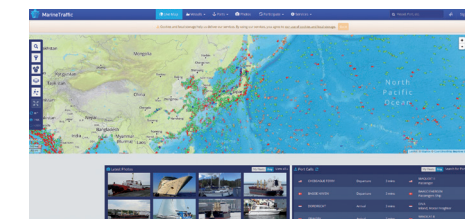


Fig. 3 : capture d'écran du site MarineTraffic

Les ateliers numériques du FIG de Saint-Dié qui publient chaque année une brochure de ressources pédagogiques en lien

avec le thème du festival, témoignent de la richesse des utilisations possibles du numérique au service de l'enseignement de la géographie en lien avec les évolutions de la discipline. Ainsi, le développement de la notion d'habiter, centrale au cycle 3 notamment, utilise par exemple de nouvelles sources comme les blogs d'habitants ou la géolocalisation des photographies, afin de faire travailler les élèves sur la manière d'habiter des espaces dans des dimensions multiples.

Du point de vue des ressources, l'histoire n'est cependant pas un parent pauvre. Des sites comme celui du Ministère de la Défense, Mémoire des hommes¹⁰, permettent un réel travail historique autour des notices des soldats morts pour la France durant la Première Guerre mondiale. Ce déséquilibre entre les deux disciplines dans l'usage du numérique semble aujourd'hui se résorber, au regard des nombreuses ressources disponibles.

Les outils

La situation de l'inspecteur en fond de classe est une place privilégiée pour embrasser d'un seul regard les changements matériels intervenus dans la classe. Si l'on excepte les smartphones, sortis subrepticement des poches des élèves, le principal changement réside majoritairement dans la présence d'un vidéoprojecteur au dessus du tableau. Examinons toutefois l'impact du numérique sur les trois outils d'enseignement que sont le tableau, le manuel et le cahier.

Si l'écran a depuis longtemps fait irruption dans la salle de classe, les enseignants les plus expérimentés se souviendront

peut être des films Super 8 ou des collections de diapositives, le vidéoprojecteur s'est aujourd'hui imposé dans pratiquement toutes les salles de classe.

La question de la qualité visuelle du document prend tout son sens car il est encore fréquent que soient projetés des documents d'une qualité moyenne. Plusieurs sites permettent pourtant d'accéder à des ressources en haute définition, comme le site Gallica¹¹ de la BNF en histoire, le site Flickr¹² pour la géographie ou Artcyclopedia¹³ pour l'histoire des arts. Cette question n'est pas anecdotique car elle permet au professeur et aux élèves, de rentrer véritablement dans une analyse fine du document, comme on peut le voir dans l'exemple suivant en identifiant par exemple les protagonistes, les techniques de réalisation ou les expressions des personnages.



Fig 4. Détail d'une gravure sur bois de Lucas Cranach l'ancien sur Luther (Google art project). Dans l'encadré en haut à droite on aperçoit la taille de la partie représentée par rapport au tableau original.

Le tableau interactif dans ses différentes acceptions (TNI, VPI...) reste relativement peu employé¹⁴, non tant pour des questions de moyens, certaines collectivités s'étant lancé dans des plans massifs d'équipement, que pour des raisons de formation.

Accusé à tort de produire une pédagogie plus frontale, il permet pourtant des pratiques riches d'analyse graphique de l'image en histoire des arts par exemple, ou de comparaison de travaux d'élèves.

Nous ne nous attarderons pas sur la question des manuels scolaires qui reste une question sensible tant par les enjeux économiques, qu'encore en évolution pour des raisons techniques. L'histoire-géographie a cependant été l'une des premières disciplines où des éditeurs plus disruptifs ont vu le jour. Ainsi Lelivrescolaire.fr¹⁵ propose des manuels collaboratifs dont le contenu est accessible gratuitement en ligne.

Troisième élément de ce panorama, le cahier de l'élève. Force est de constater que les tablettes n'ont pas supplanté les cahiers malgré le plan important d'équipement lancé par le président François Hollande dans des collèges dits « préfigurateurs ». Des pratiques pertinentes apparaissent pourtant avec des professeurs qui associent, dans un espace repensé, pas seulement en îlots, travail d'écriture collaborative sur tablettes, de conception graphique sur postes fixes, une trace écrite discutée au tableau... montrant ainsi que le numérique peut constituer un élément redéfinissant les pratiques, s'il prend place dans une pédagogie bien pensée.

Quant aux smartphones des élèves, en dehors de quelques expérimentations, ils restent le plus souvent interdits d'usage malgré les différents acronymes qui émergent ponctuellement comme AVEC (Apportez Vos Équipements personnels de Communication). Ceux-ci peuvent pourtant prendre tout leur sens dans le cadre

d'une sortie pour la captation de paysages sonores, en lien avec des photographies géolocalisées¹⁷.



Fig. 5 Des élèves en situation de travail d'écriture via des tablettes sur un texte collaboratif (Framapad) vidéo-projeté¹⁶.

La dimension civique

La dimension civique de l'enseignement de l'histoire-géographie avec le numérique ne peut être évacuée de notre réflexion car elle en constitue actuellement un enjeu majeur. Cette dimension est toutefois polymorphe. Elle s'incarne tout d'abord dans une éducation à un usage citoyen des ressources et outils numériques. La nouvelle compétence « s'informer dans le monde du numérique » aux cycles 3 et 4 prend en compte cette dimension au travers d'un travail sur les sources numériques ou l'exercice d'un esprit critique sur l'information. Cet aspect s'intègre à une démarche d'Éducation aux Médias et à l'Information, composante du Parcours citoyen, mais avant tout à la démarche de l'historien sur la source.

Les pistes sont nombreuses et beaucoup de professeurs s'emploient à faire travailler leurs élèves sur les notions de rumeur,

de fake news, voire de complotisme. Plusieurs outils sont utiles en ce sens comme le site des Décodeurs du Monde¹⁸ ou le You tube data viewer¹⁹ d'Amnesty International.

Le passage du terme TICE à celui de numérique dans les discours illustre bien ce passage d'une conception technologique des outils à la construction d'une culture numérique au sens large. C'est pourquoi, il convient de sortir dans les discours d'une vision des pratiques abordée seulement sous le prisme du danger, que l'on observe encore dans certains cours d'EMC, pour les accompagner dans la construction d'une identité et d'une culture numérique propre qui dépasse les pratiques numériques juvéniles.

Enfin, les programmes intègrent partiellement cette réflexion sur le numérique et ses enjeux vus au prisme de nos disciplines. On pourra citer au cycle 3, en classe

de CM2 le très beau thème « Communiquer d'un bout à l'autre du monde grâce à l'Internet » qui propose de partir des pratiques des élèves pour réfléchir à un nouveau rapport à l'espace et à la citoyenneté. Le thème 2 du programme d'EMC de première intitulé « Les enjeux moraux et civiques de la société de l'information » permet de poursuivre cette réflexion au lycée.

Conclusion

En conclusion, nous pouvons toutefois nous demander si les pratiques numériques de la classe ne sont que la partie émergée de l'iceberg ? Les changements ne sont-ils pas à chercher ailleurs, notamment dans la création d'un espace tiers ? L'introduction des Environnements numériques de travail ou des outils collaboratifs dans leur diversité amènent à d'autres pratiques dont la classe inversée²⁰ serait aujourd'hui l'un des

porte-étendard de cette évolution des pratiques d'enseignement, par le numérique.

Enseigner l'histoire-géographie avec le numérique en 2017 c'est « passer de la carte à la boussole »²¹, c'est à dire ne plus être en situation de passeur médiatique de ressources mais aider les élèves à construire des compétences intellectuelles, civiques pour appréhender une masse de ressources avec les outils adéquats.

C'est également enseigner dans un espace et un temps repensé, où il faut articuler travail en amont et en aval, et ce dans plusieurs espaces, dans la classe et hors de la classe. C'est enfin ne plus enseigner seul, mais s'inscrire dans une communauté intellectuelle, accessible en permanence par le courrier électronique, les réseaux sociaux, afin de nourrir son enseignement, le partager, voire le co-construire.

11. BNF - Gallica, <http://gallica.bnf.fr>.

12. Flickr, <https://www.flickr.com/>.

13. Artcyclopedia, <http://www.artcyclopedia.com/>.

14. Dans une enquête conduite en 2013 par Armelle Fellahi, IA-IPR d'histoire-géographie dans l'académie de Rennes auprès de 690 professeurs, près de 97% déclarent utiliser régulièrement un vidéoprojecteur contre seulement 17% pour le TNI.

15. Les manuels d'histoire-géographie du livresscolaire.fr : <http://www.livresscolaire.fr/#!accueil-matiere/261/histoire-geographie>

16. Photographie aimablement fournie par Sandrine Mur et Sandrine Escaffre, professeurs au lycée de Lannemezan (65).

17. Voir à ce sujet le travail proposé sur les paysages sonores dans la brochure des ateliers numérique du FIG 2015 (page 18) : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Numerique/60/3/enseigner-num_geo_2015_web3_%281%29_477603.pdf

18. Le site des décodeurs du monde <http://www.lemonde.fr/les-decodeurs/>

19. <https://citizenevidence.org/2014/07/01/youtube-dataviewer/>

20. Classes inversées : Enseigner et apprendre à l'endroit ! - Catherine Becchetti-Bizot, Julie Lecoq, Marcel Lebrun, CANOPE, 2015.

21. Expression employée par Catherine Becchetti-Bizot IGEN groupe lettres et ancienne Directrice du numérique pour l'éducation.

«ÊTRE TUTEUR EN HISTOIRE-GÉOGRAPHIE : ENTRE MODÈLE ET GUIDE ?»



Françoise Verriere,

PROFESSEUR D'HISTOIRE-GÉOGRAPHIE, LYCÉE DES ARÈNES, TOULOUSE (31).

Quel doit être le rôle du tuteur des professeurs-stagiaires accueillis dans les établissements scolaires après l'obtention du CAPES ou de l'agrégation ? Un modèle ? Ou bien un exemple qui nous inspire en raison de sa conduite appréciée par l'Institution et les pairs ?

En septembre 2010, la réforme dite «de la mastérisation» visait à recruter les futurs enseignants au niveau d'un master (bac+5). En cas de réussite au concours et ce, jusqu'en 2013, les professeurs stagiaires étaient affectés dans un établissement scolaire à la rentrée suivante et devaient assurer 18 heures de cours par semaine dans le secondaire. Parallèlement, un professeur tuteur était chargé de les encadrer pendant cette première année au cours de laquelle ils suivaient aussi des stages de formation continue dispensés par les I.U.F.M. (Institut Universitaire de Formation des Maîtres). Cette réforme telle qu'elle était prévue posait un certain nombre de questions : enseignants stagiaires mal formés, réduction du nombre de candidats, démission de nombreux jeunes professeurs, quantité de travail difficilement conciliable avec une formation réelle et efficace.

Suite à un arrêté du Conseil d'État en date du 1^{er} juin 2012 et à une promesse de cam-

pagne du président, François Hollande, les écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE) sont créées par la loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, et les concours de l'enseignement sont accessibles avec une inscription en première année de master. En cas de succès au concours du CAPES (Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du second degré) ou de l'Agrégation, les étudiants suivent une double formation que l'on peut qualifier d'accompagnement, dispensé à la fois par l'ESPE dans un cadre universitaire et par la nomination d'un professeur tuteur. Conseiller pédagogique avant 2010, ayant pour mission «d'accompagner le professeur stagiaire dans la mise en œuvre d'une action professionnelle efficiente et de lui apporter une aide», selon une note de l'inspection académique de Haute Savoie, le professeur encadrant devient le professeur tuteur ou «tuteur de terrain»¹ du lauréat du concours. Du latin

tutor dérivé de *tutor*, le tuteur doit «avoir à l'œil, surveiller, protéger» l'ancien étudiant vers son nouveau métier de professeur. Il doit le guider, l'aider à trouver sa posture de professeur tout en respectant la personnalité de celui qui devient un collègue, dans une logique de bienveillance «cadrée».

Dans cette logique, nous pouvons nous demander quel doit être le rôle de celui qui devient un tuteur ? Doit-il être un modèle, du latin *modulus*, dans le sens d'un «modèle à imiter, d'un référent idéal» ne laissant pas beaucoup de place à la créativité, aux aspirations et à la personnalité du professeur-stagiaire ou doit-il devenir une personne «choisie à titre d'exemple pour qu'on s'inspire de sa conduite» comme le définit l'encyclopédie Larousse ?

Afin d'apporter des éléments de réponse, nous devons d'abord nous interroger sur ce que l'Institution attend du tuteur quand il est nommé par l'Inspection Pédagogique Régionale sous couvert du rectorat.

Parallèlement, nous devons nous interroger sur les moyens les plus judicieux pour guider le professeur-stagiaire afin de lui donner les clés pour réussir sa propre vie professionnelle dans un métier qui demande passion, remise en cause et mise à jour permanente des savoirs, confiance, responsabilités de par la mission de fonctionnaire de l'État, rigueur et exigences, qualités relationnelles envers les élèves, les parents, les collègues et abnégation. Enfin il conviendra de s'interroger sur la nature du rôle du tuteur à savoir un tuteur «expert» donc modèle ou un «bon» tuteur selon la formule de Patrizia Wannier-Morino.

Tout d'abord, le professeur tuteur est nommé par arrêté rectoral sur proposition de l'Inspection Pédagogique Régionale. Le professeur tuteur peut accepter ou refuser cette mission sans avoir à justifier son choix. Afin d'aider le tuteur dans sa mission, l'institution a édité un référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation² qui a pour objectif de l'aider à structurer sa mission d'accompagnement et de formation dans chacune des compétences professionnelles telles que définies par le B.O n°30 du 25 juillet 2013. Ces compétences professionnelles sont à maîtriser pour tout enseignant et à faire acquérir à chaque stagiaire. Le ministère a aussi publié des fiches ressources Eduscol permettant d'aider le tuteur dans sa relation et sa mission avec le stagiaire. Ainsi l'institution établit des axes directeurs afin d'aider le tuteur dans son rôle et ses actions. Ces axes s'étalent sur le temps de l'année scolaire. Le premier est celui d'aider le professeur stagiaire à bien commencer son année scolaire et à lui permettre de mettre en place des relations courtoises au sein de la communauté éducative et avec les élèves.

Le premier axe conseillé s'intitule «**Accueillir le stagiaire en établissement**». Tout jeune

«**LE TUTEUR DOIT LUI FAIRE PRENDRE CONSCIENCE, SI CE N'EST PAS DÉJÀ FAIT, QU'IL N'EST PLUS UN ÉTUDIANT MAIS DEVIENT UN RÉFÉRENT.**»

sorti de l'université, le professeur stagiaire doit découvrir son futur environnement professionnel, ses futurs collègues (de la discipline ou pas), l'organisation, le fonctionnement et la hiérarchie de l'administration de l'établissement scolaire dans lequel il vient d'être affecté. Ne pas oublier que le professeur stagiaire a quitté les bancs de l'éducation nationale comme élève, quelques années auparavant et non pas comme acteur référent du système, ce qu'il est en train de devenir... et qu'il va devoir une journée ou deux, dans le meilleur des cas, après la pré rentrée, prendre en charge des élèves en responsabilité et pendant une année.

■ Cette première prise de contact est à mon avis essentielle dans la future relation qui doit se construire entre le stagiaire et son tuteur. Celui-ci doit faire le lien entre les collègues, une administration souvent débordée le jour de la pré rentrée, les problèmes inhérents à chaque rentrée scolaire : vérification de l'emploi du temps, affectation des salles de classe, listes des classes...

■ Il doit aussi mettre l'accent sur les spécificités de l'établissement au niveau du règlement intérieur : attitude par rapport au téléphone portable, aux punitions, colles, se présenter aux CPE (Conseillers Principaux d'Éducation) et aux AED (Assistants d'Éducation) qui sont un des maillons incontournables de l'établissement scolaire.

■ Enfin, il doit présenter le professeur stagiaire à l'équipe de la discipline lors du conseil pédagogique de pré rentrée, au cours duquel, les projets d'équipes, les dates de calendrier sont discutées (devoirs communs, bac blanc, projets particuliers,

etc.), les salles de classe affectées parfois à la discipline, les outils numériques à disposition et l'ENT (Environnement Numérique de Travail). Dernier point essentiel, l'aider à trouver les manuels scolaires utilisés afin qu'il puisse se mettre au travail, dans les meilleures conditions. Cette étape peut permettre au stagiaire de faire connaissance avec les professeurs documentalistes, collègues indispensables pour nos pratiques pédagogiques. Il me semble que cette première étape d'intégration au sein d'un établissement, d'une équipe doit permettre au stagiaire d'être dans une confiance relative et de prendre conscience qu'il n'est pas seul, qu'il devient un acteur à part entière de la communauté éducative de son établissement. Elle doit aussi lui permettre de se rendre compte qu'il peut s'appuyer sur son tuteur.

Le deuxième axe qui s'intitule «**Aider à la prise en charge**» est lui aussi au cœur de la réussite de l'année scolaire du stagiaire et de ses élèves. Le tuteur doit lui donner un certain nombre de conseils si besoin ou lui rappeler un certain nombre de points fondamentaux pour qu'il acquière le plus rapidement possible sa posture de professeur référent. Les premières heures sont déterminantes dans la relation que le stagiaire va construire avec ses classes, il est donc indispensable que le tuteur lui fasse prendre conscience de cette réalité, en particulier sur les points suivants :

■ Le tuteur doit lui faire prendre conscience, si ce n'est pas déjà fait, qu'il n'est plus un étudiant mais devient un référent. Âgé de 23 ans minimum, sans pratique particulière puisque les stages d'observation exécutés l'année du concours, ne lui permettent pas de se rendre compte, dans la pratique, du travail à effectuer avec des enfants (collège) ou des adolescents voire des adultes (Lycée GT), le stagiaire doit se positionner comme un professeur bienveillant et at-

1. http://cache.media.education.gouv.fr/file/formation/49/6/vademecum_TUTEUR_TERRAIN_2nd_DEFINITIF_449496.pdf

2. <http://www.education.gouv.fr/cid73215/le-referentiel-de-competences-des-enseignants-au-bo-du-25-juillet-2013.html>

3. <http://eduscol.education.fr/cid52741/accompagnement-et-formation-des-enseignants-stagiaires.html>

tentif, mais se rendre compte qu'il n'est ni un copain, ni un confident. Il est aussi indispensable que le stagiaire, pour essayer d'asseoir son rôle auprès des élèves, ne soit pas une personne autoritaire et cassante, type de personnalité qui ne passera pas auprès des élèves, très sensibles à ce «qui est juste ou pas» et qui peut compromettre la relation de confiance et de respect qui doit s'établir avec le professeur. En résumé, le stagiaire doit tendre vers l'exemplarité et essayer d'y parvenir comme l'explique Maître Linda Lavoie dans l'article «L'enseignant : un modèle pour la société»⁴.

■ Le tuteur doit aussi lui rappeler que les règles attendues des élèves s'appliquent en premier lieu à l'adulte. Comment obliger un élève à être à l'heure si le professeur ne l'est pas lui-même, comment interdire l'utilisation du téléphone portable si le stagiaire envoie des «SMS» ou y répond pendant le cours...

■ Le stagiaire doit ainsi réfléchir au professeur qu'il souhaite être, qui prenne en compte à la fois les attentes de l'Institution et du métier qu'il a choisi, de son nouveau rôle et de la personnalité, traits de caractère, qu'il a. Le tuteur doit donc le faire réfléchir sur la manière dont il peut se vêtir pour les premières fois, le ton qu'il doit adopter, le tutoiement ou pas... il peut aussi lui conseiller de mettre par écrit ses attentes, ce qu'il peut tolérer ou pas de la part de ses élèves et ainsi rédiger une espèce de «contrat de travail, d'attitudes» qu'il attend de la part des élèves. Il peut la leur donner au cours de la première heure. Si les règles sont clairement établies et appliquées, les élèves ne seront pas dans la contestation intempestive et il sera «facile» au professeur de faire des rappels aux règles qui avaient été énoncées... Il me semble que le tuteur doit aider le stagiaire à se poser des questions sur ses attentes, ses pratiques mais ne doit pas se substituer au stagiaire. Pour que celui-ci soit crédible

dans sa relation avec ses élèves, il doit être convaincu que ses attentes sont justes. Ainsi, il sera capable de se les approprier rapidement et de mettre en place un person-nage et une stratégie qui lui ressemblent. Le tuteur guide donc son stagiaire vers une autonomie «encadrée».

Le dernier axe recommandé s'intitule «**aider à l'élaboration des premières interventions**» et se fait de manière conjointe avec les formateurs ESPE. La rentrée des néo professeurs par l'ESPE est effectuée quelques jours auparavant. Cette période est souvent utilisée pour répondre aux interrogations voire aux angoisses bien légitimes des stagiaires. Parallèlement,

«**PARALLÈLEMENT, L'ESPE PEUT AUSSI LES AIDER À RÉFLÉCHIR ET À CONSTRUIRE LES PREMIÈRES SÉANCES D'ORDRE DIDACTIQUE, MÉTHODOLOGIQUE.**»

L'ESPE peut aussi les aider à réfléchir et à construire les premières séances d'ordre didactique, méthodologique. Le tuteur doit aussi l'aider à élaborer, réfléchir et/ou compléter ses premières interventions. Il peut regarder et/ou faire les premières séances de cours avec le stagiaire à partir du travail que celui-ci a effectué, il n'est pas judicieux de lui donner des séances clés en main.

Ainsi, l'institution, bien consciente que les premières prises de contact sont déterminantes dans la future relation professeur-élèves et professeur-administration, met en place un double accompagnement universitaire et «de terrain» en amont de la prise en main des classes en responsabilité.

La seconde période implique une temporalité plus «longue», puisqu'elle doit durer sur une grande partie de l'année scolaire. Chaque fonctionnaire stagiaire est accom-

pagné tout au long de l'année par deux tuteurs qui travaillent en collaboration : un «tuteur de terrain», au sein de l'école ou de l'établissement d'affectation, et un tuteur universitaire au sein de l'ESPE. Savoirs universitaires et pratiques professionnelles se nourrissent les uns des autres dans le contexte de l'établissement scolaire et de l'université, lieux de formation à part entière⁵. Après avoir défini de manière conjointe les modalités d'accompagnement dans l'emploi du temps du stagiaire, le tuteur doit donc aller voir très rapidement son stagiaire en classe afin de corriger le plus rapidement possible les défauts, problèmes qu'il peut voir et percevoir. Si le stagiaire refuse, le tuteur peut et doit imposer sa venue puisque cette pratique fait partie des recommandations de l'institution.

Toute séance d'observation, au cours de laquelle il ne me semble pas pertinent que le tuteur intervienne afin de ne pas décrédibiliser son stagiaire, doit être suivie d'un entretien. Il peut ainsi répondre aux questions, analyser la séance à plusieurs niveaux : gestion de la classe (appel, gestion des retards, des bavardages, occupation spatiale de la classe...), gestion matérielle (supports utilisés, gestion du tableau, utilisation et contenu d'un support informatique...), contenus scientifiques ou technologiques (compétences/capacités travaillées, problématique, structuration du plan, mise au travail des élèves, précisions du questionnement, pertinence des documents utilisés...). Cet entretien doit se faire dans le respect, les aspects positifs doivent être valorisés et les problèmes ne doivent pas être occultés. Le professeur-stagiaire doit accepter et discuter des conseils

«**CET ENTRETIEN DOIT SE FAIRE DANS LE RESPECT, LES ASPECTS POSITIFS DOIVENT ÊTRE VALORISÉS ET LES PROBLÈMES NE DOIVENT PAS ÊTRE OCCULTÉS.**»

prodigués pour progresser. La discussion entre tuteur et stagiaire doit être constructive, bienveillante et permettre d'apporter des réponses pour faire évoluer ou parfaire les pratiques observées. Les conseils donnés doivent être évalués lors des séances suivantes. Il me semble que seuls les conseils prodigués prenant en compte la personnalité du stagiaire pourront permettre une réelle progression.

Le tuteur doit être capable d'analyser la psychologie du stagiaire afin de lui proposer les conseils les plus adaptés. Il doit aussi être suffisamment persuasif pour que les temps d'observation et de travail soient effectifs. Le tuteur peut ainsi créer un outil de travail et de suivi de type «journal de bord» dans lequel il inscrit les points observés positifs et négatifs des pratiques du stagiaire. Il peut aussi proposer des moyens de remédiations et doit retourner voir le stagiaire rapidement en lui demandant d'axer plus particulièrement ses efforts sur un point précis. L'évolution des progrès du stagiaire est ainsi plus visible et lisible par les deux parties. Le tuteur doit aussi encourager son stagiaire à aller observer les pratiques pédagogiques d'autres collègues en plus de venir dans ses cours. Seule l'observation permettant la mise en place de pratiques mététiques permettra au stagiaire de trouver sa posture de professeur et d'exercer sa profession en confiance et en toute autonomie. De plus, il doit aussi réfléchir avec son stagiaire à la concordance entre compétences travaillées et objectifs méthodologiques au cours des évaluations programmées, qu'elles soient diagnostiques, formatives, sommatives, en classe, à la maison ou en auto-évaluation. Il peut l'aider à construire un barème permettant d'avoir une notation homogène et une fiche des compétences travaillées et évaluées pour que l'élève sache ce qu'il doit faire pour progresser.

«**LE TUTEUR ÉTANT «LA PERSONNE QUI SUIT, ASSISTE ET CONSEILLE PARTICULIÈREMENT UN ÉTUDIANT OU UN GROUPE D'ÉTUDIANTS POUR ATTEINDRE UN OBJECTIF D'APPRENTISSAGE.»**»

En plus des orientations et conseils didactiques et méthodologiques, le tuteur doit aussi jouer un rôle d'accompagnant pour l'aider à réaliser de manière rigoureuse les tâches administratives inhérentes au travail de professeur. Il doit présenter ou rappeler les instances décisionnelles et de concertation au sein de tout établissement (conseil de classe, pédagogique, d'administration, de discipline...), il doit l'accompagner dans leur utilisation et peut l'inciter à aller observer le déroulement d'un conseil d'administration par exemple. Il doit l'aider à trouver et à remplir les formulaires spécifiques (sortie pédagogique, rapport d'incident, retenues...). Le stagiaire doit, à la fin de son année de formation, être totalement indépendant.

Enfin, le tuteur doit évaluer son stagiaire et transmettre aux IPR un rapport intermédiaire (décembre) puis un rapport final (mars) suivant une grille donnée permettant d'évaluer et de valider les différentes compétences attendues d'un point de vue professionnel, didactique, relationnel (élèves – communauté éducative). En cas de difficultés persistantes, il est indispensable que le tuteur alerte le plus rapidement possible le tuteur ESPE et l'inspection ainsi que le chef d'établissement afin d'amener le stagiaire à exercer un regard critique sur ses propres pratiques. Selon le travail réalisé par l'académie de Lille⁶, six indicateurs peuvent alerter sur les difficultés d'un professeur fonctionnaire stagiaire :

- La sécurité des élèves non assurée ;
- Une posture de fonctionnaire défail-lante qui perdure ;

- Des problèmes de gestion de classe qui ne se règlent pas ;
- Une conduite d'évitement ne permettant pas l'échange professionnel ;
- Une qualité de langue française insuffisante (registre lexical et grammatical non approprié) ;
- Une communication avec les élèves défail-lante.

L'ESPE et l'Inspection Pédagogique Régionale, après discussion, pourront évaluer les difficultés au cours d'une inspection conseil et mettre en place un renforcement du tutorat.

En définitive, à chaque étape de l'année - accueil (rentrée), adaptation (septembre - octobre), acquisition de l'autonomie (novembre-février), consolidation et évaluation (mars - juin), le tuteur doit **Accompagner** le stagiaire en situation d'apprenant au plus près de ses besoins, de son niveau, de son expérience et de son parcours antérieur. Il doit être, au minimum présent, à trois niveaux :

- un apport conceptuel : il développe la culture langagière et la culture d'apprentissage du stagiaire ;
- un apport méthodologique : il présente des documents de travail, suggère des activités construites et problématisées que l'apprenant peut ensuite expérimenter ;
- un soutien psychologique : il assiste le stagiaire dans sa gestion de classe, dans ses interrogations, et il objectivise les difficultés et valorise les réussites.

Dans une dernière partie, il me semble indispensable d'analyser la nature du rôle du tuteur, ses atouts et ses limites pour guider le professeur stagiaire afin d'atteindre les objectifs d'apprentissage. Patricia Gounon, Pascal Leroux et Xavier Dubourg⁷ proposent un «*modèle de tutorat pour la conception de dispositifs d'accompagne-*

4. Colloque pédagogique de la région de Québec, 20 avril 2000 par Maître Linda Lavoie, L'enseignant : un modèle pour la société.

5. http://cache.media.education.gouv.fr/file/formation/49/6/vademecum_TUTEUR_TERRAIN
http://cache.media.education.gouv.fr/file/6_La_formation/50/6/Livret_tuteur_14_351506.pdf

6. <http://profdoc.discipline.ac-lille.fr/pdf/guide-du-professeur-tuteur-dun-stagiaire-a-temps.pdf>

7. *Revue Internationale des Technologies en Pédagogie Universitaire*, Conférence des recteurs et principaux des universités du Québec, 2004, «L'ingénierie pédagogique à l'heure des TIC : pratiques et recherches», pp. 14-33. halshs.archives-ouvertes.fr

ment en formation en ligne » dont il est intéressant de cibler quelques extraits. Ces trois universitaires français (IUT de Laval et du Mans) définissent l'activité de tutorat comme étant «la fonction de tuteur». Le tuteur étant «la personne qui suit, assiste et conseille particulièrement un étudiant ou un groupe d'étudiants pour atteindre un objectif d'apprentissage».

Le tuteur est donc un guide, un conseiller qui met en place des activités d'encadrement dont le but est de faciliter l'apprentissage du stagiaire au moyen d'interventions humaines. Ces activités d'encadrement sont basées sur l'échange entre les acteurs d'une formation pour atteindre un objectif d'apprentissage. Elles font parties du support à l'apprentissage tel que le définissent Deschenes et Lebel (1994) : «Le support d'apprentissage regroupe tous les types d'interventions qui sont faites auprès d'un étudiant pour l'aider dans sa démarche, afin de lui permettre d'atteindre les objectifs de son activité de formation et de développer son autonomie» (page 11). Ainsi, si l'on s'appuie sur ce travail et sur les orientations données par l'Institution, le tuteur ne doit pas être exclusivement un modèle mais doit donner, transmettre, faire acquérir à «l'apprenant» une méthode de travail qui lui permettra de développer son autonomie et de maintenir sa motivation. Les activités d'encadrement incluent un support au plan cognitif, surtout dans leurs dimension méthodologique et didactique, ainsi qu'un support psychologique puisque le tuteur doit repérer la manière dont apprend, réagit le stagiaire afin de l'aider à progresser. Le tuteur doit aussi inclure dans ses activités les interactions entre les différents acteurs de la formation (ESPE, Administration, Collègues disciplinaires ou autres). Le tuteur a donc un triple rôle méthodologique, pédagogique et social que l'on peut synthétiser sous forme de tableau inspiré des travaux de Patricia Gounon, Pascal Leroux et Xavier Dubourg (Annexe 1).

Le tuteur peut aussi s'appuyer sur les travaux de Patrizia Wannier-Morino, université de Fribourg - Suisse⁸ en les adaptant aux orientations données par le ministère de l'Éducation nationale et à nos pratiques disciplinaires. Madame Wannier-Morino présente l'Apprentissage par problèmes (APP), méthode pédagogique née au Canada dans les années 1960 puis implantée dans des universités médicales européennes notamment en Suisse. L'APP est basé sur des problèmes à expliquer et son objectif ultime est l'acquisition de l'ensemble des connaissances, des compétences, des attitudes et des comportements relatifs pour traiter le problème identifié. Dans notre discipline, on pourrait imaginer une stratégie permettant, de manière conjointe avec le stagiaire «apprenant», d'identifier les problèmes à résoudre, rechercher des informations de manière active pour l'apprenant, guidé éventuellement par le tuteur, pour traiter les problèmes et mieux mémoriser les savoir-faire, apporter des réponses aux problèmes posés et les expérimenter dans la classe ou l'individu concerné. Cette méthode permet au tuteur de guider et stimuler l'apprenant à être acteur de sa recherche pour gérer son problème et atteindre un de ses objectifs d'apprentissage à savoir devenir autonome. Il s'agit alors de réfléchir à la mise en place d'étapes afin d'atteindre l'objectif d'apprentissage. Ces étapes se déroulent au cours des entretiens tuteur-tutoré.

■ **L'étape 1** peut avoir pour objectif d'identifier les problèmes observés ou identifiés au cours de la séance d'observation puis d'établir une hiérarchie des problèmes à résoudre. En effet, il est difficile de gérer tous les problèmes en même temps, il est donc important de trier et classer les problèmes afin de ne pas démotiver l'apprenant.

■ **L'étape 2** doit permettre de faire une description synthétique du problème à résoudre, celle-ci doit être faite par l'apprenant lui-même et complétée si besoin par le tuteur.

■ **L'étape 3** permet d'analyser le problème et mobiliser les connaissances préalables pour raisonner et formuler des hypothèses apportant des solutions aux difficultés rencontrées. Ce travail amène l'apprenant à établir une liste de savoir-faire connus pour régler le problème identifié. Il peut aussi construire une stratégie personnelle qui croise plusieurs stratégies afin de solutionner le problème.

■ **L'étape 4** permet de réaliser la stratégie élaborée afin de régler le problème identifié.

■ **L'étape 5** consiste à faire un bilan, évaluer l'efficacité de la stratégie et identifier les points à améliorer. Ce type de démarche peut permettre au tutoré d'apprendre ainsi les attitudes, les comportements, qui favorisent un apprentissage autonome efficace. Il lui permet aussi de travailler et d'acquérir un certain nombre de compétences : identifier, synthétiser, critiquer, rechercher, analyser et corriger ses erreurs, compléter ses propres connaissances. Enfin il lui permet de gérer sa motivation puisqu'il est l'acteur principal pour régler un problème nouveau, puisque jamais expérimenté au cours des années précédentes, et qu'il apprend de ses recherches. Cette démarche peut aussi être synthétisée comme suit (Annexe 2).

Dans un dernier temps et après avoir proposé une approche adaptée à notre discipline des travaux ci-dessus, nous pouvons synthétiser la nature et le rôle du tuteur. Une étude menée dans les années 80 (Barrows et Tamblyn, 1980 ; Barrows, 1988) pose la question suivante : est-il mieux pour les étudiants ou professeur stagiaire dans notre cas, d'avoir un «tuteur expert» dans la matière enseignée qui doit être «le» modèle à suivre ou un «bon» tuteur c'est à dire une personne capable de rendre le professeur-stagiaire autonome, de l'aider à apprendre de ses erreurs et de construire sa propre pratique d'apprentissage ?

La réponse idéale serait que le tuteur possède les deux compétences mais dans la

8. Apprentissage par problèmes : quel rôle pour le tuteur ? Travail présenté par Patrizia Wannier-Morino sous la direction du professeur Bernadette Charlier, dans le cadre de la filière post diplôme en enseignement supérieur et technologie de l'éducation - Université de Fribourg Suisse -2003-2004 - www.unifr.ch

réalité, ce n'est pas forcément toujours le cas. Il semble plus favorable pour le stagiaire d'avoir un «bon» tuteur plutôt qu'un tuteur seulement expert dans la matière. On peut imaginer qu'un enseignant expert aura tendance à prodiguer des conseils cognitifs et didactiques et à moins stimuler l'initiative et favoriser l'apprentissage autonome du stagiaire. Le tuteur comme guide peut être considéré comme un «facilitateur d'apprentissage». En effet, il doit intervenir pour aider le stagiaire à se poser les questions lui permettant de mettre en place des pratiques qui, à la fois, répondent aux exigences du métier qu'il a choisi et de son nouveau statut, tout en l'adaptant à sa personnalité. Le tuteur doit aider le stagiaire à structurer sa réflexion, à trouver des ressources pédagogiques variées et sûres pour l'aider à faire acquérir aux élèves qu'il a en responsabilité un savoir cognitif, une méthodologie et un esprit critique qui lui permettront d'exercer un rôle conscient au sein de la société. Le tuteur doit aider le stagiaire à prendre conscience qu'il devient un référent, un maillon qui exercera sûrement

une influence sur le devenir de ses élèves. C'est en lui faisant prendre conscience de tous ses défis, en lui donnant les clés pour atteindre les objectifs que le tuteur permettra au stagiaire de s'épanouir dans un métier extraordinairement riche mais aussi très exigeant tout en aidant l'élève à se construire en tant que futur adulte.

Pour conclure, le rôle du tuteur en histoire-géographie est double. Il doit à la fois être un modèle tout en guidant le stagiaire vers l'autonomie. L'institution à l'échelle nationale, a mis en place un référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation, des fiches Eduscol qui ont pour objectif de l'aider à structurer sa mission d'accompagnement et de formation. Au niveau des académies, des enseignants-chercheurs disciplinaires ou travaillant dans les Sciences de l'éducation réfléchissent et publient un certain nombre d'analyses réflexives sur le rôle du tuteur. L'Inspection Pédagogique Régionale à Toulouse organise aussi une journée de formation du nouveau tuteur ouverte aussi au tuteur «un peu plus aguerri». On peut

quand même regretter qu'une formation ne soit pas proposée au P.A.F. (Plan Académique de Formation) qui permettrait aux tuteurs d'avoir à la fois, une formation universitaire et des moments d'échanges et/ou de mises en pratique permettant de répondre aux interrogations des tuteurs qui ont «envie de bien faire» sans savoir si les réponses qu'ils apportent sont les plus pertinentes.

Enfin, il me semble que le tuteur doit aussi et avant tout s'appuyer sur sa propre expérience, sur son propre ressenti afin d'exécuter la mission qui lui est confiée, tout en respectant les objectifs institutionnels. L'objectif principal du tuteur doit être de permettre à son stagiaire de devenir un professeur autonome, qui aime son métier et qui s'y épanouit, qui respecte la fonction qui est la sienne en tant que fonctionnaire de l'état et qui est conscient d'avoir un rôle à jouer dans l'épanouissement intellectuel et citoyen de ses élèves. Il doit aussi lui donner les moyens de faire face, dans la mesure du possible, à toutes les situations auxquelles il devra faire face, SEUL, au début de sa carrière. ■

Annexe 1 : Tableau inspiré des travaux de Patricia Gounon, Pascal Leroux et Xavier Dubourg

TUTORANT	NATURE DU TUTORAT	TUTORE
■ Tuteur «de terrain» = enseignant ■ Tuteur universitaire = ESPE	■ Contenus : - Contenus didactiques - Compréhension - Méthodologie - Motivation ■ Modalités de l'intervention - Tutorat proactif : Planifiée (observations, entretiens) Réactif (en fonction de la demande) ■ Temporalité - Moment de l'intervention de septembre à février (accueil, adaptation, acquisition de l'autonomie) - Persistance de l'intervention (temps long, en fonction des demandes, besoins du tutoré, approfondissement)	■ Un apprenant ■ Un professeur stagiaire et aussi ■ Un étudiant en formation

Annexe 2

	ÉVALUATION-BILAN	REMARQUES-ÉVOLUTIONS POSSIBLES
Le problème identifié est clairement formulé		
J'ai déduit des objectifs d'apprentissages pertinents, en nombre raisonnable, pour essayer d'y répondre		
J'ai trouvé les ressources adéquates et utiles pour résoudre le problème		
Les interventions de mon tuteur m'ont permis d'avancer (quantité des informations proposées et qualité des conseils, suivi)		
J'ai réglé le problème de manière efficace		
Je suis satisfait de la manière dont j'ai travaillé et réglé le problème		
Je peux réutiliser cette méthode d'apprentissage plus tard		

RÉUSSIR L'ENTRÉE DANS LE MÉTIER DE PROFESSEUR D'HISTOIRE-GÉOGRAPHIE DE L'ACADÉMIE DE TOULOUSE



Claudine Adam, PROFESSEURE D'HISTOIRE-GÉOGRAPHIE, COLLÈGE PIERRE LABITRIE, TOURNEFEUILLE (31) FORMATRICE À L'ESPE
Hubert Strouk, PROFESSEUR D'HISTOIRE-GÉOGRAPHIE, LYCÉE DES ARÈNES, TOULOUSE (31), FORMATEUR À L'ESPE.

L'année de professeur-stagiaire constitue un moment fort de la carrière d'un enseignant. Elle associe apports théoriques et aspects pratiques et doit tenir compte des différents parcours universitaires suivis par les lauréats du capes et de l'agrégation.

Des professeurs-stagiaires venus d'horizons divers...

Chaque année, une quarantaine de professeurs effectuent leur année de stage dans l'académie de Toulouse. Ils sont généralement plus nombreux à être affectés en collège qu'en lycée dans les huit départements académiques. Lauréats du capes ou de l'agrégation, ces professeurs-stagiaires viennent d'horizons divers. Certains ont effectué un Master I MEEF (Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation), d'autres ont un Master II MEEF, d'autres encore un Master II Recherche (histoire, géographie, sciences politiques, etc.). La diversité de ces profils révèle à quel point les chemins menant aux métiers de l'enseignement peuvent être variés. Elle n'est pas sans conséquence pour la formation à venir : elle se traduit par la mise en place de parcours distincts. Les

détenteurs d'un Master I doivent consacrer leur temps de formation à l'acquisition des UE (Unité d'Enseignement) en vue de l'obtention du Master II (passage nécessaire pour une titularisation), ceux qui ont déjà un Master II suivent le parcours PFPA1 (parcours de formation professionnelle adapté 1) tandis que les détenteurs d'un Master II MEEF s'orientent sur la voie du PFPA2 (le nombre d'UE à suivre durant l'année de formation est allégé). Cette pluralité de parcours a pour seule ambition de tenir compte d'acquisitions de compétences professionnelles différenciées. En effet, les étudiants ayant suivi un Master I ou II MEEF ont déjà eu un contact avec le monde de l'enseignement (suivi d'UE «didactiques» disciplinaires et transversales, stages en établissement, etc.). La diversité n'empêche pas la nécessité d'un socle de formation identique.

... autour d'un socle de formation identique

Venus d'horizons divers (Master I, PFPA1, PFPA2), les professeurs stagiaires ont un parcours alternant pendant une année. Ils sont généralement affectés autour de 9 heures en tant que professeurs stagiaires dans un établissement scolaire (collège ou lycée) où un tuteur désigné par l'inspection les conseille. Le mardi et le mercredi, ils se retrouvent sur les bancs de l'Espé pour assister aux cours et passer les UE nécessaires à la validation de leur année formation. Au premier semestre, dans la plupart des UE «disciplinaires», la formation des stagiaires distingue ceux qui sont en collège et ceux qui sont en lycée. Cette formation comprend plusieurs axes disciplinaires ou transversaux.

1- Tous les professeurs-stagiaires ont une formation disciplinaire professionnalisante obligatoire, au sein de trois UE (UE 93, 94 et 104) dans lesquelles ils réfléchissent aux pratiques de classe en histoire-géographie-EMC et approfondissent l'utilisation des ressources numériques.

Les professeurs-stagiaires issus d'un Master1 MEEF paraissent au départ avantagés par les stages pratiques qu'ils ont réalisés l'année précédente, mais les écarts se gommant rapidement. La priorité dans la formation des premières semaines consiste à les aider pour construire une programmation, une progression, des séquences en fonction de leur préoccupation pédagogique immédiate, en tenant compte, pour le collège, de la réforme. Puis, nous passons à l'étude de questions fondamentales, comme l'évaluation et la trace écrite, étayée par des exemples concrets. Notre souci constant est d'être au plus près de leurs préoccupations de classe. Parallèlement, dans l'UE 93, le professeur-stagiaire s'initie au travail interdisciplinaire. Il approfondit sa connaissance du socle commun, réfléchit à la mise en place de l'aide personnalisée, des EPI. Il découvre de nouvelles méthodes pédagogiques : la classe sans note, la classe inversée, etc.

Les problèmes de discipline et de gestion de groupe ne sont pas abordés dans les cours mais le sont généralement en petits groupes dans les «groupes de suivi» de 6 stagiaires encadrés par 7 enseignants à l'Espé.

Après deux mois d'expérience les professeurs stagiaires se préparent à la première visite qui débute en novembre par des analyses de pratique ; la seconde aura lieu au second trimestre. Ces visites sont effectuées par le tuteur du groupe de suivi ou un membre de l'équipe de formation. Le formateur conseille le stagiaire sur ses pratiques pédagogiques, met en avant les points forts, décèle ses difficultés.

La formation disciplinaire professionnalisante se poursuit au second semestre, en un grand groupe collège-lycée ; la place y est donnée, chaque semaine à des thèmes plus ciblés et variés, comme «enseigner des paysages», «les entrées en histoire», «enseigner avec des films de fiction» ou «enseigner le fait religieux».

2- Dans le cadre des UE 92 et 102 le professeur-stagiaire rédige un mémoire qu'il soutient en fin d'année universitaire ; il détermine le sujet qui le forme à la recherche et à la réflexion sur ses pratiques comme par exemple : « Les tâches complexes, un outil d'apprentissage pour la notion d'habiter ». Ce mémoire ou écrit réflexif, selon le parcours suivi par l'étudiant, constitue une étape importante pour la validation de l'année de formation par l'Espé.

3- Deux UE transversales, UE 91 et 101, amènent enfin les étudiants à s'interroger sur la conduite de la classe en abordant, entre autres, les règles de vie de la classe, la gestion des conflits, la posture de l'enseignant à travers des études de cas. Les formateurs les invitent également à réfléchir à sa participation à la vie de l'établissement, à ses relations avec les familles et les interlocuteurs institutionnels et associatifs, partenaires de l'École.

Ainsi les professeurs-stagiaires à l'Espé reçoivent un enseignement commun mêlant enseignement disciplinaire et transversal, qui est complété par le travail des tuteurs dans les établissements scolaires. Cependant ce modèle n'est pas figé, des adaptations existent.

Des parcours diversifiés (quelques exemples).

Les professeurs-stagiaires peuvent suivre des parcours différenciés. Certains correspondent à des préconisations collégialement décidées par l'équipe de formation. Ainsi, la constitution du «groupe de remédiation» s'appuie sur les premières visites effectuées dans les classes, les rapports ou les rencontres avec les tuteurs «établissement», etc. Ces éléments font alors émerger les difficultés de gestion de classe ou de mise en œuvre des programmes de la part de quelques stagiaires. Ces derniers sont alors réunis en un «groupe de remé-

diation» (ils étaient 7 pour l'année scolaire 2016-2017). Le rôle des formateurs, en charge de ce module, consiste à leur faire prendre conscience des difficultés relevées, d'échanger avec eux pour les rassurer et les aider à trouver des solutions adaptées.

D'autres formations s'inscrivent en revanche dans une logique différente. Elles correspondent à un choix effectué par l'enseignant. Par exemple, l'option DNL a réuni, pour l'année scolaire 2016-2017, 15 professeurs stagiaires, 8 en DNL anglais, 6 en DNL espagnol, 1 en DNL italien. Ils ont un cours le mercredi après-midi et doivent suivre un stage filet entre 2h et 6h avec un professeur enseignant en section euro. Ils sont évalués avec un oral de 20 minutes dans la langue choisie. Ceux qui ne suivent pas cette option peuvent s'inscrire dans des UE disciplinaires assurées par des universitaires : elles leur permettent de mieux maîtriser un certain nombre de contenus scientifiques nécessaires à la qualité de leur enseignement.

Un dialogue constant avec les partenaires de la formation

La formation d'un professeur-stagiaire ne se limite pas aux heures d'enseignement assurées à l'Espé. Elle s'appuie sur le corps des IA-IPR d'histoire-géographie en charge des affectations, des missions de conseils et d'inspection, des tuteurs-établissements qui, au quotidien, assurent un suivi individualisé du professeur-stagiaire et enfin des chefs d'établissement qui organisent le service du nouvel enseignant et l'accompagnent dans l'entrée dans le métier. Tous ces acteurs contribuent à l'évaluation finale du professeur. Tout au long de l'année, c'est dans un dialogue étroit entre chaque intervenant de la formation qu'un accompagnement constructif peut s'établir.

La Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République n° 2013-595 du 8 juillet 2013 a fait de la formation des enseignants et de l'ensemble des professionnels de l'éducation une priorité du système éducatif. Au quoti-

dien, elle doit tenir compte d'une diversité de parcours et de la nécessité de transmettre des «fondamentaux» afin de favoriser une entrée réussie dans le métier. L'année de formation – qui est aussi celle de la titularisation et d'une première affectation – constitue

bien souvent un souvenir fort de la carrière d'un enseignant. Les contenus dispensés autour des différents acteurs engagés doivent contribuer à en faire une année réussie et faciliter une «entrée» prometteuse dans le métier. ■

ENSEIGNER L'HISTOIRE-GÉOGRAPHIE SUR LE TERRAIN



Sandrine Linger,

PROFESSEURE D'HISTOIRE-GÉOGRAPHIE, LYCÉE DES ARÈNES, TOULOUSE (31),
FORMATRICE À L'ESPE TOULOUSE-MIDI PYRÉNÉES.

Annoncer une sortie sur le terrain est en général bien accueilli par les élèves : rupture dans la routine de l'emploi du temps, « parenthèse », mais aussi occasion de découverte. Ils demandent en effet invariablement « où on va, pour voir quoi ? » et sont déçus si le lieu leur semble banal ou familier¹. Sauf exceptions, une sortie scolaire est toujours appréciée. Pourtant, ce dispositif reste peu fréquent du fait des difficultés matérielles d'organisation (horaires, coûts, autorisations, etc.), du temps de préparation requis, de la responsabilité et de la vigilance nécessaires « hors les murs ».

À l'heure où le numérique offre la possibilité de « sortir virtuellement », il est intéressant de s'interroger sur les « bénéfices retirés par les élèves de ces expériences pédagogiques » qui « participent à la mission éducative des établissements » selon le site eduscol (circulaire n°2011-1117 du 3/08/2011), notamment quand on est professeur d'histoire-géographie.

Notre objectif ici est de nous pencher sur ce dispositif particulier pour enseigner notre discipline : sans en faire une obligation ou

une panacée, quel rôle peut avoir le « terrain » dans l'enseignement de l'histoire-géographie aujourd'hui ?

Histoire-géographie et terrain : des relations étroites et anciennes

Quel élève n'a pas, durant sa scolarité, visité tel musée, site ou monument ou telle exposition ? Au-delà des incitations institutionnelles², les thèmes des programmes

offrent de nombreuses possibilités de s'appuyer sur le « terrain », que ce soit en amont du cours, comme élément central ou comme aboutissement. Il y a ainsi des « types » de sorties : visite d'un lieu restreint, parfois clos, à observer (monument, musée, quartier, aménagement), parcours (« balade patrimoniale ») ou sortie pour recueillir des données, faire des enquêtes, rencontrer des personnes.

De façon intuitive et empirique³, nous pouvons estimer que les sorties concernant

l'histoire sont plus fréquentes et nombreuses que celles concernant la géographie. Pour Toulouse par exemple, on peut visiter des musées (Antiques, Résistance et Déportation), la basilique Saint-Sernin ou encore effectuer un parcours parmi les hôtels de la Renaissance : des éléments de patrimoine ou des lieux de mémoire donc. On peut s'étonner que la géographie ne fasse pas davantage l'objet de sorties (sauf étude « d'espaces proches », écoquartiers - Cartoucherie - ou aménagements récents comme les quais de la Garonne). Pourtant, plus encore que l'histoire, la géographie est « traditionnellement » et par « nature » une discipline de terrain comme l'a rappelé Paul Claval dans la revue « Confins » : dès le XIX^e siècle, c'est sur le terrain que commencent les études géographiques pour observer, recueillir des données, appréhender globalement un lieu, se questionner sur son « fonctionnement », selon le « modèle » des sciences naturelles, la « leçon de choses » (Henri Pestalozzi).



À sa manière, l'historien est aussi un homme de terrain, analysant les témoignages du passé (vestiges, archives), les recueillant pour en faire une source de l'histoire du temps présent ou de l'histoire sociale et culturelle. La sortie est donc bien une partie intégrante du travail universitaire mais est aussi utile à la discipline scolaire qu'est l'histoire-géographie notamment pour confronter situation actuelle et traces du passé, questionner sur les évolutions...

Un support important

L'histoire-géographie poursuit des objectifs définis par les textes officiels, tant en termes de maîtrise de connaissances que d'acquisition de compétences et d'apprentissage de méthodes. La sortie de terrain peut, de façon privilégiée, y contribuer.

Concernant les notions et des concepts, comment mieux appréhender le « patrimoine » et ce qu'il implique en terme de mise en valeur ou de conservation qu'en étant au contact d'un vestige, une œuvre, un site inscrit aux registres des monuments historiques ou du patrimoine mondial de l'UNESCO. Une sortie donne l'occasion de s'interroger sur les raisons du classement, les politiques et les acteurs impliqués, les effets sur nos sociétés, et, comme la visite de musées, amène à une réflexion sur la notion de « mémoire », de « témoin » et de « source ». Aller observer un aménagement (quartier, infrastructure de transport, usine...) permet de la même façon de réfléchir aux enjeux et aux acteurs impliqués, aux conflits d'usages ou d'intérêt...

Sur le plan des démarches et des méthodes, toute sortie implique une observation et une approche globale systémique liée à la découverte et au cadre même, différent du cours, surtout quand elle consiste

à collecter des informations. La démarche inductive et l'observation suscitent le questionnement, situation d'apprentissage complétée par une perception sensorielle. Dans ce cadre nouveau, les élèves associent des sensations ou émotions qui participent à « fixer » leurs souvenirs et donc leurs apprentissages, même si c'est parfois décalé par rapport aux attentes⁴. Cela peut d'ailleurs être intéressant pour travailler l'esprit critique et l'histoire des représentations si on confronte l'image du lieu visité sur des ouvrages ou des sites, avec la réalité ou avec les « images » que les élèves en retiennent : occasion de réfléchir à la notion de point de vue.

L'intérêt d'une sortie par rapport à une visite « virtuelle » via un ordinateur réside donc et surtout par le fait de « ressentir », de faire surgir des émotions, d'apprendre autrement, de façon kinesthésique en intériorisant les distances par exemple (« je n'ai pas aimé marcher beaucoup ») et aussi l'environnement d'un monument, ses dimensions, les impressions dégagées variables selon les personnes, donnant ainsi l'occasion d'un échange à dimension civique⁵. Les élèves sont confrontés au réel, à l'authenticité des faits pour pouvoir mieux « comprendre le monde qui les entoure » et établir une proximité. Au-delà en effet de faire du terrain une source de travail, la sortie rapproche l'élève de l'histoire ou de la géographie rendant la discipline concrète, le mettant en contact avec l'objet d'étude, l'intégrant en quelque sorte à l'histoire ou la géographie locales. Ainsi, mes élèves se sont intéressés à l'histoire de Calas, évoquée lors de deux haltes du parcours dans les quartiers toulousains : sa maison rue des Filatiers et le lieu de son exécution place Saint-Georges. « Voir » les lieux a matérialisé pour eux le combat de Voltaire tout en générant une forme de réflexion sur la laïcité et la tolérance.

1. Réaction de ma classe de 2^{nde} à l'annonce d'une sortie place du Capitole (« on la connaît déjà ! ») et bilan d'un élève : « je n'ai pas aimé la place du Capitole car je la connaissais déjà et je connaissais son histoire ».

2. Jusqu'en 2016, le programme de la classe de 6^e étudie « mon espace proche » à travers la « lecture des paysages quotidiens et découverte du territoire proche », celui de la classe de 1^{ère} débute par l'étude des « territoires du quotidien ».

3. Nous n'avons malheureusement pas d'études statistiques ou d'enquêtes étayant ce propos.

4. Du parcours dans les quartiers de Toulouse, mes élèves ont surtout retenu le bruit et la pluie, mais certains ont indiqué que les peintures sous les arcades de la place du Capitole étaient « belles »...

5. Anecdote survenue avec une classe de 2^{nde} visitant la basilique Saint-Sernin : un élève fut choqué qu'un autre fasse des selfies dans la crypte, car le lieu revêtait pour lui un caractère religieux et sacré alors que le « photographe » n'y voyait qu'un endroit « insolite » bénéficiant d'une lumière intéressante.



Une occasion de «travailler différemment et globalement»

On ne trouve pas dans les sorties d'histoire-géographie que ce que l'on vient y chercher. Ce sont aussi des supports intéressants pour travailler compétences transversales et interdisciplinarité. Les liens peuvent

être forts avec les Lettres, Arts Visuels, SVT, SES, langues... qu'il faut mettre en valeur auprès des élèves, pour qu'ils prennent conscience des convergences à établir afin de mieux tirer profit des enseignements. Les compétences travaillées sont souvent transversales : observer, se questionner, mettre en récit, relever des informations, coopérer avec d'autres, prendre des notes... C'est aussi un moment de partage, un autre regard sur les élèves ou les enseignants, placés parfois dans une situation d'accompagnateur (visite avec intervenant ou élèves experts) et non de dispensateur du savoir. Quel degré d'autonomie laisser aux élèves ? Comment faire acquérir les connaissances (visite guidée, questionnaire à remplir, découverte libre) ? Tout dépend des cas.

Enfin, si on observe que les sorties sont généralement bien accueillies, il faut insister sur leur caractère motivant et «l'ouverture» qu'elles procurent. Ce sont, pour certains élèves, les seules occasions de fréquenter certains lieux, d'être sensibilisés à l'esthétique d'un monument ou d'une œuvre, de rencontrer des acteurs de la vie économique ou politique. Au-delà du cours d'histoire-géographie, elles participent aux objectifs culturels (parcours culturel) et sociaux (lutter contre les inégalités) de l'École ainsi qu'à sa volonté d'ouverture ; préoccupation déjà présente sous le gouvernement du Front Populaire quand, par l'arrêté du 22 mai 1937, Jean Zay établissait les loisirs

dirigés le samedi après-midi. Il donnait à l'École un rôle de «passeur» culturel et civique, à une époque où tourisme et loisirs étaient réservés à une élite.

Que l'on ne se méprenne pas, enseigner l'histoire-géographie sur le terrain, n'est en aucun cas faire du tourisme avec ses élèves mais c'est incontestablement considérer que proposer des contacts avec le monde extérieur, mettre les élèves en situation de visiteur permet d'apprendre autrement et fait partie de notre métier de professeur. L'histoire-géographie se prête bien à ces dispositifs et s'y réalise pleinement. Susciter la curiosité des élèves, les rendre plus autonomes et leur faire confiance, les obliger à fréquenter un lieu et modifier leurs représentations, aiguïser leur regard font partie de nos «missions» : l'histoire-géographie est une discipline scolaire fondamentalement culturelle.

Et si enseigner sur le terrain donnait envie aux élèves plus tard de «voir en vrai» pour apprendre et non seulement par écran interposé ou par obligation ?

Et si, quand on fait du tourisme, on ne cherchait pas finalement à retrouver un peu l'émotion, le plaisir, l'intérêt éprouvés quand un professeur d'histoire-géographie nous emmenait en sortie ? ■

ouvrages cités

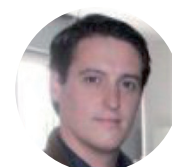
«Par ici les sorties», *Cahiers pédagogiques*, n°502, janvier 2013

CLAVAL (P.), «Le rôle du terrain en géographie», *Confins*, n°17, 2013

HUGONIE (G.), «le 'terrain' pour les didacticiens de la géographie», *Persée*, n°4, 2007, p.486-492

<http://www.premier-degre.ac-réunion.fr>

PROFESSEUR D'HISTOIRE, DE GÉOGRAPHIE... **ET D'ENSEIGNEMENT MORAL ET CIVIQUE**



Cédric Marty,

PROFESSEUR D'HISTOIRE-GÉOGRAPHIE AU COLLÈGE CONDORCET À NAILLOUX (31) ÉGALEMENT CHARGÉ DE MISSION AUPRÈS DU COMITÉ ACADÉMIQUE POUR LA COMMÉMORATION DU CENTENAIRE DE LA PREMIÈRE GUERRE MONDIALE.

Le remplacement de l'éducation civique par l'enseignement moral et civique en septembre 2015 va bien au-delà d'un changement d'appellation. Il induit potentiellement des changements profonds dans la perception que le professeur d'histoire-géographie se fait de son métier, dans sa manière d'être aux élèves et dans ses pratiques.

À l'évidence, la nouveauté ne réside pas dans les liens que l'on peut établir entre EMC, histoire et géographie. Les valeurs étudiées en éducation civique trouvaient déjà dans les deux autres disciplines une profondeur historique et un ancrage géographique : en classe de 4^e, les révolutions de la fin du XVIII^e et du XIX^e siècles offrent toujours des observatoire précieux pour comprendre la mise en place des libertés individuelles et collectives. L'EMC bénéficie ici des mêmes apports que sa devancière : la compréhension des situations historiques et géographiques nourrit la réflexion, l'esprit critique et la capacité de discernement et d'action des élèves dans le temps présent. Aujourd'hui encore, les liens entre l'EMC, l'histoire et la géographie permettent de souligner la portée, le sens et les limites des valeurs et des principes civiques dans le temps et l'espace.

La rupture tient en premier lieu à l'adjonction au volet civique d'un volet «moral» qui invite à prendre en compte l'individu – et non seulement le futur citoyen – en tant que sujet adhérent à un ensemble de valeurs humaines. L'EMC affirme ainsi le lien indéfectible «entre les sphères de la morale individuelle et de la citoyenneté publique». Il vise à démontrer que «l'une ne va pas sans l'autre, que la construction de l'une implique celle de l'autre et réciproquement». Il place ainsi l'élève en tant que sujet au cœur du dispositif d'apprentissage et modifie un peu plus encore le rôle dévolu à l'enseignant en amont et pendant la séquence¹.

En préconisant des activités pédagogiques spécifiques telles que les débats réglés, les discussions philosophiques, les dilemmes moraux ou les jeux de rôles, la mise en œuvre de l'EMC se démarque en effet des modèles traditionnels de transmission et confrontent les professeurs d'histoire-géographie à d'autres pratiques, à une autre manière de penser son rapport au savoir et aux élèves. L'EMC se distingue en effet des deux autres disciplines en ce qu'elle ne dispose pas d'un référent universitaire clairement établi et identifié. Les changements au sein des programmes d'histoire et

de géographie reflètent en effet, dans une certaine mesure, les évolutions historiographiques et épistémologiques propres aux deux champs universitaires. Le traitement d'une question au programme implique donc pour l'enseignant une réflexion didactique – du savoir savant au savoir enseigné – appuyée sur les travaux de spécialistes reconnus. Mais l'enseignement moral et civique ne dispose ni de chaire dédiée, ni de spécialistes *à la carte*. En imposant des modalités de mise en œuvre nouvelles, les professeurs d'histoire-géographie sont amenés à repenser leurs pratiques.

Par ailleurs, si les professeurs d'histoire-géographie restent les principaux maîtres d'œuvres de l'EMC au collège et (souvent) au lycée, ils ne sont pas les seuls à y contribuer. Le programme d'EMC pour le cycle 4 stipule qu'«il ne saurait se réduire à être un contenu enseigné «à côté» des autres» et que «tous les enseignements à tous les degrés doivent y être articulés en sollicitant les dimensions émancipatrices et les dimensions sociales des apprentissages scolaires, tous portés par une même exigence d'humanisme»². Cette dimension transversale de l'EMC est accentuée par la mise en place du «parcours citoyen» dont elle est la pièce

1. «Morale et citoyenneté au cœur de l'EMC», ressource disponible sur Eduscol.

2. Programmes pour les cycles 2-3-4, p. 300.

maîtresse, et qui s'articule également autour de l'éducation aux médias et à l'information (EMI), à l'environnement et au développement durable (EEDD), la vie sociale de l'établissement et l'enseignement de défense. L'EMC devant «structurer la continuité et la progressivité des apprentissages et expériences de l'élève»³, il suppose d'être pensé en équipe dans les conseils d'enseignement et en conseil pédagogique, en concertation avec l'ensemble des acteurs qui sont parties prenantes du parcours citoyen : les enseignants, les personnels de la vie scolaire et

l'équipe de direction. L'EMC échappe donc au «cloisonnement disciplinaire» et gagne à être enseignée «au-delà des murs» de la salle de classe.

L'ampleur des bouleversements que soulève la mise en œuvre de l'EMC dans l'*habitus* des professeurs d'histoire-géographie – pour reprendre un terme cher à Pierre Bourdieu – suppose une prise de conscience et un accompagnement profond qui conditionnent l'efficacité de ce nouvel enseignement non disciplinaire. ■

3. Bulletin officiel, circulaire n° 2016-092 du 20-6-2016.

LE PROFESSEUR D'HISTOIRE-GÉOGRAPHIE, UN ENSEIGNANT EN PREMIÈRE LIGNE FACE À L'ACTUALITÉ



Stéphanie Maffre,

PROFESSEUR D'HISTOIRE-GÉOGRAPHIE, ESPÉ TOULOUSE - MIDI-PYRÉNÉES.

L'actualité en général, l'actualité récente en particulier, provoquent de multiples interrogations chez les élèves. Le professeur d'histoire-géographie, plus que d'autres peut-être, se trouve souvent interpellé par les élèves quant à cette actualité complexe. Dès lors, quel doit être son rôle ? Quelle posture adopter ? Quelles réponses apporter ?

«Il vaudrait mieux prendre date. Ou disons plutôt : prendre dates. On n'écrit pas pour autre chose : nommer et dater, cerner le temps, ralentir l'oubli. Tenter d'être juste, n'est-ce pas ce que requiert l'aujourd'hui»¹. Face à ces mots de Patrick Boucheron et Mathieu Riboulet, que faire de ceux de nos élèves ou, parfois, de nos collègues ?

«À quoi ça sert de parler des inégalités dans le monde ? Nous on n'y peut rien.»

«Pour qui dois-je voter aux élections ? Je n'y comprends rien...»

«Vous pouvez nous aider pour expliquer aux élèves ce qui s'est passé à Charlie et à l'Hyper casher ?» etc. Depuis 2015, voire 2012 dans la région de Toulouse (avec les

crimes de Mohamed Merah) ces questions demandent de plus en plus de réponses «tout de suite», «vite» !

Qu'elles viennent de nos élèves, de leurs parents ou de collègues d'autres disciplines, ces questions montrent combien lorsque l'actualité est sombre, voire violente, on se rappelle que le professeur d'histoire-géographie peut apporter certaines réponses. Dommage que l'on n'en prenne conscience qu'en temps d'État d'urgence. Alors, essayons, modestement ici, de prendre le temps de la réflexion.

Le professeur d'histoire-géographie répond

d'abord, dans sa pratique quotidienne, à une demande institutionnelle.

Dès le cycle 4, les programmes de 2015, demandent que l'élève «développe son esprit critique», «élargisse ses expériences du temps et de l'espace», qu'il travaille sur «le développement de l'information et des médias», qu'il «distingue le réel du fictionnel»².

En lycée, dès la classe de seconde, on note que «les programmes d'histoire-géographie permettent la compréhension du monde contemporain»³, le tout dans un contexte de mondialisation abordé en collège et à

1. Patrick Boucheron, Mathieu Riboulet, *Prendre dates*, Paris, 6 janvier 2015 - 14 janvier 2015, Éditions Verdier, Lagrasse, 2015, p 8

2. Bulletin officiel spécial n°10 du 19 novembre 2015.

3. Bulletin officiel spécial n°4 du 29 avril 2010.



**Le centre pour l'éducation
aux médias et à l'information**

explicitement durant toutes les années de lycée. On peut donc noter que les enseignants de ces deux disciplines sont en prise avec le monde et ce qui s'y passe car ils doivent, tous les jours, quel que soit le thème de leur séance, donner du sens à ce monde difficile à appréhender pour des adolescents. Et donner du sens au monde actuel demande de faire réfléchir nos élèves sur les pluralités de temps et sur la longue durée. Ainsi, il faut revenir à la Guerre froide et à l'invasion de l'Afghanistan en 1979 pour expliquer l'émergence des talibans ; aborder la Division Internationale du Travail et la mondialisation afin d'expliquer les délocalisations d'unités de production en France ; remonter à la séparation des Églises et de l'État pour expliquer, entre autres, ce qu'est un État laïque ; voire pour expliquer, en partie, qui sont les opposants au mariage pour tous etc.

« ET DONNER DU SENS AU MONDE ACTUEL DEMANDE DE FAIRE RÉFLÉCHIR NOS ÉLÈVES SUR LES PLURALITÉS DE TEMPS ET SUR LA LONGUE DURÉE. »

Le professeur d'histoire-géographie est également celui que les élèves interpellent.

En effet, lorsqu'un événement se produit, c'est vers le professeur d'histoire-géographie que les élèves se tournent afin d'obtenir une réponse à cette question si douloureuse parfois : pourquoi ? Pourquoi les Twin Towers en 2001 ? Pourquoi Fukushima en 2011 ? Pourquoi Charlie en 2015 ? Pourquoi le Bataclan en 2015 ? Mais on le sollicite tout autant pour des sujets moins traumatiques (et c'est heureux) tels que : à quoi servent les élections ? Quelle est la différence entre la droite et la gauche ?

Ces adolescents qui sont saturés d'images, qui sont « connectés » en permanence, ces adolescents qui sont en pleine mutation physique, affective et intellectuelle ont besoin de clés de compréhension mais peuvent également se poser en situation de défiance face à l'enseignant. En effet, « les fake news » ou autre « théories du complot » nous sont régulièrement opposées⁴. Ces élèves sont le reflet d'une société française en pleine crise de « présentisme »⁵, qui a du mal à se projeter dans un avenir commun. Une société qui, à l'image de certains élus, voudrait réécrire les programmes d'histoire et de géographie au lieu de faire confiance à ses scientifiques et à ses enseignants.

Dans un tel contexte, le professeur d'histoire-géographie doit rassurer et expliquer.

Ainsi, l'enseignant doit essayer de mettre en pratique, davantage encore que ce qu'il a l'habitude de le faire, les points suivants :

- Écouter toutes les questions, sans en éliminer aucune ni les prendre « à la légère » ; à lui de comprendre « pourquoi cette question émerge-t-elle ? »
- Oser se donner le temps, s'il le peut, de proposer des réponses argumentées et contextualisées, malgré les injonctions d'un climat « d'urgence ».
- Il doit ensuite conduire les élèves à travailler au contact de sources d'information afin de continuer ce travail de mise en place de réponses argumentées. Ici, l'enseignant peut, doit, faire le lien avec l'EMC dont les programmes demandent que l'on « travaille sur le traitement de l'information et de l'éducation aux médias » en cycle 4⁶ et « sur les enjeux moraux et civiques de l'information » en classe de Première⁷. De nombreuses ressources, notamment numériques, existent pour les enseignants d'Histoire-géographie, outre celles d'Eduscol. Par exemple, le Clemi (Centre pour l'Éducation aux Médias et à l'Information) en lien avec Canopé, ou encore www.lesitetv.fr proposent

« UNE SOCIÉTÉ QUI SOUHAITERAIT QUE L'ÉCOLE RÈGLE UNE PARTIE DES AMBIVALENCES SOCIALES ET SOCIÉTALES DONT ELLE N'EST QUE LE RÉCEPTACLE ET DONT ELLE TENTE D'ABSORBER LES VIOLENCES ET LES INJUSTICES. »

de nombreuses fiches pédagogiques et des vidéos à exploiter avec les élèves du second degré⁸.

- Enfin, en permanence, l'enseignant doit donner du sens afin de rassurer, même si rassurer n'est pas toujours simple. Rassurer, c'est donner aux élèves la possibilité de construire une pensée rationnelle dans un cadre sécurisé.

Il doit ici faire référence aux pluralités de temps et d'échelles des différents acteurs. Ainsi il permet à l'élève de se positionner dans ce monde qu'il habite en tant qu'individu, d'abord, libre de penser par lui-même puis en tant que futur citoyen, qui s'approprie les valeurs et principes émancipateurs de la République française.

C'est à Patrick Boucheron qu'il convient peut-être de laisser les derniers mots :

« Il faut convaincre les plus jeunes qu'ils n'arrivent jamais trop tard. On est, en tant qu'enseignants, redevable à la jeunesse. La vôtre, la nôtre, la leur : c'est elle qui nous oblige. [...] Nous avons besoin d'histoire car il nous faut du repos. Une halte pour reposer la conscience, pour que demeure la possibilité d'une conscience. »⁹ ■

4. Lire ici le dossier de la revue « Phosphore », décembre 2016, <http://www.phosphore.com/actualites/phosphore/412/theorie-du-complot-pourquoi-ca-marche.html>

5. François Hartog, *Régimes d'historicité. Présentisme et expérience du temps*, Le Seuil, 2003

6. Bulletin officiel spécial n°10 du 19 novembre 2015.

7. Journal officiel du 21 Juin 2015.

8. <http://www.clemi.fr/> ; <http://www.lesite.tv/edutheque/> ; <https://www.reseau-canope.fr/>.

9. Patrick Boucheron, *Ce que peut l'histoire*, Collège de France/ Fayard, 2016, p 68-69.

LA PLACE DES ÉMISSIONS RADIOS DANS LA CULTURE ET LA PRATIQUE DES PROFESSEURS D'HISTOIRE-GÉOGRAPHIE

Sandrine Belaroui,

PROFESSEURE D'HISTOIRE-GÉOGRAPHIE, LYCÉE DES ARÈNES, TOULOUSE (31).

L'enseignement de nos disciplines exige un temps de lecture, de réflexion, de questionnements à la fois parce que nous formons à la citoyenneté, parce que nos programmes prennent en compte les avancées de la recherche, mais aussi parce que notre champ disciplinaire nécessite un renouvellement constant de connaissances. Fort de ce constat, la radio, média de masse, peut-elle aider le professeur d'histoire-géographie à se constituer une culture susceptible de nourrir son enseignement ?

L'histoire et la géographie font régulièrement l'objet de travaux de recherche, de publications qui viennent renouveler les questionnements et problématiques.

Les historiens et géographes pensent le passé et l'espace à travers des prismes variés favorisant ainsi la diversité des approches. Les programmes scolaires intègrent régulièrement ces nouveaux questionnements. Qu'il s'agisse de concepts : *brutalisation, culture de guerre, mythe résistancialiste*, des travaux des géographes sur les territoires, la notion de marge géographique ; les professeurs d'histoire-géographie **se doivent** de prendre en compte les avancées de la recherche afin de s'**approprier** celles-ci et parfois la transmettre.

Quels liens le professeur d'histoire-géographie doit-il entretenir avec la recherche ? Par quels supports peut-il avoir accès à celle-ci ? À quelles fins ?

Pour Vincent Duclert «*le lieu de cette transmission (celle de l'enseignant) est aussi intellectuelle (...) Il s'agit du même questionnement de l'histoire sur elle-même, sur ses usages et sur ses pouvoirs, sans lequel il n'y a pas de recherche possible en sciences sociales et humaines. Cela peut surprendre, mais cette critique des savoirs qu'exige la recherche a des liens étroits avec les interrogations qu'un professeur se pose lorsqu'il réfléchit à son cours, à sa relation intellectuelle avec ses élèves, à la transmission de la connaissance. Oui, il y a un lien étroit entre l'enseignement à l'école ou au lycée et la recherche. Penser l'un par rapport à l'autre est une source d'approfondissement.* Le rapprochement de l'enseignement secondaire et de la recherche historique ne contribue pas seulement à redonner du sens à ces activités intellectuelles. **Il peut aussi répondre aux interrogations actuelles, tant sur l'avenir des savoirs scientifiques que sur la place de**

l'histoire à l'école, à l'heure où l'importante politique de refondation et de rénovation de l'école met la démarche pédagogique au cœur de ses ambitions, notamment celle de réinstaller la confiance dans le monde enseignant.»¹ Nous nous devons donc d'être «en contact» avec recherche.

Par ailleurs, nous pouvons aussi intervenir en EMC, enseignement ayant pour «*objectif (...) d'associer dans un même mouvement la formation du futur citoyen et la formation de sa raison critique. Ainsi l'élève acquiert-il une conscience morale lui permettant de comprendre, de respecter et de partager des valeurs humanistes de solidarité, de respect et de responsabilité.*» (eduscol.education.fr/cid92403/l-emc-principes-et-objectifs janvier 2016).

Il est donc nécessaire pour l'enseignant de se questionner sur les grands débats de société et donc d'accéder à une connaissance diversifiée et renouvelée hors de son

champ disciplinaire afin de se constituer une «culture générale» qui vient compléter sa culture d'enseignant. Il doit pouvoir enrichir «sa culture» en intégrant des questionnements plus philosophiques, sociologiques...

Nous pouvons prendre comme exemple la question de la laïcité, au programme en EMC (entre autre). Cette question interroge des champs historiques, politiques, légis-

critique qui permette d'argumenter et donc de débattre ? Sur quelles sources d'informations s'appuyer ?

Il existe bien sûr la formation interne au sein de l'ESPE, des revues comme la revue *L'Histoire*, revue *aphg*, etc. Mais quelles peuvent-être les autres sources d'information pour l'enseignant ?

La radio, média de masse, peut-elle jouer un rôle dans l'édification d'une culture enseignante à la fois disciplinaire et interdisciplinaire pour nourrir connaissances et débats ?

La culture est définie comme un «*ensemble des moyens mis en œuvre par l'homme pour augmenter ses connaissances, développer et améliorer les facultés de son esprit, notamment le jugement et le goût...*» *Fructification des dons naturels permettant à l'homme de s'élever au-dessus de sa condition initiale et d'accéder individuellement ou collectivement à un état supérieur*»².

L'enseignant est doté d'une culture disciplinaire c'est-à-dire de connaissances attendues sur lesquelles reposent en partie son enseignement : l'épistémologie.

Les concours valident celles-ci. Pour autant nos disciplines exigent de renouveler ces connaissances et même de sortir de notre champ disciplinaire pour aller au-delà. Nous travaillons à la fois sur le temps, pas seulement sur le passé, sur l'espace mais aussi nous éduquons à la citoyenneté. Il s'agit donc «*d'augmenter nos connaissances (...de les) améliorer*», nous devons aussi nous constituer une culture générale afin de mieux maîtriser les évolutions de la pensée politique dans son ensemble (pensée politique entendue là comme outil de compréhension du monde contemporain, de la vie en société).

La radio, plus précisément la radio publique, France Inter et **France Culture** en particulier, est un outil riche de possibilités. Elle est accessible au plus grand nombre («média de masse»), peuvent être écoutées en tout lieu (possibilité offerte par les nouvelles technologies : sur ordinateur, smartphone, poste de radio, etc) et ré-écoutables avec le podcast, certains extraits peuvent même être utilisés en classe (voir proposition de séquences en fin d'article). Les émissions proposées par cette chaîne sont un moyen, parmi d'autres, d'enrichir notre culture (voir tableau ci-dessous) d'autant que celles-ci font intervenir des spécialistes qui viennent soit présenter un nouvel ouvrage soit traiter d'un thème d'actualité (voir la journée du 14 Avril 2017 en lien avec les élections présidentielles sur le thème «*Présidentielle 2017, horizon 2022*» : «*Identité, laïcité, citoyenneté*»⁴. La radio peut à la fois enrichir notre culture disciplinaire avec des émissions d'histoire : la *Fabrique de l'histoire*, de géographie *Planète terre*, mais aussi une culture plus générale, puisqu'elle propose différentes émissions de débats dont *Répliques* d'Alain Finkielkraut, *les matins de France Culture*, *Culture monde*...

D'autres radios (RTL, Europe1) proposent des émissions d'histoire dites de «vulgarisation» pouvant servir d'accroche à une séance de leçon.

L'écoute de ces émissions permet d'accéder à **une culture renouvelée**⁵. Nous pouvons, à l'écoute de celles-ci, **prendre connaissance** des problématiques d'ouvrages récemment publiés, (évolutions historiographiques) nous pouvons souhaiter vouloir **lire** ceux-ci...D'autre part lorsque ces ouvrages font **débats** (voir l'exemple du dernier ouvrage collectif de Patrick Boucheron) ces émissions donnent

2. Voir le site cnrtl.fr.

3. Des chercheurs.

4. France Culture journée «Liberté, Égalité, Identité ?» du vendredi 13 avril 2017 avec la présence de l'historien Pascal Ory puis dans la fabrique de l'histoire «Un grand entretien ce matin à la Fabrique de l'histoire dans le cadre de la journée spéciale «Présidentielle 2017, horizon 2022» : «Identité, laïcité, citoyenneté : quel avenir pour le modèle républicain ?» intervenants Patrick Boucheron : historien, professeur au Collège de France, Jean-Noël Jeanneney : historien, ancien Président de la BNF, producteur à France Culture («Concordance des temps», samedi matin).

5. Le dernier ouvrage sous la direction de Patrick Boucheron *Histoire mondiale de la France*, Jean-Noël Jeanneney *Le récit national : une querelle française*.

1. Article de Vincent Duclert : <http://www.laviedesidees.fr/Profs-d-histoire-et-historiens.html>.

à entendre (dans tous les sens du mot) les arguments des uns et des autres, favorisant l'appropriation des termes de ceux-ci.

La question de savoir quelle histoire enseigner (question posée implicitement par l'ouvrage de Patrick Boucheron) est une question polémique depuis plusieurs années : enseigner une histoire nationale, un récit national ? ou une histoire plus «ouverte» aux autres espaces mondiaux dans laquelle la place de la France ne serait pas essentialisée ?

Ce débat français oppose non seulement des politiques, des intellectuels mais aussi des historiens, en tant qu'enseignant il nous concerne directement. La récente publication de cet ouvrage a **mis en lumière ce clivage** entre ces deux conceptions et finalités de l'enseignement de l'histoire. Clivage ancien puisque déjà en 2014 sur France Culture il avait lieu. Dans l'émission *Répliques* d'Alain Finkielkraut la question était posée en ces termes L'histoire de France a-t-elle encore un sens ? Les deux intervenants qui s'opposaient déjà, étaient P. Boucheron et P. Nora. Aujourd'hui ce débat profondément politique (au sens grec du terme) resurgit, amplifié par la proximité de l'élection présidentielle. (voir citation de V. Duclert plus haut : **Il peut aussi répondre aux interrogations actuelles**, tant sur l'avenir des savoirs scientifiques que sur la place de l'histoire à l'école, à l'heure où l'importante politique de refondation et de rénovation de l'école...).

L'écoute des différentes émissions sur le sujet permet de mieux maîtriser les termes du débat, il nous questionne aussi comme enseignant sur notre rôle et sur le sens que nous devons donner à notre

enseignement (même si, c'est à l'institution au travers des inspections générales-du ministère... de trancher).

L'écoute de ces émissions peut, aussi, enclencher un désir de lecture afin d'aller plus loin et de «s'élever au dessus de sa condition initiale» (voir plus haut *définition de culture*).

Patrick Boucheron, toujours⁶, dans l'émission *La Fabrique de l'histoire* du 14 avril 2017, se réjouissait d'ailleurs que ce clivage (récit national, histoire ouverte) soit désormais visible et donc lisible. Les termes politiques de celui-ci étant clairement posés. «*Cette ambition est politique, dans la mesure où elle entend mobiliser une conception pluraliste de l'histoire contre l'étrécissement identitaire qui domine aujourd'hui le débat public*»⁷ il ajoute plus loin «*C'est bien désormais, l'histoire difficile de la société française confrontée aux défis de la mondialisation durant ces trente dernières années qui explique cette cristallisation croissante du débat public sur le thème de l'identité. Du point de vue historiographique, le point de bascule se situe certainement entre la parution du premier volume des Lieux de mémoire dirigé par Pierre Nora en 1984 et celle de L'Identité de la France de Fernand Braudel en 1986. La revendication identitaire, d'abord portée par la gauche de gouvernement, débouchait sur la défense d'une culture française définie par le droit à la différence ; elle nourrit désormais une critique de la diversité culturelle dans laquelle se discerne de plus en plus nettement une hostilité face aux effets supposément destructeurs de l'immigration*»⁸. De l'autre côté du prisme Pierre Nora lui reproche (dans une tribune) de «**prendre en otage**» sa discipline⁹ à des fins poli-

tique. *Le débat pourrait être momentanément conclu par Jean Pierre Rioux « En fait, le parfum libertaire du livre, tenu très avantageusement pour libérateur par ses auteurs, nous engage tous à réfléchir et à débattre (et beaucoup mieux que dans l'actuelle campagne présidentielle) à de gravissimes questions : à quoi, finalement, nous sert l'histoire des historiens ? Un peuple peut-il survivre sans un récit des origines collectivement argumenté et renouvelé ? Et faut-il lui proposer d'adhérer à un récit aussi déconstruit pour mieux l'inviter à ce « plébiscite de chaque jour » gorgé de passé où le convoquait Ernest Renan au XIX^e siècle ? »*¹⁰ Cet engagement «*à réfléchir et à débattre*» peut trouver sa place dans l'écoute d'émissions de radios.

Enfin, ces émissions peuvent être exploitées en classe. L'exploitation de ce support radio fait **le lien entre le temps du présent et du passé**, montrant que nos disciplines sont vivantes, qu'elles sont portées par la recherche, par des témoins.

Il est toujours étonnant de voir des élèves découvrir que oui l'histoire a une voix qui s'incarne en des historiens-géographes, des témoins. Le travail mené en Accompagnement Personnalisé (voir séance plus loin) sur Germaine Tillon, dans le cadre du programme de première sur la République et la résistance, a montré la surprise d'élèves qui «**entendaient**» cette femme **raconter** la résistance, les raisons de son engagement. Il s'agissait d'un parcours de femme, mais tout à coup, pour eux, cette histoire vivait à travers cette voix, elle leur semblait plus «*vraie*», plus «*réelle*»¹¹. Ce travail pouvait aussi faire **le lien avec le présent et le passé** : le transfert de quatre figures de la résistance

6. Il est actuellement au centre de cette polémique.

7. Patrick Boucheron sous la direction de, *Histoire mondiale de la France*, Seuil 2017, page 7.

8. Ibid, page 11.

9. <http://bibliobs.nouvelobs.com/idees/20170328.OBS7228/histoire-mondiale-de-la-france-pierre-nora-repond-a-patrick-boucheron.html>.

10.<http://bibliobs.nouvelobs.com/idees/20170330.OBS7323/l-histoire-mondiale-de-la-france-est-le-reflet-de-son-temps.html>.

au Panthéon en mai 2015. Le Panthéon lieu symbolique de la République, où de grands Hommes (femmes) résistants, pouvaient reposer en ce mausolée républicain était aussi étudié comme tel dans le cadre de cette séance. Un lieu porteur des valeurs et principes républicains. Enfin, ils pouvaient apprendre à «*connaître*» une radio inconnue, peu connue ou perçue comme «*élitiste*», en tout cas marquée par de fortes représentations... L'exploitation en classe peut, aussi, se faire à l'occasion des révisions pour le bac, tous les ans dans la *Fabrique de l'histoire*, Emmanuel Laurentin propose de traiter

des sujets de composition pouvant tomber au bac. Il se déplace, à cette occasion, dans des lycées et propose le traitement de sujets réalisés par un enseignant dans une classe avec l'aide d'élèves (outil intéressant de révision pour les élèves de terminale).

La radio et plus particulièrement France Culture est donc un outil riche dans la construction de la culture enseignante à la fois dans le renouvellement de connaissances scientifiques, dans l'accès aux débats politiques et comme support d'enseignement dans les classes. Elle est une interface offrant une diversité de possibilités, elle favorise le lien. ■

Tableau d'exemples non exhaustif

Émissions	Radios et nom de l'émission	Place dans la pratique enseignante	Thèmes en lien avec les programmes ou les notions
Émissions ayant recours à des historiens ou géographes des spécialistes chercheurs	France culture <i>Histoire</i> : <u>La fabrique de l'histoire</u> tous les jours à 10h, les lundis de l'histoire <i>Géographie</i> : <u>Planète terre</u> <i>EMC</i> : <i>Débats</i> : émission : <u>Répliques</u> tous les samedis de 9 à 10h, <u>Concordance des temps</u> samedis de 10 à 11h France Inter : <u>La marche de l'histoire</u>	Questions liées aux programmes et à l'historiographie Polémique sur l'écriture de l'histoire de France (ouvrage collectif <u>Histoire mondiale de la France</u>) Programme de seconde La laïcité <u>https://www.franceculture.fr/emissions/repliques/laicite-et-tolerance</u> Les matins de France culture pour certains sujets faisant le lien entre histoire et présent (voir <i>la question de l'identité</i> le 14.04/17)	<u>https://www.franceculture.fr/emissions/les-lundis-de-lhistoire/autour-de-la-grande-guerre</u> <u>https://www.franceculture.fr/emissions/les-lundis-de-lhistoire/memoire-et-histoire</u> <u>https://www.franceculture.fr/emissions/les-lundis-de-lhistoire/charlotte-delbo-1913-1985-et-lamemoire-dauschwitz</u> <u>les sociétés face aux risques documents pour étude de cas</u> <u>https://www.franceculture.fr/emissions/planete-terre/les-megapoles-face-aux-risques-d-inondation</u> <u>https://www.franceculture.fr/emissions/planete-terre/la-ville-du-futur-sera-t-elle-vivable</u>
Émissions de vulgarisation	RTL : <u>Histoire de le savoir</u> , une histoire, un récit Europe 1 : <u>Au cœur de l'histoire</u>	Accroche sur le sujet les symboles de la République au collège et lycée	<u>http://www.rtl.fr/actu/societe-faits-divers/pourquoi-le-symbole-de-la-republique-se-nomme-marianne</u>

11. Cette «*expérience* qui pouvait exister avec des témoins vivants rencontrés est de plus en plus rare, ceux-ci étant de moins en moins nombreux.

Sites internet cités

eduscol.education.fr/cid92403/l-emc-principes-et-objectifs, janvier 2016.

DUCLERT (Vincent), « Profs d'histoire et historiens », *La Vie des idées*, 3 septembre 2013. ISSN : 2105-3030.
<http://www.laviedesidees.fr/Profs-d-histoire-et-historiens.html>

<http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/culture-culture-de-masse/> article d'Edgar Morin

<https://sociologie.revues.org/1768>

DEMERS (Stéphanie) et ÉTHIER (Marc-André), *Éducation et didactique*, revue.org, Rapprochement entre savoirs savants et pratiques enseignantes en enseignement de l'histoire : l'influence de l'épistémologie pratique.

Exemple de l'utilisation d'une émission de radio dans la pratique pédagogique du professeur d'histoire-géographie

Exemple de séance d'AP en première

Une résistante française Germaine Tillon entre au Panthéon : un symbole républicain (Les combats de la résistance et la refondation républicaine)

Place dans les programmes :

Thème 5 : Les Français et la République,

Partie 1 : La République, 3 républiques, sous partie, les combats de la résistance et la refondation républicaine.

Rappel du texte officiel : « La deuxième étude met en évidence le lien entre Résistance et République. Elle souligne d'abord que l'histoire de la Résistance est celle d'une redécouverte progressive de l'idéal républicain. Elle montre ensuite que la période de la Libération est l'occasion d'une profonde rénovation du modèle républicain dans une direction plus démocratique et plus sociale dont les grandes réformes de 1945 sont l'aboutissement. La mise en œuvre de l'étude peut se faire en prenant l'exemple d'organisations de résistants ou le parcours d'une figure de la Résistance. Le programme du CNR paraît incontournable pour analyser le nouvel idéal républicain et pour comprendre les réformes engagées à la Libération. Une attention particulière peut être accordée à l'une d'entre elle : droit de vote des femmes, création de la Sécurité sociale, nationalisations »

Objectifs :

Répondre aux attentes des programmes (voir ci-dessus) « une figure de la Résistance », « valeurs principes et symboles républicains »

Utiliser un média de masse la radio : France Culture

Transmettre une culture scientifique aux élèves en montrant que l'histoire s'écrit aussi au présent, que le travail de l'historien se fait aussi à partir de témoignages (question de l'oralité)

Document 1 : 16 mn à 21 mn

<http://www.franceculture.fr/emission-une-vie-une-oeuvre-germaine-tillion-2012-09-01>

Questions :

- 1) Quand et pourquoi Germaine Tillon entre-t-elle en résistance ?
(Quels mots sont employés)
- 2) Comment sont nommés les résistants par les Français de Vichy et par les nazis ?
Pourquoi ? Donnez un exemple.
- 3) De quelles qualités son attitude témoigne-t-elle ?
- 4) Qui intervient à la fin de l'extrait ?

Transition avec le texte et la question de la mémoire et la transmission des valeurs républicaines à travers le transfert au Panthéon

Document 2 : Extraits d'un article du journal Le Monde.

Les valeurs de la Résistance entrent au Panthéon,

Le Monde, 01.03.2014 article de Tzvetan Todorov (Essayiste, philosophe et historien français)

«Le président de la République a décidé de faire transférer au Panthéon les cendres de quatre personnalités qui se sont distinguées par leur comportement au cours de la seconde guerre mondiale, trois résistants, Germaine Tillion, Geneviève de Gaulle Anthonioz et Pierre Brossolette, et un homme politique, Jean Zay, ancien ministre du Front populaire, député, emprisonné par le gouvernement de Vichy et massacré en 1944 par des miliciens français. (...)

Ce qu'il faut noter en même temps est que ce ne sont pas seulement quatre opposants héroïques à l'invasion allemande de 1940 qui entrent au Panthéon en ce moment, ni seulement deux femmes ; ces personnes incarnent également d'autres valeurs, qui correspondent à un esprit de résistance au sens large, dépassant les seules actions audacieuses qu'elles accomplissaient à l'époque. On peut le voir à l'exemple de celle qui survivra aux trois autres, puisqu'elle mourra centenaire en 2008 : Germaine Tillion.

Cette jeune ethnologue s'engage dans la Résistance dès juin 1940, à peine rentrée de son terrain d'étude en Algérie. Elle n'a qu'une motivation : l'amour de la patrie. Cependant, dans le texte d'un tract qu'elle destine à la presse clandestine, elle introduit une autre exigence. La cause de la patrie mérite qu'on risque sa vie, mais pas à n'importe quelles conditions : «Nous ne voulons absolument pas lui sacrifier la vérité, car notre patrie ne nous est chère qu'à la condition de ne pas devoir lui sacrifier la vérité.»

Dans le même texte, Germaine Tillion revendique une autre vertu, qu'on ne lie pas toujours à l'idée de résistance. «Nous pensons que la gaieté et l'humour constituent un climat intellectuel plus tonique que l'emphase larmoyante. Nous avons l'intention de rire et de plaisanter et nous estimons que nous en avons le droit.» (en liant avec ce que l'on entend dans le témoignage). Deux ans plus tard, la résistante devenue déportée à l'occasion de mettre à l'épreuve son principe. Pour remonter le moral de ses camarades d'infortune, mais aussi pour leur transmettre quelques informations essentielles à la survie au camp, elle décide de composer une «opérette revue», qui raconte leur existence sur un mode humoristique.

(...) Avec Germaine Tillion entre au Panthéon une personne qui déclare : «Je pense, de toutes mes forces, que la justice et la vérité comptent plus que n'importe quel intérêt politique.» Et aussi : «Je ne peux pas ne pas penser que les patries, les partis, les causes sacrées ne sont pas éternels. Ce qui est éternel (ou presque), c'est la pauvre chair souffrante de l'humanité.»

- 1) Que symbolise le Panthéon en France ? Quel sens peuvent avoir le transfert des cendres de ces 4 Résistants ?
- 2) Quels éléments caractéristiques de l'engagement résistant retrouve-t-on chez Germaine Tillon ?
- 3) Au nom de la défense de quelles valeurs s'engage-t-elle ?

Document 3 : L'histoire au présent
<https://www.franceculture.fr/emissions/les-matins/emission-speciale-l-occasion-des-ceremonies-au-pantheon-du-27-mai>

«Mercredi 27 mai, Germaine Tillion, Geneviève Anthonioz de Gaulle, Jean Zay et Pierre Brossolette feront leur entrée au Panthéon. Quelles sont les valeurs incarnées par ces grandes femmes et ces grands hommes ? La V^e République qui bat de l'aile et qui a été conçue en bonne partie par l'esprit des résistants a-t-elle besoin de rappeler à tout le monde d'où elle vient pour savoir où elle va ? (...) Nous recevons Pascal Ory, professeur d'histoire contemporaine à l'université Paris 1 Panthéon-Sorbonne, auteur avec Antoine Prost de : Jean Zay, 1904-1944 (Taillandier), Catherine et Hélène Zay, filles de Jean Zay et Olivier Mongin, sociologue, directeur de la rédaction de la revue Esprit qui consacre son numéro du mois de mai à : La République et ses héros.» extrait du site de France Culture.

PASSER EN REVUE LA CULTURE DES PROFESSEURS : LA SINGULARITÉ FRANÇAISE DE LA REVUE *L'HISTOIRE*



Olivier Loubes,
PROFESSEUR D'HISTOIRE EN KHÂGNE AU LYCÉE SAINT-SERNIN, TOULOUSE (31),
CORRESPONDANT DE *L'HISTOIRE*.

Entretien avec Valérie Hannin, rédactrice en chef de *L'histoire*.

L'Histoire

Il est rare qu'au cours de ses études, puis pour s'informer de l'actualité de la recherche ou des manifestations culturelles de son domaine, comme curieux d'histoire ou comme praticien pour préparer directement un de ses cours, un professeur d'histoire-géographie n'ait pas eu recours à ses services, voire ne soit un de ses fidèles lecteur.

Depuis 1978, le mensuel *L'histoire* s'est installé comme une référence parmi les périodiques français d'histoire. Recommandé par les universitaires, cité dans les bibliographies scientifiques, il est en effet le seul à être à la fois une revue et un magazine, rédigé par des spécialistes mais vendu en kiosque. Cette double qualité le rend probablement unique dans la production mondiale de journaux historiques destinés au public le plus large.

Dans le cadre de ce numéro de Pastel consacré à «Enseigner l'histoire et la géographie : une singularité française ?» elle le rend donc doublement intéressant pour qui

se demande quelles sont les sources possibles de la singulière culture historique des professeurs d'histoire en France, comment se forge la construction de leur savoir dit «savant», comment s'organise leur rapport au savoir qu'ils dispensent, le fameux «savoir enseigné». Distinction de savoirs bien rapide, tant ce qui s'enseigne mérite d'être savant, mais ceci est une autre histoire.

De quelle culture historique *L'histoire* est-elle la matrice, dans ce que savent, partagent et construisent avec leurs élèves les professeurs en France ? Répondre à cette question par en bas en analysant les usages enseignants de *L'histoire* supposerait de déployer une enquête approfondie de type statistique, à la fois lourde et fine - comment les professeurs d'histoire - géographie s'approprient-ils le savoir contenu dans cette revue ? La lisent-ils pour leur culture personnelle ? S'en servent-ils dans leurs cours... ? - dont nous n'avons pas ici les moyens, mais qu'il serait passionnant de mener.

En revanche, comme première étape, en se plaçant du côté de la production, il nous a paru intéressant de demander ce qu'elle en pensait à Valérie Hannin, sa rédactrice en chef.

Quel rapport singulier *L'histoire* entretient-elle avec l'enseignement de l'histoire ?

Olivier Loubes : Pour une enquête sur la singularité de votre revue dans son rapport à la culture des professeurs d'histoire, il faut commencer par dire la singularité de votre position. En quoi le fait d'être vous-même Professeure d'histoire-géographie, vous donne-t-il un regard particulier sur l'écriture de *L'histoire* ?

Valérie Hannin : J'enseigne en effet à temps partiel dans un lycée parisien et du côté de *L'histoire* rédactrice en chef depuis 1999, j'en suis devenue directrice de la rédaction en 2001. Je suis donc journaliste et enseignante. Mon travail dans l'Éducation nationale m'offre une indépendance dans le monde éditorial, et, c'est vrai, un regard



Valérie Hannin

particulier. Lorsque je commande un article, il m'arrive de penser à la préparation de mes cours, parce qu'une question a été récemment révisée ou parce que je me dis que telle ou telle carte n'existe pas encore et qu'elle manque à mon, à notre, arsenal. D'ailleurs, il y a quelque chose de commun entre faire un article et à fabriquer un cours. Quand on a une classe, on a besoin d'une accroche comme pour un public. Les élèves c'est un public comme un autre. Et la société a un vrai besoin de professeurs d'histoire.

Olivier Loubes : Cependant, *L'histoire* n'est pas une revue pédagogique. Quel était son projet fondateur, a-t-il évolué depuis 1978 ?

Valérie Hannin : L'histoire a été construite en 1978 sur le modèle de *La Recherche*. L'enseignement (de l'histoire) n'était pas la priorité : il s'agissait de faire une revue qui soit à l'interface de la revue spécialisée, académique, et du grand public cultivé. C'est resté le cas. Nous cherchons toujours à faire écrire les universitaires, les chercheurs, les académiques reconnus avec les journalistes de talent. Dès l'origine, on y voit se côtoyer Michel Winock, le fondateur et le premier rédacteur en chef, et Jean Lacouture. En 2017, cela se reflète dans la composition du Comité scientifique où figurent l'écrivain Pierre Assouline ou Emmanuel Laurentin journaliste à France Culture aux côtés d'une vingtaine d'historien(ne)s universitaires (de

Jean-Noël Jeannenet ou Philippe Joutard, là dès l'origine, aux « jeunes » historiens de premier plan que sont Pap N'Diaye ou Patrick Boucheron). Cette volonté se prolonge dans l'existence d'un groupe de Correspondants, tous historien(ne)s reconnus dans leurs domaines. Grâce à ce réseau dense, *L'histoire* a tenu à développer ce que j'appelle une politique de « plumes ». C'est-à-dire que l'histoire qui s'écrit là est une histoire d'historiens qui savent transmettre, étroitement liée à la production de l'histoire universitaire scientifique. Bien sûr, cet effort de validation et de diffusion du savoir, est tout à fait complémentaire avec la visée d'un public enseignant. Dans le projet d'édition, dès 1978, ce public est compris, mais il l'est parmi d'autres, englobé dans la recherche d'un lectorat friand de culture générale historique.

Olivier Loubes : Mais, justement, qui lit *L'histoire* ? Si, d'évidence, il ne s'agit pas d'une revue pédagogique, s'agit-il cependant d'une revue de professeurs ?

Valérie Hannin : Connaître son lectorat est un souci constant des revues, particulièrement de celles qui se vendent. Le succès initial de *L'histoire* fut surprenant, y compris pour ses fondateurs. Les éditions du Seuil qui l'avaient lancée espéraient 14 000 ventes, il y en eut 40 000 dès la fin de l'année 1978. Aujourd'hui, *L'histoire* s'écoule à 60 000 exemplaires en moyenne par mois, dont près de 40 000 abonnés.

Sur ce nombre, nous estimons la part des professeurs et des étudiants à 40% du total. Je pense que cette forte représentation, sans faire de *L'histoire* une revue de professeurs, valide cependant un de nos soucis constants : *L'histoire* est un instrument de culture générale historique ; dès lors, elle devient « naturellement » un instrument de travail pour les enseignants. Car nos questions éditoriales restent bien depuis

1978 : comment diffuser l'histoire en train de se faire ? Et comment croiser cet objectif avec les exigences de la demande sociale, notamment enseignante ?

Olivier Loubes : Notamment ? Ni revue pédagogique, ni revue de professeurs (quoique revue de culture générale historique et donc instrument de travail), l'enseignement de l'histoire n'est-il donc jamais un sujet pour *L'histoire* ?

Valérie Hannin : Il l'est bien sûr, ne serait-ce que parce qu'en France, l'enseignement de l'histoire est un objet politique, parfois brûlant. C'est une singularité française, que Philippe Joutard nous a bien expliquée. *L'histoire* s'en saisit, l'éclaire dès lors que l'actualité engage. Ainsi, notre dernier Hors-Série, qui vient de paraître (mars 2017), porte sur « La grande querelle de l'histoire de France ». On y trouve bien sûr l'écho et l'analyse historique des débats sur le « Roman national : le mythe et la vertu », à commencer par une solide mise au point sur Lavis, souvent bien caricaturé. Mais on y trouve aussi des analyses de la manière dont on peut aujourd'hui faire de l'histoire de France ou l'enseigner aux enfants, comme celle de Dominique Borne. On le voit, il ne s'agit pas de se substituer aux concepteurs de programmes, mais de montrer comment, depuis longtemps, l'enseignement de l'histoire est un enjeu dans le débat public.

Olivier Loubes : Vous êtes cependant attentifs aux programmes d'enseignement de l'histoire et à ceux des concours de recrutement ?

Valérie Hannin : En effet, la nouveauté historique, mise en avant par les programmes est pour nous un puissant stimulant. Nous ne traitons jamais un programme avec des fiches prêtes à l'emploi : il n'y a pas de « dossiers Bac » par exemple.

Mais lorsque les programmes de collège, par exemple, ont abordé en 2011 des rivages africains neufs, nous avons réalisé un dossier sur « Les siècles d'or de l'Afrique », toujours avec l'idée d'une culture générale qui puisse être aussi outil de travail. Notre réflexe de commande d'articles ou de dossiers survient ainsi. Lorsqu'un nouveau programme d'enseignement ou de concours paraît, on se demande : quoi de neuf dans la recherche et quoi que nous n'ayons déjà traité récemment. Si les deux conditions de nouveauté sont réunies et si nous pensons qu'au-delà d'un lectorat enseignant, il y a une demande sociale, une curiosité pour le thème, on y va.

Olivier Loubes : Comment le grand bouleversement numérique actuel modifie-t-il la donne ; permet-il de cibler plus spécifiquement un lectorat enseignant ?

Valérie Hannin : Incontestablement. Notre site, qui vient d'être entièrement rénové permet un bien meilleur ciblage des publics et donc un développement des contenus spécifiques en direction des étudiants et

des professeurs qui peuvent circuler dans 40 années d'archives ! On peut déployer, en complément de la revue, des instruments de travail de façon bien plus efficace à commencer par une cartothèque que nous enrichissons et mettons à jour chaque mois. Des cartes directement utilisables par les professeurs dans leur cours ! Par ailleurs, notre numéro d'octobre 2016 sur le renouvellement de l'histoire du Moyen-âge par l'archéologie - « Spécial Moyen âge - Quoi de neuf ? » - a-t-il été prolongé sur le site par un « Web dossier pédagogique ». De la même façon, en fabricant des web-dossiers, nous réunissons tous les articles concernant une nouvelle question de concours de Capes/Agreg, nous les faisons valider et introduire par des membres du jury, puis mettons en ligne cette recension ciblée. Ce fut le cas, l'année dernière pour la question concernant le Proche-Orient ou cette année pour la question nouvelle sur la Famille dans l'Antiquité.

Olivier Loubes : un web dossier intitulé « pédagogique », n'est-ce pas le signe que *L'his-*

toire mue, par la grâce des nouvelles technologies, vers la demande spécifique des professeurs ? En poussant un peu l'ironie de *L'histoire*, ne peut-on dire qu'à l'âge du numérique elle devient la revue des deux mondes historique et enseignant ?

Valérie Hannin : « Notamment », cher Olivier, « notamment ». À mes yeux, j'y vois plutôt le développement moderne des liens entre les deux fonctions de *L'histoire* dont nous avons parlés. La revue reste bien un instrument de culture générale destinée à tous, dont les enseignants, et un instrument de travail pour les professeurs et les étudiants. Certes, on peut dire que la version papier remplit plus le premier objectif et que le site offre plus d'éléments pour le second, mais le site n'est pas un webmagazine pédagogique : il peut être utilisé comme tel, ce qui est au fond la vocation de la revue depuis l'origine. ■

Propos recueillis par Olivier Loubes pour Pastel le 9 février 2017 au siège de la revue, à Paris.

L'HISTOIRE-GÉOGRAPHIE DANS LA VOIE PROFESSIONNELLE



Christophe Escartin,

INSPECTEUR DE L'ÉDUCATION NATIONALE - ENSEIGNEMENT GÉNÉRAL - LETTRES
ET HISTOIRE-GÉOGRAPHIE - DOMINANTE HISTOIRE-GÉOGRAPHIE, VICE-PRÉSIDENT DU CAPLP
EXTERNE LETTRES-HISTOIRE ET GÉOGRAPHIE - ACADÉMIE DE TOULOUSE

Près d'un lycéen sur trois est un lycéen professionnel, et si l'on ajoute les apprentis du second degré ce sont plus de 40% des jeunes en formation dans le second cycle du second degré qui préparent un diplôme professionnel¹. L'enseignement professionnel répond à des besoins économiques et sociaux en permettant de pourvoir la France en métiers professionnels dont elle a besoin, au travers de différents diplômes dont les contenus sont définis conjointement avec les représentants des branches professionnelles concernées (certificat d'aptitude professionnelle, brevet d'études professionnelles, baccalauréat professionnel, brevet professionnel, brevet des métiers d'arts...). Depuis la rentrée 2008, le second cycle professionnel a connu une mutation importante : le parcours BEP en deux ans suivi, pour une moitié des élèves, d'un baccalauréat professionnel en deux ans a été abandonné au profit du baccalauréat professionnel en trois ans après la troisième.

Si le baccalauréat, créé au milieu des années 1980, demeure toujours un diplôme devant permettre l'insertion professionnelle, il faut également souligner que désormais plus d'un bachelier professionnel sur deux souhaite poursuivre des études supérieures (essentiellement en section de technicien supérieur).

Il convient de rappeler une spécificité de l'enseignement professionnel français : celui-ci comporte des enseignements généraux à part presque égale avec les enseignements techniques. Outre la capacité à permettre de construire une professionnalité et préparer les jeunes à une mobilité et à des évolutions professionnelles tout au long de leur vie, c'est aussi leur donner les clés et les armes pour prendre leur place dans un monde en mouvement, dans un monde sans cesse à construire. En effet, les enjeux et les besoins en la matière ne sont guère différents pour les élèves et apprentis de l'enseignement professionnel que pour ceux de l'enseignement général et technologique. Le français, l'histoire-géographie et l'EMC participent bien évidemment pleinement de ce projet : ils représentent aujourd'hui environ près de 15% du volume de formation d'un élève de CAP ou de baccalauréat professionnel. De part leurs finalités et leurs contenus, l'histoire et la géographie occupent une place centrale dans ces préoccupations : le programme d'histoire de baccalauréat professionnel (2009) «aide les élèves à mieux connaître et comprendre la diversité des sociétés et la richesse des cultures» quand celui de géographie «vise à faire mieux comprendre le monde à travers l'étude des territoires».

L'évolution de l'enseignement de l'histoire-géographie dans la voie professionnelle

Depuis la création du BEP en 1966 et jusqu'à ses programmes de 1992, dans les collèges d'enseignement technique (ancêtres des lycées professionnels) et les centres d'apprentissage, on a enseigné une discipline appelée *Connaissance du monde contemporain* (CMC) parce que «dans une éducation qui ne sépare pas la formation de l'individu de la préparation à une activité professionnelle, une place importante revient à l'enseignement de l'histoire et de la géographie tourné vers la connaissance du monde contemporain.» Les programmes de 1992 définissent un enseignement spécifique d'histoire et de géographie qui permet aux élèves d'accéder à une ouverture sur le monde, à la connaissance de l'altérité dans le temps et dans l'espace. C'est ainsi qu'ils affichent à la fois une ambition d'intelligibilité du monde tout autant qu'une ambition culturelle que l'on retrouve dans les programmes de baccalauréat professionnel de 1995. Dès le dé-

part, la dimension civique des programmes d'histoire et de géographie est affirmée et clairement exprimée dans le programme de 1992 qui se propose «de rendre l'élève capable de se situer, de s'insérer et d'agir dans la société», principe repris dans le programme de 1995. C'est donc en toute logique que l'éducation civique, juridique et sociale (ECJS) arrêtée en 2000 est étendue à l'enseignement professionnel. Le plus souvent pris en charge par les professeurs de lettres-histoire-géographie, elle permet, notamment par la pratique du débat argumenté, de construire chez les élèves une réflexion et une appropriation des valeurs de la République à travers les grands principes qui la fondent.

La décision de création du baccalauréat professionnel en trois ans est accompagnée d'une écriture de nouveaux programmes d'histoire-géographie-éducation civique pour la rentrée 2009. Ces programmes écrits un an après ceux de collège et un an avant ceux de lycée général et technologique s'inscrivent dans une même dynamique leur donnant ainsi une cohérence forte au sein du système éducatif. Il y avait longtemps que les programmes d'histoire-géographie du lycée professionnel ne s'étaient plus inscrits dans la continuité de ceux du collège, ce qui permet dès lors aux professeurs d'engager leur enseignement disciplinaire dans une réelle progressivité des apprentissages, tant du point de vue des sujets abordés que des méthodes mises en œuvre. De même, la proximité entre les programmes des différentes voies du lycée rappelle combien l'enjeu d'éducation à la citoyenneté par l'enseignement de l'histoire-géographie est commun à tous les lycéens. Toutefois, on observe une particularité dans l'enseignement professionnel puisque l'ECJS est abandonnée au profit de l'éducation civique, aussi bien dans les programmes de baccalauréat professionnel de 2009 que ceux de CAP de 2010. De même, les nouvelles modalités d'évaluation certificative du BEP (qui n'est désormais plus préparé en tant que tel mais est devenu un diplôme intermédiaire passé en cours de cycle du baccalauréat professionnel) et du

baccalauréat professionnel voient 20% de la sous-épreuve d'histoire-géographie-éducation civique consacrés à l'évaluation de l'éducation civique. L'enseignement moral et civique, mis en œuvre dès la rentrée 2015, remplace l'éducation civique aussi bien dans les enseignements que dans les épreuves : l'enseignement professionnel est ainsi le seul niveau post-3^e dans lequel l'EMC est évalué à l'examen, renforçant d'autant la dimension civique de l'enseignement de l'histoire-géographie. C'est d'ailleurs l'occasion pour voir apparaître une modification dans la définition de l'épreuve d'histoire-géographie de CAP puisque désormais, dans le dossier réalisé par le candidat pour son oral d'histoire ou de géographie «Un [des] documents comporte une dimension civique en lien avec le programme d'enseignement moral et civique.» Non seulement histoire-géographie et EMC sont fortement liés dans la voie professionnelle mais la nature même des épreuves certificatives les rendent indissociables.

Un enseignement disciplinaire, des profes- seurs bivalents

Les enseignants qui ont en responsabilité l'enseignement de l'histoire et de la géographie au lycée professionnel sont des professeurs des lycées professionnels (PLP) de lettres-histoire et géographie, donc bivalents - voire trivalents si l'on considère la distinction entre histoire et géographie. Un enjeu important est d'assurer la maîtrise nécessaire des deux disciplines alors même qu'environ 80% des enseignants recrutés actuellement sont historiens-géographes (essentiellement historiens). Dès lors, la bivalence, si elle apparaît constitutive pour ces PLP, ne va pas de soi et cette identité peut être parfois traversée de tensions internes. En fait, deux positions s'opposent. Dans la première, le professeur peut être tenté de cloisonner les deux disciplines, considérant que les objets étudiés et les méthodes propres à chacune d'entre elles sont trop spécifiques. S'il est rare, notamment parce que les grilles horaires de CAP

et de baccalauréat professionnel englobent les deux disciplines dans un même horaire disciplinaire, ce cloisonnement peut être généré structurellement dès lors qu'une partie de l'enseignement du français est confiée à un professeur de langues-lettres en lycée professionnel, ou que sont recrutés des formateurs différents pour chaque discipline en centre de formation d'apprentis (CFA). La seconde position amène à considérer qu'effectivement les deux disciplines ne dispensent pas le même savoir (dans ses finalités, ses objets et ses pratiques), mais qu'un certain nombre de points communs transversaux les relient. Ainsi les deux disciplines sont perçues comme présentant des potentialités pédagogiques, culturelles et civiques fortes. Comment ne pas percevoir cette proximité quand le programme d'histoire-géographie de baccalauréat professionnel invite à «donner envie dans l'espace et dans le temps de mieux connaître et donc de mieux comprendre les hommes dans leur diversité et leur universalité», et celui de français vise «la maîtrise de l'expression orale et écrite ainsi que l'affirmation d'une identité culturelle fondée sur le partage de connaissances, de valeurs et de langages communs»? Il en va de même pour les compétences transversales et transférables qui sont travaillées dans les deux disciplines et l'on comprend pourquoi les PLP lettres-histoire-géographie qui enseignent en troisième préparatoire à l'enseignement professionnel ont mesuré, sans inquiétude, les enjeux d'une nouvelle même épreuve de français-histoire-géographie-EMC du diplôme national du brevet (DNB) à la session 2017. Appréhender de manière féconde la bivalence nécessite toutefois de la part des professeurs un solide ancrage disciplinaire, une maîtrise des contenus, des démarches et des enjeux de chacun des programmes de français et d'histoire-géographie - et d'EMC - afin de construire un projet pédagogique clair et sans ambiguïté.

L'histoire-géographie dans la voie professionnelle a vu ses exigences croître parce que les enjeux de son enseignement sont eux aussi croissants. Outre la volonté d'une réelle ambition culturelle pour les élèves,

1. *Repères & références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche 2016*, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, Ministère de l'Éducation nationale, août 2016.

pour tous les élèves, l'histoire-géographie s'inscrit dans la perspective claire et affirmée d'une éducation à la citoyenneté d'autant plus nécessaire qu'il s'agit du dernier temps de formation pour de nombreux lycéens professionnels et apprentis avant leur insertion dans le monde professionnel. Aujourd'hui plus que jamais la formation professionnelle participe pleinement de cette ambition de former et d'éduquer à la fois des professionnels, des individus et des citoyens, triptyque indissociable de la forma-

tion de la personne. Il n'est pas anodin que la loi n°2014-288 du 5 mars 2014 relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale ait inséré comme principe, dans le Code du travail, qu'outre la formation générale et la formation technologique et pratique, les centres de formation d'apprentis doivent concourir «au développement des connaissances, des compétences et de la culture nécessaires à l'exercice de la citoyenneté». Le nouveau programme d'enseignement d'expression

et connaissance du monde (2016), décliné en un programme de français et un programme d'histoire-géographie, du brevet professionnel préparé par la voie de l'apprentissage traduit cette volonté d'inscrire pleinement les apprentis au cœur du projet de l'École de la République auquel contribue l'histoire-géographie en formant des «adultes responsables, capables d'agir en citoyen éclairé tant au sein de l'entreprise où ils sont en formation que dans la société où ils vivent.» ■

LE COUPLE HISTOIRE-GÉOGRAPHIE DANS LES CONCOURS RÉNOVÉS

(Concours externes du CAPES d'Histoire-géographie et du CAPLP Lettres-Histoire-Géographie)



Catherine Biaggi et Laurent Carroué,
INSPECTEURS GÉNÉRAUX DE L'ÉDUCATION NATIONALE - GROUPE HISTOIRE ET GÉOGRAPHIE

Plusieurs années d'expérience de Présidence de jury des différents concours de recrutement, au moment où ceux-ci ont connu une rénovation importante souhaitée par des ministres successifs, nous permet de porter une analyse réflexive et critique sur la nature du couple histoire et géographie comme champ disciplinaire dans le recrutement des professeurs, mais également sur les effets des rénovations des concours sur la solidité du couple et sa portée singulière. Cette expérience et cette expertise justifient également le rappel de principes directeurs dans l'exercice du métier de professeur d'histoire-géographie.

Structures universitaires et offre de formation : une inadéquation

Le recrutement des professeurs d'histoire-géographie repose sur des viviers déséquilibrés. En effet, l'histoire-géographie, comme champ disciplinaire constitué dans l'enseignement secondaire est historiquement fondé sur le principe d'une bivalence, revendiquée car féconde. Mais son enseignement est cependant massivement réalisé par des professeurs qui sont historiens de formation. Cette situation n'est pas nouvelle et les chiffres de ces dernières années confirment cette tendance du recrutement. Au CAPES externe comme au CAPLP externe en Lettres-Histoire-Géographie, les

géographes de formation représentent seulement à peu près 10% des candidats, alors que les proportions étaient sensiblement plus équilibrées il y a cinquante ans. Cette situation, bien connue donc, tient à un ensemble de facteurs :

- Premièrement, la moindre attirance des étudiants pour la géographie que pour l'histoire ;
- Deuxièmement, la progressive autonomisation de la géographie scolaire par rapport à la géographie savante. Celle-ci en effet tend à s'éloigner de la première à mesure de l'élargissement de ses champs de recherche et de la spécialisation des universitaires sur des objets plus pointus. Surtout, l'éventail des débouchés professionnels en géographie offre aux étudiants des opportunités professionnelles vers le

développement territorial, l'urbanisme, les métiers du tourisme et des loisirs, avec de bons outils techniques, sans commune mesure avec l'histoire dont l'essentiel des débouchés est constitué par les métiers de l'enseignement ;

- Troisièmement, l'organisation même des Universités comme institutions de formation et de recherche dans lesquelles les deux disciplines ne sont pas, ou peu articulées.

Un des grands enjeux actuels et futurs réside dans le fait que les structures universitaires dont l'essentiel des débouchés professionnels étudiants est constitué par les métiers de l'enseignement en histoire-géographie (Master MEEF) proposent enfin des cursus de formation initiale et de préparation menant aux concours réellement bivalents.

Réformes et rénovation des concours : la réaffirmation de la bivalence

C'est en effet cette contradiction entre bivalence scolaire d'un côté et déséquilibre de la formation initiale proposée par les Universités aux futurs enseignants d'histoire-géographie de l'autre qui doit être dépassée.

Dans ce contexte, les concours sont aujourd'hui un des principaux leviers dont dispose le Ministère pour piloter par l'aval ces exigences de bivalence. Ainsi, différentes réformes depuis 2009 ont rénové les concours de recrutement, instaurant la bivalence dans les épreuves et les programmes et sa réaffirmation lors de la dernière réforme sur la professionnalisation des concours en 2013¹. Le CAPES et le CA-PLP sont tout à fait conformes en cela à la mission des professeurs recrutés par cette voie nationale, qui est d'enseigner aussi bien et autant l'histoire que la géographie, mais également une dimension civique, en lien avec le nouvel enseignement d'EMC².

Les deux disciplines sont ainsi à égalité dans les programmes des concours comme dans les épreuves. Trois questions d'histoire et trois questions de géographie structurent les programmes du CAPES comme du CAPLP. Ce choix a été guidé par la nécessité de trouver de grands équilibres dans la formation en Master 1 MEEF, entre questions scientifiques, contenus et orientations des programmes du secondaire et charges des étudiants. Il s'agit également d'arrimer les questions aux concours aux programmes du secondaire, dont l'amplitude est elle-

même considérable. L'existence de thématiques communes aux programmes du CAPES et du CAPLP, mais également avec ceux des Agrégations externes, est également un enjeu important, afin d'apporter de la cohérence dans les préparations académiques, produites par les ESPE et de permettre des complémentarités³. Ce choix de maintenir des questions scientifiques - à parts égales dans les deux disciplines et articulées aux questions des programmes du secondaire - est totalement assumé par les différents présidentes de jury.

Cela signifie que les futurs professeurs d'histoire et de géographie doivent approfondir leur niveau de maîtrise dans la valence dans laquelle ils ont été les moins formés durant leurs études universitaires, et qu'ils acquièrent *in fine* une maîtrise satisfaisante des savoirs, des méthodes et des objets de l'histoire et de la géographie pour être à même de les enseigner pleinement, et l'une et l'autre. Par exemple, au programme du CAPLP deux questions à orientation épistémologique et historiographique visent à répondre à cet objectif. L'année de préparation au concours représente ainsi une élévation du niveau scientifique des candidats dans les deux disciplines, mais aussi un approfondissement de leur réflexion sur la richesse de cette bivalence dans leur enseignement futur et ses finalités. Cela passe la plupart du temps par un travail d'appropriation des concepts et des notions, des problématiques, d'une réflexion sur les évolutions épistémologiques et les méthodes des deux disciplines. Il s'agit d'acquérir une très solide culture générale dans chacune des disciplines.

Les épreuves écrites et orales des concours

Les épreuves écrites des CAPES et du CAPLP externe évaluent des compétences et des connaissances, en histoire et en géographie. Au CAPES ce sont deux épreuves distinctes, tandis qu'au CAPLP Lettres-Histoire-Géographie, c'est une seule épreuve comprenant un sujet sous forme composée et le commentaire d'un document (en histoire et en géographie). Cette unique épreuve écrite à ce concours trivalent évalue l'histoire et la géographie dans le cadre d'un exercice en deux parties, mais les candidats ne peuvent faire l'impasse sur l'une ou l'autre partie sans être automatiquement sanctionnés.

Les écrits des concours sont résolument orientés vers l'évaluation des compétences académiques des disciplines dans une perspective professionnelle, (contenus scientifiques et méthodes de l'histoire et de la géographie) et l'épreuve du commentaire de documents au CAPES comporte à côté d'une analyse critique en première partie d'épreuve, une seconde partie consacrée à un écrit de synthèse visant « *la transmission d'un savoir raisonné à une classe* ». « *L'exploitation adaptée à un niveau donné se donne comme finalités l'évaluation du souci didactique du candidat, sa capacité à concevoir à partir de la maîtrise disciplinaire des savoirs adaptés pouvant être transmis à des publics scolaires avec le plus de réussite possible* »⁴.

Les épreuves d'admission, à l'oral, évaluent à nouveau l'histoire et la géographie à travers deux types d'épreuves, plus directement liées aux programmes d'histoire et de géographie du secondaire, au collège et au lycée et de la voie pro-

fessionnelle pour le CA-PLP. Dans les deux concours, l'oral d'admission est structuré autour d'une épreuve de mise en situation professionnelle portant sur les questions du programme, en histoire ou en géographie, mais à orientation pédagogique, et d'une épreuve d'analyse de situation professionnelle dans l'autre discipline. Dans la première épreuve, il s'agit de traiter un sujet en imaginant des propositions pédagogiques pour la classe ou de conduire une analyse critique d'une séquence d'enseignement dans l'autre discipline, d'en dégager les principaux enjeux.

Lors des oraux, l'accent est mis sur la transmission didactique, la compréhension et l'intérêt par le candidat des finalités pédagogiques, sociales, civiques de l'histoire et de la géographie et les enjeux de cette transmission. La réflexion sur les valeurs de la République, quant à elle, innervent l'ensemble des épreuves depuis la compréhension et l'intégration des problématiques civiques de l'enseignement de l'histoire et de la géographie jusqu'à l'identification des notions et des principes mobilisés par les sujets étudiés et/ou les situations d'enseignement interrogées, les enjeux éthiques des valeurs et des principes qui les fondent. Cette réflexion nécessite de ce fait un attachement assumé à la transmission de ces valeurs.

Réflexion sur l'enseignement de l'histoire et de la géographie et leurs articulations

Cette lecture fine des programmes et épreuves des concours implique de revenir au thème central du propos qui est la com-

plémentarité des deux disciplines, mais en portant la réflexion sur l'enseignement.

Pas d'histoire sans géographie, pas de géographie sans histoire. Au-delà de cette affirmation, comment fonctionne ce couple dans l'enseignement scolaire en France ? Les deux disciplines - unies depuis un siècle et demi pour répondre à un projet politique et géopolitique fondant le pacte républicain - constituent un champ disciplinaire spécifiquement français. Il est fondé sur une forte complémentarité qui en fait toute la richesse et explique sans doute qu'elle n'a jamais été contestée et remise en cause en tant que telle dans l'enseignement primaire et secondaire. Il est indispensable de réaffirmer les principes et les éléments communs qui fondent cette complémentarité.

L'historien et le géographe ont en commun une logique scientifique et des démarches semblables sur biens des points : le socle des documents qui contribuent à l'établissement de problématiques ou d'hypothèses, la confrontation et l'analyse des informations tirées de sources variées et croisées, l'appareil méthodologique, la rédaction d'un récit, sous la forme de textes écrits ou de cartes, la recherche d'explications de la complexité, la fidélité à la vérité, n'excluant pas les objets de débat et leurs évolutions. Dans l'enseignement primaire et secondaire en France, ce couple est solide mais ses finalités gagnent à être réaffirmées. Porteurs de sens et de repères chronologiques, spatiaux, patrimoniaux et notionnels, l'histoire et la géographie donnent à voir et à comprendre les sociétés et les territoires du présent et celles et ceux du passé, sans jamais donner l'impression que le résultat final ou à venir est inéluctable et en respectant la complexité comme le champ des possibles. *In fine*, leur objectif intellec-

tuel et civique est bien de rendre le monde contemporain intelligible aux jeunes scolarisés pour en faire des acteurs éclairés de leur propre avenir.

Il convient que les professeurs et les inspecteurs d'histoire et de géographie poursuivent la réflexion sur ce qu'ils ont en partage : les repères, temporels et spatiaux, les questionnements (« *le quand et le où ?* »), les concepts, mais également les méthodes, les langages comme l'écrit et le langage cartographique, les objets et les outils, dont l'immense éventail des sources, l'approche critique. L'un des enjeux dans l'enseignement de l'histoire-géographie est d'explicitier et de mobiliser ces approches partagées à partir desquelles peuvent s'imaginer des transferts des notions, des concepts, des outils, des démarches et des langages dans des circulations fécondes de l'une à l'autre discipline. Il convient en particulier de souligner l'apport des concepts et notions (puissance et rivalités, mobilités et flux, réseaux, aménagement, croissance démographique, villes et hiérarchies urbaines...) ou outils de la géographie (comme les cartes) dans l'enseignement de l'histoire. Et inversement, des notions (guerres et paix, relations internationales, État de droit, sociétés politiques, engagements et résistances...) et des outils de l'histoire peuvent contribuer à l'enseignement de la géographie. Les deux disciplines se retrouvent de plus en plus sur des problématiques ou des espaces communs.

L'identification des spécificités et des points communs à l'histoire et à la géographie, l'enrichissement apportés par leurs éclairages et leurs croisements à la compréhension de situations complexes peuvent contribuer à la formation d'un individu critique, capable d'agir dans le monde de demain. ■

1. Arrêté du 19 avril 2013 fixant les modalités d'organisation des concours du certificat d'aptitude au professorat du second degré. <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/arrete/2013/4/19/MENH1310120A/jo/texte>

2. L'enseignement moral et civique (EMC) Bulletin officiel spécial du 25 juin 2015. Arrêté du 12-6-2015 - J.O. du 21-6-2015 MENESR

3. Programmes des concours. Portail HG <http://eduscol.education.fr/histoire-geographie/se-former/examens-et-concours/concours-externes-du-second-degre/capes-externe-dhistoire-et-geographie.html>

4. Rapport jury Capes 2016 <http://eduscol.education.fr/histoire-geographie/se-former/examens-et-concours/concours-externes-du-second-degre/capes-externe-dhistoire-et-geographie.html>

REGARDS **CROISÉS**

ENSEIGNER L'HISTOIRE ET LA GÉOGRAPHIE EN ESPAGNOL



José Abrami,

PROFESSEUR D'HISTOIRE ET DE GÉOGRAPHIE EN SECTION BINATIONALE BACHIBAC ET SECTION EUROPÉENNE ESPAGNOL AU LYCÉE INTERNATIONAL VICTOR HUGO DE COLOMIERS (31).

Sections internationales du baccalauréat, sections européennes, sections binationales Bachibac. Discipline Non Linguistique de ces sections, l'Histoire - Géographie est la discipline la plus enseignée en espagnol. Cela permet un apprentissage de compétences linguistiques - orales et écrites - ainsi qu'une ouverture culturelle des élèves vers l'Espagne et l'Amérique Latine dont la place dans les programmes d'enseignement est privilégiée.

Dès lors, comment s'articule l'enseignement de l'histoire et de la géographie dans ces sections, entre exigences nationales et ouverture vers le monde hispanique ?

Enseigner l'histoire-géographie en espagnol se pratique dans trois cadres réglementaires : les sections internationales du baccalauréat, créées en 1981, les sections européennes (en 1992) et les sections binationales Bachibac (2010). L'histoire-géographie est la discipline non-linguistique de ces sections (DNL). Ces dispositifs existent aussi pour l'enseignement de l'histoire-géographie en allemand et en italien. L'espagnol est la deuxième langue choisie par les élèves dans l'académie de Toulouse, après l'anglais. Dans les trois dispositifs d'enseignement, l'espagnol arrive largement en tête (51 sections, 33 pour l'anglais, voir annexe 1). Quand la DNL est l'histoire et la

géographie, l'espagnol est la seule langue présente dans les trois dispositifs (41 sections européennes, 9 sections Bachibac et une section internationale).

Il faut préciser qu'une autre discipline peut être enseignée en sections européennes, par exemple les SVT en espagnol ou la physique en anglais. Pour enseigner dans ces sections, les enseignants doivent obtenir la certification complémentaire en espagnol et être nommés sur un poste spécifique à la suite d'un mouvement particulier (recrutement sur dossier), académique pour les sections européennes et national pour les sections internationales et binationales. Pour les sections internationales, le ministère de l'éducation espagnol met à

disposition des enseignants d'histoire et de géographie ; les enseignants en section européenne et en section binationale sont des professeurs certifiés ou agrégés d'histoire-géographie de l'Éducation nationale.

Les horaires, les programmes, les épreuves finales diffèrent pour chaque section et offrent aux élèves un choix très large en fonction de leurs compétences linguistiques, de leurs intérêts et de leurs projets post-bac. En section européenne, l'épreuve du baccalauréat est un oral. L'oral, dans toutes ses dimensions (compréhension, expression en continue et interactive) y est donc privilégié. En sections internationales et binationales, les épreuves sont à la fois écrites et orales (littérature et/ou histoire-géographie).

Avec un cursus de trois années, les élèves acquièrent une maîtrise solide en termes de compétences linguistiques et de culture.

En outre, de nombreux événements extrascolaires permettent aux élèves de ces sections une large ouverture sur les productions artistiques et culturelles (Cinespaña et Cinélatino à Toulouse, Institut Cervantès).

D'une approche de la culture espagnole dans les sections européennes à l'acquisition d'une double culture pour les sections bachibac, les sections hispaniques permettent d'étudier des sujets traitant de l'Espagne ou de l'Amérique latine peu ou pas abordés dans les programmes français. En section européenne, en Seconde et Première, les enseignants sont libres de choisir un objet d'étude pris dans l'aire linguistique espagnole pour mettre en œuvre une des problématiques du programme français des séries générales. Les élèves approfondissent ainsi leur connaissance de l'Espagne et de l'Amérique hispanophone. Si l'on choisit d'étudier en classe de Seconde un grand port européen au XVI^e siècle dans le chapitre sur l'élargissement du monde (XV^e-XVI^e), le port de Séville est privilégié. En revanche, en classe de Terminale, les thèmes sont les mêmes pour les élèves d'une même académie.

Par exemple, l'académie de Toulouse propose trois questions d'histoire et quatre de géographie qui se répartissent équitablement entre l'étude de l'Espagne et de l'Amérique Latine, les enseignants devant

aborder deux questions en histoire et deux en géographie. En géographie, la mondialisation offre de nombreuses possibilités d'études de cas en espagnol : dans l'académie de Toulouse, la firme transnationale Inditex et Madrid ou Buenos Aires ont été retenues pour l'étude du produit mondialisé et de la ville mondiale alors que dans l'académie de Versailles ont été choisis le café et Barcelone.

Les programmes des sections internationales et binationales sont définis au niveau national. Les programmes de section Bachibac sont élaborés pour l'histoire par les deux pays partenaires.

Ces programmes consacrent plus de la moitié des thèmes à la France et à l'Espagne en Première et en Terminale. Par exemple, six chapitres sont consacrés à l'évolution politique, économique et sociale de l'Espagne depuis 1830. Les autres thèmes abordent l'histoire du monde depuis le XIX^e siècle. En géographie, c'est le programme national qui est enseigné. Les professeurs doivent l'adapter aux espaces hispaniques en privilégiant l'Espagne en classe de Première et l'Amérique latine et l'Espagne en classe de Seconde et de Terminale qui ont des programmes à l'échelle mondiale.

La principale difficulté réside dans le fait qu'il n'existe pas de manuel d'histoire et de géographie en espagnol qui permettrait de traiter les programmes (depuis quelques années un manuel d'espagnol propose quelques séquences en

histoire et géographie sous la dénomination Bachibac mais elles sont bien plus adaptées aux sections européennes qu'aux sections binationales). Pour le professeur en section espagnole, le travail de lecture et de recherche est donc important... et intéressant. Il ne possède pas nécessairement une connaissance académique approfondie des thèmes ou des espaces qu'il va devoir enseigner. Il doit donc consolider ou acquérir les savoirs scientifiques sur des sujets nouveaux et choisir des documents en langue espagnole pour construire leurs cours. C'est d'ailleurs un des aspects le plus formateur de ces sections : étudier méthodiquement des documents originaux issus de l'aire linguistique considérée.

En langue espagnole, le problème est plus sensible en géographie car la géographie scolaire espagnole consacre une part importante des programmes à la géographie physique.

Pour finir, le développement de filières bilingues ou de doubles diplômes dans l'enseignement supérieur offre aux élèves sortant de ces sections l'opportunité de poursuivre leur parcours en associant deux langues. La licence d'histoire bilingue de l'Université de Toulouse Jean Jaurès s'adresse particulièrement aux élèves issus de ces dispositifs. D'autres établissements (Sciences Po, droit, écoles d'ingénieurs) proposent des formations en partenariat avec des universités espagnoles ou latino-américaines. ■

Annexe 1: Sections linguistiques dans les lycées de l'académie de Toulouse au 1^{er} septembre 2016.

LANGUES	SECTIONS EUROPÉENNES		SECTIONS INTERNATIONALES	SECTIONS BINATIONALES	TOTAL DNL HISTOIRE ET GÉOGRAPHIE
	NOMBRE DE SECTIONS	DNL HISTOIRE ET GÉOGRAPHIE			
ESPAGNOL	70	41	1	9	51
ANGLAIS	82	33	1	-	34
ALLEMAND	14	12	-	2	14
ITALIEN	3	2	-	1	3
ARABE	1	1	-	-	1

Source : Situation académique des sections européennes et binationales – RS 2016, académie de Toulouse, 4 mai 2016.

Annexe 2 : Sections linguistiques et histoire-géographie : horaires, programmes et examens.

	SECTIONS EUROPÉENNES	SECTIONS INTERNATIONALES	SECTIONS BINATIONALES
HORAIRES	En fonction des établissements et des niveaux : de 0,5 h à 2 h hebdomadaires en plus de l'horaire d'HG.	4 h d'histoire et de géographie par niveau dont 2 h dans la langue de la section.	3 h en classe de 2 ^{nde} et 4 h en 1 ^{ere} et Terminale, entièrement dans la langue de la section.
PROGRAMMES	Académiques sur la base du programme national français.	Nationaux. Uniquement en histoire : - un thème mémoriel au choix de la section (10-11h); - l'étude du pays de la section depuis 1945 (16-17h)	Nationaux en géographie et en histoire en 2 ^{nde} - binationaux en histoire pour les classes de 1 ^{ere} et de Terminale.
DURÉE DES ÉPREUVES	Oral : 20 minutes (80% de l'épreuve spécifique, 20% note de contrôle continu attribué par les professeurs de LV et de DNL).	Écrit : 4 h (au choix en français ou dans la langue de la section) Oral : 15 minutes.	Écrit : 5 heures
TYPE D'ÉPREUVE	Réponse à une question à l'aide de deux documents	Composition et exercice (étude critique d'un ou deux documents / croquis ou schéma).	Composition ou étude de documents.

L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE ET DE LA GÉOGRAPHIE EN ESPAGNE



José Abrami,

PROFESSEUR D'HISTOIRE ET DE GÉOGRAPHIE EN SECTION BINATIONALE BACHIBAC ET SECTION EUROPÉENNE ESPAGNOL AU LYCÉE INTERNATIONAL VICTOR HUGO DE COLOMIERS (31).

En Espagne où les programmes scolaires constituent une compétence partagée entre l'Etat et les Communautés Autonomes, l'histoire et la géographie ne font pas partie de l'enseignement obligatoire pour toutes les années de scolarité. Ce constat peut surprendre pour un professeur d'histoire - géographie français. Alors, qu'en est-il de l'enseignement de l'histoire et de la géographie au pays de Cervantès ? Voici une présentation synthétique s'appuyant sur l'exemple régional de l'Andalousie.

En 1978, la Constitution espagnole accorde des compétences étendues aux Communautés Autonomes en matière d'éducation. Il est impossible dans le cadre de cet article d'aborder l'ensemble des autonomies, nous nous concentrerons donc sur le cas de l'Andalousie dont le statut d'autonomie procure une grande marge de manœuvre. L'élaboration des programmes scolaires est une compétence partagée entre l'État et les Communautés Autonomes. Le ministère de l'Éducation fixe les contenus communs, les horaires minima et les grandes lignes du fonctionnement éducatif, et les Communautés Autonomes fixent les ho-

raires maxima, les contenus régionaux dans certaines matières, et elles ont également la possibilité de créer des matières régionales¹. Actuellement l'enseignement secondaire espagnol est organisé par le décret royal du 26 décembre 2014 qui prévoit un enseignement secondaire obligatoire (ESO, de 12 à 16 ans) de 4 années. Un premier cycle regroupe les trois premières années. Le second cycle (4^e de ESO) est une année de spécialisation vers un baccalauréat général ou vers la voie professionnelle. Le baccalauréat se prépare en deux ans et comporte trois séries : Scientifique, Humanités/Sciences Sociales, Arts. ESO et Bachillerato sont

préparés dans les Institutos de estudios secundarios (IES). Les matières se répartissent en trois groupes : des matières de tronc commun et des matières spécifiques relevant de la compétence de l'État, des matières de « libre configuration » relevant de la compétence des Communautés Autonomes. Dans chaque série du lycée, les élèves peuvent choisir trois ou quatre matières de « libre configuration »².

Concernant l'enseignement de l'histoire et de la géographie, quels sont les élèves qui accèdent à ces enseignements ? Quels sont les contenus enseignés et qu'en est-il des spécificités andalouses ?

1. Voir l'article 3 du Real Decreto 1104/2014 publié au BOE du 3 janvier 2015, pages 172-173.
Cette loi comporte 378 pages et sa déclinaison en Andalousie pas moins de 4 textes et un total de 649 pages.

Contrairement à la France où l’histoire et la géographie sont étudiées par tous les élèves du collège et du lycée, en Espagne, l’histoire et la géographie ne font pas partie de l’enseignement obligatoire pour toutes les années de scolarité. Durant les quatre années de ESO, le programme défini nationalement (globalisé pour les trois années du premier cycle) comporte de l’histoire et de la géographie dans les deux cycles. Son application en Andalousie fait que les élèves n’étudient l’histoire et la géographie qu’en 5^e et en 4^e (1^{ère} et 2^e de ESO). L’histoire est enseignée en 2^e (4^e de ESO) et la géographie, en 3^e (3^e de ESO). Pour les deux années de bachillerato, seule l’histoire de l’Espagne est obligatoire en 2^e année dans toutes les séries. Pour le reste, l’histoire et la géographie ne sont proposées qu’en option : l’histoire en 1^{ère} année pour les séries Humanités/ Sciences Sociales et Arts et la géographie seulement en 2^e année pour la série Humanités/Sciences Sociales.

Pour ce qui est des programmes, ils sont divisés en thèmes, contenus, critères d’évaluation et apprentissages évaluables. Les programmes de la ESO sont centrés sur l’histoire de l’Europe et de l’Espagne depuis la préhistoire, les programmes de géographie portent sur la géographie physique et l’espace humain. En 1^e de bachillerato, l’histoire du monde contemporain est abordée et en dernière année, l’histoire de l’Espagne et la géographie de l’Espagne. Pour chaque programme, l’Andalousie ajoute des contenus sur l’histoire et la géo-

graphie de l’autonomie. L’Andalousie vient en outre de publier le 3 avril 2017 une loi de mémoire historique et démocratique qui prévoit d’inclure dans tous les cursus, du primaire à l’enseignement supérieur en passant par la formation pour adultes, une matière «Mémoire démocratique d’Andalousie» basée sur les pratiques scientifiques de la recherche historiographique³.

Des critiques ont été formulées par des enseignants et des chercheurs à l’encontre de ces programmes, tant en histoire qu’en géographie⁴. Elles portent sur les contenus encyclopédiques, très descriptifs, peu problématisés et la plupart du temps centrés sur l’Espagne. La seule matière obligatoire pour tous les élèves qui préparent le Bachiller est en effet l’histoire de l’Espagne, de la préhistoire à nos jours, avec une forte présence de l’histoire des autonomies. En histoire, les critiques portent sur l’adaptation des programmes à la réalité des niveaux d’enseignements par la multiplication des apprentissages évaluables (110 en 1^e de bachillerato et 130 en Terminale). En géographie, les critiques dénoncent des concepts qui ne sont plus d’actualité ou non actualisés (paysage) ou encore une division des contenus en géographie physique, géographie humaine et géographie régionale. Par exemple, parmi les thèmes de 2^e de bachillerato (Terminale), le relief et la diversité géomorphologique de l’Espagne, la diversité climatique et la végétation, l’espace rural et les activités du secteur primaire. ■

2. Elles ont pour objectif l’étude « de la réalité andalouse dans ses aspects culturels, sociaux, linguistiques, économiques, géographiques et historiques, ainsi que la contribution des éléments spécifiques de la culture andalouse dans les domaines humanistes, artistiques et scientifiques, pour l’amélioration de la citoyenneté et du progrès humain ». Article 2.4 du Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, n° 145 du 29 juillet 2016, p. 222.
En Andalousie, ces enseignements sont : *Changement social et Genre* en ESO ; *Éducation pour la citoyenneté et les droits de l’Homme* en 3^e de ESO et 1^{ère} et 2^e de bachillerato ; Patrimoine culturel et artistique andalou en 1^e de bachillerato.

3. Ley de memoria histórica y democrática de Andalucía, Artículo 47. Actuaciones en materia de enseñanza, Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, n° 63, 3 avril 2017, p. 36.

4. Lopez Facal R., La LOMCE y la competencia histórica, in Ayer, n° 94, Asociación de Historia Contemporánea y Marcial PONS, Madrid, 2014, p. 273-285.
Rodríguez Domenach M. A., La geografía en la LOMCE, ¿una ocasión perdida?, in *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, n° 67, Madrid, 2015, p. 403-433.

Annexe 1: L’histoire et de la géographie dans l’enseignement secondaire en Andalousie.

FRANCE	ESPAGNE	ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE	ENSEIGNEMENT OPTIONNEL
TERMINALE	2 ^e Bachillerato	Histoire de l’Espagne pour toutes les séries, 3 x 50 minutes	Géographie de l’Espagne (série Humanités et Sciences sociales) 4 x 50 minutes
PREMIÈRE	1 ^{ère} Bachillerato	-	Histoire du monde contemporain (série Humanités et Sciences sociales et série Arts) 3 x 50 minutes
SECONDE	4 ^e ESO	Histoire 3 x 50 minutes	
TROISIÈME	3 ^e ESO	Géographie 3 x 50 minutes	
QUATRIÈME	2 ^e ESO	Histoire et Géographie 3 x 50 minutes	
CINQUIÈME	1 ^{ère} ESO	Histoire et Géographie 3 x 50 minutes	

Annexe 2 : Exemple de programme en Histoire de l’Espagne en 2^e de Bachillerato en Andalousie : le cas de la guerre civile espagnole.

THÈME 10 : LA SECONDE RÉPUBLIQUE. LA GUERRE CIVILE DANS UN CONTEXTE DE CRISE INTERNATIONALE (1931-1939).			
CONTENU NATIONAL	CONTENU SPÉCIFIQUE ANDALOUSIE	CRITÈRES D’ÉVALUATION	APPRENTISSAGES ÉVALUABLES
4. La Guerre Civile : le soulèvement et le développement de la guerre ; la dimension internationale du conflit ; l’évolution des deux zones ; les conséquences de la guerre.	- <i>Conflictualités en Andalousie, Blas Infante et le mouvement autonomiste andalou.</i> - <i>La Guerre civile en Andalousie et ses conséquences.</i>	3. Analyser la Guerre Civile, en identifiant ses causes et ses conséquences, l’intervention internationale et le déroulé des événements dans les deux zones.	3.1. Spécifier les antécédents de la Guerre Civile. 3.2. Mettre en relation la Guerre Civile espagnole avec le contexte international. 3.3. Comparer l’évolution politique et la situation économique des deux camps pendant la guerre. 3.4. Spécifier les coûts humains et les conséquences économiques et sociales de la guerre. 3.5. Synthétiser dans un schéma les grandes phases de la guerre.

ENSEIGNER L'HISTOIRE ET LA GÉOGRAPHIE DE L'AUTRE CÔTÉ DES PYRÉNÉES

Une expérience au lycée français de Bilbao



Laurent Lom,

PROFESSEUR D'HISTOIRE-GÉOGRAPHIE, CONSEILLER PÉDAGOGIQUE DANS LA PÉNINSULE IBÉRIQUE (2013-2017), CHARGÉ DE MISSION PÔLE CIVIQUE DANS L'ACADÉMIE DE TOULOUSE.

«*He hojeado con detenimiento la lección de Historia de la que recientemente Guillermo ha realizado el examen y no puedo por menos que felicitarle por el tratamiento tan actualizado y objetivo que ud. ha planteado sobre un tema tan controvertido como el la dualidad resistencia/colaboracionismo en la Francia de la IIGM.*

Cuando veo con cuánta objetividad plantea ud un tema tan espinoso para uds. los franceses, como es el de la ocupación alemana, me congratulo y me reafirmo en haber mandado a mis hijos a un Liceo Francés.»¹

Introduire la question de l'enseignement de l'histoire et de la géographie de l'autre côté des Pyrénées avec ce message² renvoie à une double interrogation qui se pose à un enseignant en fonction dans un établissement français à l'étranger. D'une part, comment, dans un contexte particulier, celui d'un établissement accueillant très majoritairement des élèves espagnols, mettre en œuvre

des programmes conçus en France pour des élèves français ? D'autre part, existe-t-il, comme on l'entend souvent, une singularité de l'enseignement français, et tout particulièrement de l'histoire et de la géographie, singularité qui serait une des motivations des parents inscrivant leurs enfants dans un des 495 établissements français dans le monde ?

Prendre en compte, dans la mise en œuvre des programmes, le contexte dans lequel on enseigne est une exigence qui s'applique à tous les enseignants d'histoire et de géographie : il s'agit de partir de l'environnement des élèves pour les amener à aiguiser leur regard et à apprendre à se décentrer. Pourtant, être nommé dans un lycée français à l'étranger, en l'occurrence au lycée français de Bilbao, suppose plus encore de s'approprier différemment les programmes. En effet, ce lycée, qui comprend environ 1 000 élèves de la toute petite section de maternelle à la Terminale (environ 50 élèves par niveau), n'ac-

cueille qu'une très faible part d'élèves dont la langue maternelle est le français, seulement 5%. Les autres élèves sont issus de familles hispanophones et ne pratiquent le français que dans la classe tout en suivant une scolarité conforme aux programmes français avec, en plus, des heures en espagnol dans certaines disciplines (dont l'histoire et la géographie) et du basque.

Mettre en œuvre les programmes français dans un tel contexte oblige donc à une réflexion sur l'intérêt que peuvent susciter les thèmes choisis par les concepteurs des programmes face à un public espagnol. Cela éclaire différemment le débat qui survient régulièrement sur l'ancrage français des programmes, tout particulièrement ceux d'histoire, entre ceux qui militent pour une priorité faite au récit national et ceux qui défendent une prise en compte d'une histoire connectée ou globale. Sans trancher sur cette question, il apparaît, après quatre années d'expérience, que les concepts, qui

traversent les programmes du cycle 3 à la Terminale et qui sont au cœur des finalités intellectuelles et civiques de nos enseignements, n'ont rien de nationaux et gagnent en complexité dans un contexte étranger du fait qu'on est amené naturellement à les aborder sous un double regard. L'exemple du thème qui a suscité la réaction, citée dans l'introduction, de la part d'un père d'élève est à cet égard exemplaire : la question des mémoires de la Seconde Guerre mondiale peut apparaître très francocentrée ; pourtant, l'enjeu de ce thème dépasse largement le cadre français et renvoie à des problématiques qui touchent également l'histoire de l'Espagne avec les débats mémoriels autour de la période franquiste. Il n'est pas improbable que la réaction du père d'élève à la lecture du cours soit d'ailleurs motivée par les correspondances qu'il a pu établir entre la difficile lecture historique du régime de Vichy et celle de la dictature de Franco.

Placer les concepts au cœur des apprentissages, comme nous y invite plus encore le fait d'enseigner à l'étranger, invite l'enseignant à s'emparer davantage de la liberté pédagogique qui s'offre à lui et conduit à construire un projet disciplinaire à la fois respectueux des programmes³ et soucieux du contexte. Ainsi, le concept de monarchie qui fait l'objet de représentations sociales difficiles à déconstruire peut s'élaborer dans toute sa complexité grâce à une analyse des expériences monarchiques différentes dans les deux pays. Ce double regard sur les concepts mais aussi sur des événements ou des phénomènes prend toute sa dimension dans un établissement comme le lycée français de Bilbao car les élèves y reçoivent un double enseignement de l'histoire et de la géographie pris en charge à la fois par un enseignant français et un enseignant espagnol qui enseigne une partie du programme français et une partie du programme espa-

gnol (la priorité est donnée aux programmes français car les élèves passent les examens dans le cadre du système français). Cette articulation entre les deux programmes, que l'on a appelé l'intégration dans la péninsule ibérique, est facilitée par des convergences thématiques notables. En effet, l'analyse des thèmes enseignés des deux côtés des Pyrénées fait apparaître de nombreux points communs qui ont permis dans certains établissements français de la péninsule la construction d'un projet disciplinaire avec une progression commune aux enseignements français et espagnols⁴. Il faut noter, toutefois, que la mise en œuvre de ces projets a souvent été difficile, en partie à cause d'une volonté de mener une progression synchronique. L'approche diachronique, s'appuyant sur des outils communs, aurait pu permettre de développer la compétence «se repérer dans le temps».

C'est donc en partant des concepts et de la volonté de contextualiser le programme - la finalité culturelle de nos enseignements ne doit pas être négligée - que se construit une progression adaptée à l'environnement de l'établissement. Par exemple, en classe de première, pour le premier thème de géographie, sur l'aménagement proche d'un territoire du quotidien, l'étude de la transformation urbaine de Bilbao et de son «effet Bilbao» a permis d'introduire les notions-clés tout en le raccrochant à une géographie de la France avec une comparaison avec le projet du musée du Louvre à Lens. De même, la ville basque se prêtait particulièrement bien à une démarche de prospective territoriale avec l'aménagement d'une presqu'île qui a l'ambition de devenir un Manhattan européen. Les élèves ont pu, en partant du diagnostic des limites de la première vague de réhabilitation autour du musée du Guggenheim, proposer un plan de rénovation urbaine du quartier de Zorrozaure et

le comparer à celui qui a été validé par les collectivités. En histoire, aussi, de nombreux thèmes permettaient d'orienter les problématiques sur des aspects liés au contexte de l'enseignement. Par exemple, en 4^e, l'étude de l'Europe et la Révolution au travers de la question de la présence française en Espagne est une occasion de confronter des points de vue et d'analyser les mémoires, celle notamment liée au personnage de Joseph Bonaparte dit *Pepe la botella*.

Il serait réducteur de poser la question de l'adaptation uniquement en terme de choix thématiques ou d'études de cas. En effet, enseigner face à un public dont la langue maternelle n'est majoritairement pas le français incite à s'interroger plus encore sur ses pratiques pédagogiques quant à la maîtrise des compétences langagières. Cette question de la place accordée au travail des compétences langagières, tout particulièrement les compétences orales, si elle émerge plus facilement dans un contexte comme celui du lycée français de Bilbao, mérite d'être posée plus généralement. Face à cette prise de conscience, de nouveaux dispositifs pédagogiques, comme, par exemple, des situations de travail collaboratif avec des phases de négociation, ont été tentés avec pour objectif de rendre plus explicites les attendus langagiers. Le numérique s'est avéré un outil particulièrement intéressant car il permet à l'élève, à l'aide d'applications simples d'utilisation comme Audacity ou Photostory, de réaliser des brouillons d'oral et d'engager ainsi une propre réflexion métalangagière.

L'expérience d'enseignant d'histoire et de géographie au lycée français à Bilbao tend donc à montrer que les particularités du contexte sollicitent une plus grande réflexion quant à la mise en œuvre pertinente des programmes au regard du public et de l'environnement et, de ce fait, incitent à profiter plus encore de sa liberté pédagogique.

1. «J'ai regardé attentivement et avec intérêt, la leçon d'Histoire que Guillermo a dû étudier pour un contrôle. Je ne peux que vous faire part de toutes mes félicitations. Vous avez abordé le sujet avec objectivité, en tenant compte des faits actuels. Cela n'était pourtant pas facile pour un sujet aussi contesté du fait de la dualité existant en France, entre la résistance et la collaboration, pendant la Seconde Guerre mondiale. Lorsque je constate l'objectivité avec laquelle vous avez été capable d'aborder un sujet si épineux pour le peuple français, celui de l'occupation allemande, je me réjouis et me conforte dans le choix que j'ai fait un jour de scolariser mes enfants dans un lycée français.» octobre 2016.

2. Message envoyé par un parent d'élève d'un élève de classe de Terminale S au lycée français de Bilbao au professeur d'histoire et de géographie à la suite du thème introductif d'histoire sur les mémoires de la Seconde Guerre mondiale en France.

3. Il faut noter que des adaptations du programme français sont indiquées aux enseignants des lycées français à l'étranger (hormis pour les classes d'examen).

4. Dans les établissements français de la péninsule ibérique, une partie du programme défini par la communauté autonome est enseignée en parallèle au programme français.

Elle a permis également de questionner une affirmation souvent énoncée, à savoir celle d'une singularité de notre enseignement par rapport aux autres pays.

Le message cité en introduction va dans le sens de cette idée assez communément admise, à savoir que le système éducatif français aurait l'ambition, plus que tout autre système, de développer chez les élèves l'esprit critique, ambition particulièrement portée par l'enseignement de l'histoire et de la géographie. Il est vrai que cette lettre spontanée d'un parent d'élève est assez représentative d'une des motivations qui animent les parents hispanophones quand ils inscrivent, dès la maternelle, leurs enfants dans des établissements dont l'enseignement est basé sur les programmes du système éducatif français. Les anciens élèves du Lycée français de Bilbao, ceux qui l'ont fréquenté dans les années 1960, témoignent eux aussi que, déjà à cette époque, le choix de leurs parents était justifié par cette volonté de leur donner accès, dans le contexte de la dictature franquiste, à une éducation visant à l'autonomie intellectuelle. Même si cette responsabilité n'incombe pas seulement à l'histoire et la géographie, il est légitime de se demander si on peut parler de singularité de l'enseignement de l'histoire et de la géographie et, si c'est le cas, en quoi cette singularité peut participer à cette représentation d'un enseignement français soucieux de forger des esprits libres.

Tout d'abord, la singularité de l'enseignement de l'histoire et de la géographie en France par rapport à l'Espagne est souvent évoquée par les enseignants français travaillant dans un des 22 établissements français de la péninsule ibérique. Elle serait

même une des raisons des difficultés qu'a rencontrées le processus d'intégration qui consistait à définir un projet disciplinaire commun intégrant programmes français et programmes espagnols ; cette intégration a connu un succès mitigé selon les équipes et les disciplines, révélant, au-delà de questions de service, des divergences quant à l'enseignement de ces disciplines. Il est vrai que les convergences thématiques indiquées précédemment doivent être nuancées. Les programmes de géographie comprennent une part non négligeable de géographie physique. Par exemple en 2^e *Bachillerato* (Terminale), l'option de géographie propose parmi les cinq blocs, un bloc intitulé Nature et environnement en Espagne⁵. Les épreuves de la *selectividad* en géographie sont toujours fortement liées à cet aspect du programme. L'histoire, quant à elle, reste très centrée sur l'Espagne. Ainsi, durant les deux années de lycée, le tronc commun des trois filières du *Bachillerato* (*Artes, Ciencias y tecnología, Humanidades y ciencias sociales*) comporte l'histoire de l'Espagne, celle du monde contemporain étant une option proposée aux élèves de la filière *Humanidades*. Du point de vue didactique et pédagogique, il semble là aussi que des différences soient à noter. Les démarches adoptées qui privilégient la réflexion de l'élève à partir de documents sans prétendre à une exhaustivité sur les thèmes étudiés n'apparaissent pas dans les manuels d'*historia y geografía*. Les évaluations révèlent aussi des attendus différents. L'examen concernant l'histoire de l'Espagne pour la *selectividad* est une épreuve de 90 minutes qui contient une première partie composée de 6 questions de cours parmi lesquels les élèves doivent choisir d'en

traiter 4 (4 points sur 10) en rédigeant pour chacune environ 10 lignes, assez éloignée donc de la composition. Enfin, plus globalement, en analysant la place structurelle des deux disciplines dans les deux systèmes, on peut constater qu'en Espagne l'enseignement de l'histoire et de la géographie n'a pas le caractère essentiel qui lui est attribué en France. En effet, si les deux disciplines sont enseignées, sous cette dénomination⁶ à partir de l' ESO (Enseignement secondaire qui va de la 5^e à la 2^{nde}) à raison de 4 heures en 1^{er} ESO et 3 heures pour les trois autres années, l'examen final mis en place récemment en 3^e (équivalent de la 3^e) n'évalue que les compétences linguistiques et mathématiques. De plus, durant les années de *Primero* (Première) et de *Segundo* (Terminale) de *Bachillerato*, la géographie disparaît du tronc commun et devient une option possible, en deuxième année, pour les élèves ayant choisi la filière *Humanidades y ciencias sociales*. Il faut, toutefois, nuancer ces propos pour prendre en compte les évolutions récentes d'un système éducatif, lui aussi, en pleine mutation. Les programmes actuels espagnols d'histoire et de géographie, comme les programmes français, énoncent clairement la contribution des deux disciplines aux compétences transversales. Par exemple, pour la géographie, les programmes de *Bachillerato*⁷ affirment la «*contribución de la geografía al desarrollo de las siete competencias*»⁸ dont «*competencia para aprender a aprender*»⁹ et «*competencia en el tratamiento de la información y competencia digital*»¹⁰. Cette nuance porte sur les textes officiels et ne préjuge en rien de la réalité de l'enseignement sur le terrain. Mais on peut penser que cette nouvelle convergence devrait participer à un resserrement

5. Naturaleza y medio ambiente en España (1. El relieve español : génesis y características ; 2. El clima y las aguas ; 3. los medios eco geográficos ; 4. riesgos naturales y problemas del medio ambiente.

6. À l'école primaire, les programmes prévoient dans le tronc commun des «ciencias sociales»

7. Les décrets consultés sont ceux de la communauté autonome du Pays basque : en effet, les dix-sept Communautés autonomes adaptent ces programmes aux situations locales, avec une plus grande marge de manœuvre pour l'Andalousie, la Catalogne, les Canaries, la Galice, la Navarre, les Pays basque et valenciens.

8. Contribution de la géographie au développement de sept compétences.

9. Compétence pour apprendre à apprendre.

10. Compétence dans le traitement de l'information et compétence numérique.

des liens entre les enseignants espagnols et français de ces deux disciplines, notamment dans les lycées français dans lesquels, malgré les points de contact thématique et l'intérêt de croiser des regards différents, la coopération a eu, parfois, jusqu'ici, du mal à s'établir, prouvant à nouveau que l'enseignement de l'histoire et de la géographie reste un sujet sensible. Quoiqu'il en soit, au regard des examens et des contenus des programmes en Espagne, il apparaît que l'enseignement de l'histoire et de la géographie dans le système français affiche davantage sa volonté de développer chez les élèves une capacité réflexive. La comparaison des épreuves du baccalau-

réat général et de la *selectividad* est assez significative : alors que les deux épreuves du baccalauréat général font appel à une capacité à structurer un discours historique ou géographique organisé autour d'une problématique, les épreuves de la *selectividad* sont divisées en plusieurs exercices dont certains évaluent essentiellement la mémorisation (en géographie par exemple, le premier exercice consiste à définir certaines notions). De ce fait - l'épreuve d'examen a souvent un effet modélisant - et malgré les évolutions actuelles vers une approche par compétences, on retrouve dans les cours et les manuels espagnols observés une tentative d'exhaustivité qui insiste davantage sur

le caractère encyclopédique des deux disciplines que sur son ambition critique.

Enseigner dans un lycée français à l'étranger s'avère, au final, une expérience enrichissante dans le sens où cela contribue à se poser, différemment, des questions qui accompagnent tout professeur d'histoire et de géographie : celle d'une mise en œuvre pertinente des programmes dans le souci d'un enseignement adapté au public concerné et celle des finalités de nos disciplines dans le système français, finalités dont l'ambition reste à la fois un enjeu et une responsabilité. ■

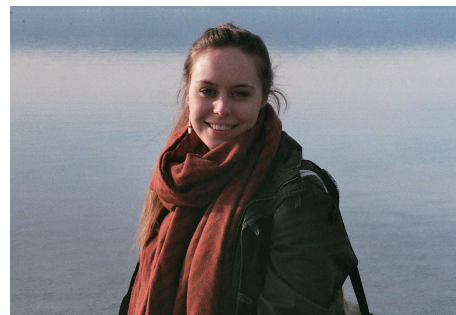
DEVENIR PROFESSEUR D'HISTOIRE OU DE GÉOGRAPHIE EN ALLEMAGNE

Emmanuel Attali,

PROFESSEUR D'HISTOIRE-GÉOGRAPHIE, COLLÈGE P. DE FERMAT - TOULOUSE.

L'Allemagne est souvent citée en exemple en France, dans la presse et dans le monde politique. Les représentations sur son système scolaire sont nombreuses et ses résultats à l'enquête Pisa abondamment commentés. Peu d'informations concernent nos collègues d'histoire ou de géographie d'outre-Rhin. Quel est leur cursus ?

Cet article s'appuie sur des entretiens réalisés en France ou à Hambourg. Marina Laüfle était assistante d'allemand dans mon établissement pendant l'année scolaire 2016-2017. Elle est étudiante en Anglais, Français et Géographie à l'Université de Fribourg-en Brisgau. Lors d'un échange scolaire réalisé avec le *Helen Lange Gymnasium* de Hambourg, j'ai interrogé des collègues de cet établissement M. Holger Muller (proviseur et professeur d'anglais et d'histoire) et M. Serbser Jörn (professeur d'histoire et d'allemand).



Marina Laüfle

Jörn Serbser et Marina Laüfle ont étudié dans la même ville, mais dans des universités différentes. En Bade-Wurtemberg, les études universitaires pour devenir professeur ont une spécificité. La *Pedagogische Hochschule Freiburg* est une université spécialisée dans la pédagogie avec plus de pratique. Marina Laüfle, y étudie pour devenir professeur pour le secondaire *Realshule*, *Gemeinschaftsschule*, *Hauptschule*. Jörn Serbser quant à lui, a étudié dans l'*Albert Ludwig Universität*. Son parcours lui permis d'enseigner dans un *Gymnasium*. M. Muller a étudié à Hambourg et à *Cornell University* aux Etats-Unis.

En Allemagne, les étudiants peuvent s'inscrire dans l'université de leur choix. Ils sont nombreux à changer de Land ou comme M. Muller à suivre une formation à l'étranger pendant leurs études. La formation dure cinq ans. Rappelons que les étudiants qui se destinent à l'enseignement suivent deux formations en parallèle. Ils terminent leurs études un peu plus tard qu'en France.



Serbser Jörn

Après un Master, ils passent un examen d'État. M. Muller a passé son *Staatexamen* à Hambourg tandis que Jörn Serbser l'a fait à Berlin à 27 ans. C'est l'examen pour devenir professeur. C'est un examen très académique. Vient ensuite le *Refendariat* pendant deux ans.



Holger Müller

C'est une période de formation pratique dans le *Landesinstitut* (LI), équivalent de notre Espe ! Le futur professeur ou *Referendar* est accompagné par plusieurs professeurs. Il doit rédiger un mémoire. Après cette formation, vient le *zweites Staatsexamen*, le 2^e examen d'État. En le réussissant, le professeur peut déposer sa candidature dans les établissements scolaires. Les conditions d'emplois varient selon les Länder. Ainsi, Jörn Serbser a quitté Berlin pour Hambourg où il a obtenu le statut de *Beamter*, fonctionnaire du Land alors qu'à Berlin il ne pouvait être qu'employé, situation plus précaire et moins payée. La candidature dans un *Gymnasium* est étudiée par le princi-

pal et les coordonnateurs. Le professeur devient à Hambourg, *Probezeit Beamter* : à l'essai pendant 3 ans.

Le doctorat n'apporte pas d'avantage pour être professeur. M. Muller voulait ainsi travailler sur histoire de la médecine (endocrinologie) ou en histoire des idées (comparaison de Michel Foucault et Niklas Luhmann). Mais, terminant ses études assez tard par rapport à la France et rencontrant des problèmes financiers, il s'est concentré sur l'examen d'État. Il existe une différence majeure avec le système français concernant l'évolution des professeurs. Ils peuvent devenir chef d'établissement en restant professeur. Ainsi, M. Muller est resté professeur pendant plusieurs années. Devenu membre de la direction pendant quatre ans, il est passé proviseur adjoint pendant neuf ans puis proviseur. Il trouve très intéressant d'allier direction et enseignement. Il conserve des heures d'enseignement dans son service de proviseur. « En tant que professeur, je connais bien les problèmes des professeurs ! » affirme-t-il. Son travail de proviseur l'oblige à négocier avec le conseil des professeurs, celui des parents et celui des élèves.

Les proviseurs sont recrutés par les établissements. Ainsi, M. Muller est arrivé au *Helen Lange Gymnasium* à la rentrée 2017. Il a été confirmé dans ses fonctions par un vote des professeurs juste avant notre arrivée à Hambourg. C'est donc un proviseur heureux que j'ai pu interroger ! ■

PORTRAITS

LE REGARD D'UN STAGIAIRE



François Bouloc,

DOCTEUR EN HISTOIRE CONTEMPORAINE, PROFESSEUR DES ÉCOLES
PUIS PROFESSEUR D'HISTOIRE-GÉOGRAPHIE. FRANÇOIS BOULOC EFFECTUE SON ANNÉE DE STAGE
À LA CITÉ SCOLAIRE JEAN JAURÈS À SAINT-AFFRIQUE (12).

Un parcours professionnel reflétant aussi des choix de vie, il est possible en moins de deux décennies de carrière d'avoir des expériences d'enseignement au sein de tous les niveaux de l'institution scolaire.

Ayant débuté comme enseignant non-titulaire en premier cycle universitaire dans le cadre de mon doctorat à l'Université Toulouse-Mirail, j'ai ensuite été lauréat du CRPE dans cette académie en 2005. L'année scolaire 2016-2017 m'ayant vu passer dans le second degré suite à la validation de ma demande d'inscription sur liste d'aptitude, je me suis ainsi retrouvé en charge de classes de 6^e, 3^e et seconde à la Cité scolaire Jean-Jaurès de Saint-Affrique après sept années consécutives comme enseignant de CM1-CM2 dans le centre-ville de Millau. Les angles d'analyse comparée entre le premier et le second degré ne manquent pas, mais dans le cadre de cet espace offert par la revue *Pastel*, c'est naturellement les thèmes afférents à l'enseignement de l'histoire-géographie qui seront l'objet de ce petit texte réflexif. La focale «temps et espace» (pour aller vite) des deux premiers cycles, essentiellement transversale, permet de saisir la différence majeure entre à mon sens dans la mise en œuvre des apprentissages entre les degrés. Dans les pratiques installées de l'élémen-

taire, l'histoire et la géographie sont imbriquées aux autres domaines d'enseignement, et prioritairement aux enjeux de maîtrise de la langue. Le PE disposant de ses élèves dans l'intégralité de leur temps scolaire, le travail sur la rédaction de textes descriptifs ou explicatifs se fait naturellement dans le cadre des séances d'histoire, de géographie, de sciences... Inversement, une programmation chronologique débouche très spontanément sur des projets pluridisciplinaires. Le château-fort ouvre ainsi, à partir de l'histoire, sur les arts visuels autant que la littérature, le tracé géométrique ou une thématique de langue vivante...

La polyvalence dilue en partie le caractère disciplinaire des apprentissages, et a certainement permis, y compris d'un point de vue très pratique et concret, d'évoluer plus facilement vers le travail par compétences. Très honnêtement cependant, on observe des inflexions à cette tendance au sein de chaque équipe pédagogique, chaque PE donnant aussi un caractère plus disciplinaire à son domaine de formation ou de prédilection. Cette remarque est formulée pour ne pas tomber dans un schématisme inadéquat qui consisterait à opposer polyvalence premier degré et segmentation second degré. La façon dont les apprenants (et leurs familles) perçoivent l'histoire-géographie est aussi, me semble-t-il, assez distincte, entre l'école et le collège ou le lycée. Les attentes prioritaires autour des élèves de cycles 2 et 3 sont bien sûr largement délimitées par le classique «lire, écrire, compter» mais, du point de vue de beaucoup d'élèves, l'histoire

et la géographie sont appréciées comme des domaines a priori moins arides que la conjugaison de l'imparfait ou la découverte des écritures fractionnaires. La variété de compétences mises en jeu offre aussi aux parents l'opportunité de voir leur enfant à l'œuvre dans des tâches spécifiques : un élève de 9-10 ans réalisant un croquis de paysage, cela peut être surprenant... Dans le secondaire, les enjeux et leur appréhension changent, et l'enseignant ressent fortement la différence. Des élèves de 3^e peuvent être intéressés par la discipline, ils l'appréhendent aussi avec leur DNB ou leur orientation en ligne de mire, et des lycéens réfléchissent quant à eux en termes de coefficient au baccalauréat...

Mon passage du premier au second degré s'explique sans trop de détours par ma formation et ma pratique d'historien. Plus en détail cependant, le défi constitué par la mise en place de stratégies pédagogiques efficaces ne se pose pas de la même façon. J'apprécie notamment dans le second degré de pouvoir plus directement connecter des lectures ou travaux personnels avec le contenu de mes séquences. L'impératif de l'élémentaire est autre, quoique tout aussi stimulant intellectuellement, car il consiste à rendre des notions complexes très accessibles sans les dénaturer. La prise en compte de cet aspect n'étant assurément pas à bannir des pratiques de l'enseignant du secondaire, l'évolution récente de mon métier se trouve par-là assise sur des continuités qui font sens à mes yeux dans l'ensemble de mon parcours d'enseignant. ■

TÉMOIGNAGE : «MERCİ À LA FORMATION CONTINUE ET AUX CONCOURS INTERNES !»



José Marigo,

PROFESSEUR ET FORMATEUR ESPE (SALIES-DU-SALAT/ TOULOUSE 31) RETRAITÉ.

Professeur puis formateur dans l'académie de Toulouse, notamment pour le Capes et l'agrégation d'histoire géographie, José Marigo nous livre ici le témoignage d'un parcours professionnel riche et toujours «sur le terrain». Celui d'un enseignant qui n'a jamais cessé d'apprendre pour mieux transmettre.

À la rentrée 1966, je m'inscris à la «Faculté des Lettres» de Toulouse (située alors en centre-ville, rue Albert Lautmann), en 1^{ère} année de Licence d'Histoire, ma discipline préférée depuis l'école primaire : je vais avec plaisir aux cours et aux T.D. d'histoire moderne ou contemporaine de Bartolomé Bennassar, Charles-Olivier Carbonell, Rolande Trempe et Janine Garrisson. Mais il faut bien faire de la géographie... puisque l'examen de fin d'année se compose, à l'écrit, de deux épreuves de même coefficient : une dissertation d'Histoire et un commentaire de carte topographique au 1/50 000 ; celui-ci doit obligatoirement comporter deux parties : géographie physique puis géographie humaine, entrant chacune pour moitié dans la note. C'est un jeune assistant, M. Cazes, qui est chargé de nous initier à cet exercice : une approche active (avec même une journée sur le terrain) qui nous accroche davantage que les quelques heures de cours de géographie

générale. Ceux-ci ne pouvant, bien sûr, nous fournir toutes les clés nécessaires au commentaire de carte, nous achetons quelques manuels : «Précis de géomorphologie» et «Précis de Géographie humaine» de Max Derruau, «Précis de géographie rurale» de Pierre George, «Géographie régionale de la France» de Georges Chabot... et nous essayons de consulter à la bibliothèque «le» de Martonne. À l'oral, je n'ai qu'une seule épreuve : un exposé d'Histoire. Pour moi, l'enjeu est double car l'examen de fin d'année sert également de concours d'entrée à l'Ipes (Institut de préparation aux enseignements du second degré). Je fais partie de la trentaine d'«historiens» et «géographes» admis élèves-professeurs. Moyennant un engagement de dix ans dans l'Éducation nationale, je suis payé pendant les trois années universitaires qui suivent, sans recevoir de formation particulière.

En 2^e année, la majeure partie de l'emploi du temps est occupée par l'histoire ancienne et

médiévale. En géographie, les cours magistraux sur les milieux biogéographiques ou l'Amérique centrale m'apportent moins que la séance hebdomadaire de T.D. durant laquelle Roger Lambert nous apprend à faire des croquis sur des sujets recoupant géographies générale et régionale de la France. «Mai 68» abrège l'année universitaire, l'examen terminal est remplacé par la prise en compte des notes obtenues ici et là.

La rentrée suivante ne modifie pas la structure traditionnelle de l'année de Licence : pour l'obtenir, les étudiants doivent valider un «gros» certificat d'Histoire et un «petit» de Géographie. Nous constatons par contre chez certains de nos professeurs une modification des pratiques : en histoire contemporaine, M. Carbonell nous autorise à utiliser le manuel pour faire une dissertation en temps limité (comparaison des politiques extérieures de Wilson et Roosevelt). En géographie urbaine, nous n'avons pas un professeur mais quatre (M^{me} Clamens,

MM. Béringuier, Boudou et Jalabert), qui interviennent parfois conjointement : ils nous convient à une approche pluridisciplinaire de la ville, à partir d'exposés de groupe ; puis nous demandent de faire, pour un espace toulousain donné, un mémoire associant étude sur le terrain et lectures théoriques. Je choisis comme sujet le projet de zone verte de Pech-David et découvre avec plaisir une autre façon de faire de la géographie, entre réunions au CAUE, relevés cartographiques, enquêtes chez les habitants, lectures contradictoires... et débats avec mon coéquipier quant au contenu du travail à rendre.

Cette révélation d'une autre géographie va malheureusement, rester longtemps sans lendemain.

L'année suivante j'entame, parallèlement, la préparation de ma maîtrise d'Histoire et celle du CAPES. En tant qu'élève-professeur, je suis dispensé d'écrit et n'ai à passer qu'un oral d'Histoire : mes copains m'envient... mais quand on joue un concours sur une seule épreuve, si on fait une prestation médiocre, on n'a rien pour compenser. Recalé, je dois mettre les bouchées doubles : étudier toutes les questions de géographie en plus des nouvelles d'histoire ; tout en travaillant comme surveillant, engagement décennal oblige. Mon rapport à la géographie va, pendant trois ans, consister à mettre en fiches les ouvrages de base, travail austère et déprimant quand après avoir passé l'année à d'acquérir l'essentiel sur la France, le Royaume-Uni, la géographie mondiale de la population... On découvre comme sujet de dissertation « Les côtes françaises et anglaises de la Manche ». Pour préparer un éventuel oral, je m'efforce d'aller à quelques TD de géographie pour progresser dans l'explication de la carte topographique par la carte géologique, l'étude d'un bulletin météorologique... bref, j'essaie de combler mes (nombreuses) lacunes dans cette discipline.

Mes admissibilités au CAPES et à l'Agrégation me permettent d'être titularisé en tant qu'adjoint d'enseignement : en fonction des besoins de l'établissement, mon service peut être complété par des heures de documentation et de surveillance. Je commence à la rentrée 1974, en lycée ; j'ai deux classes de Seconde générale, deux de BEP, une de Terminale G1 (secrétariat) ; et pas la moindre formation pédagogique. Ce que remarque évidemment le premier inspecteur qui vient, à l'improviste, dans ma classe : je parviens à établir avec les élèves des relations correctes voire cordiales (mes années de surveillance y sont pour beaucoup) mais je fais surtout du cours magistral, plus ou moins illustré ; et me sens toujours plus à l'aise en histoire qu'en géographie, bien que les programmes n'aient guère changé depuis mes années de lycéen (le programme de Seconde se subdivise toujours en deux parties : géographie physique, géographie humaine et économique). Muté en collège l'année suivante, j'y retrouve également un découpage traditionnel, en histoire comme en géographie (le globe terrestre et l'Afrique en 6°, l'Europe en 4°, la France en 3°). La difficulté majeure n'est pas dans la définition des contenus mais dans la mise en œuvre d'approches variées susceptibles d'éviter monotonie et désintérêt : j'aimerais m'appuyer sur mes collègues de l'établissement, certifiés et PEGC, mais ils n'ont pas suffisamment confiance dans ce qu'ils font pour ouvrir au « petit nouveau » portes et cahiers. Je bricole donc de mon côté, écris sur des stencils : documents, exercices, fonds de croquis... pour les photocopier ensuite ; demande aux élèves de réaliser des dossiers illustrés, remplace l'épiscopo par le rétroprojecteur... Mais ce que je fais tient-il la route ? Quelles sont les autres démarches possibles ? Je n'ai pas encore les réponses que les programmes changent, notamment en géographie, pour prendre en compte l'évolution des problématiques, des démarches et des outils de la discipline : l'analyse spatiale, les images satellitaires, les chorèmes... apparaissent dans les manuels de collège et nous obligent à renouveler nos pratiques pédagogiques.

Heureusement, à la fin des années 1970, un collègue parvient à créer et à pérenniser une structure de formation continue.

Il s'agit de Jacques Poirier, du Lycée Bagatelle de Saint-Gaudens, qui va servir de cadre à ces apprentissages et calmer mes inquiétudes. Quand, quelques années plus tard, la généralisation de la formation continue et la publication d'un PAF auront nettement accru l'offre de stages, je continuerai à donner la priorité à ces retrouvailles annuelles, élargies à l'Ariège et prolongées à partir de la fin des années 80 par un APIE (Atelier pédagogique inter établissements) : parce que, au-delà de la convivialité, s'est instaurée une confiance mutuelle qui favorise les échanges de pratiques ; et que les responsables (J. Poirier et Michel Sébastien) alternent sorties sur le terrain, interventions d'universitaires (R. Marconis, R. Souriac, J.F. Soulet...), pédagogie, en veillant à coller à l'évolution de nos disciplines.

Le second tournant est la préparation de l'Agrégation interne « d'Histoire-Géographie ». La lecture des rapports de jury (merci *Historiens-Géographes* !) me montre l'ampleur du travail qui me reste à faire pour avoir mes chances à l'oral : les deux disciplines ont le même coefficient, le projet de leçon à présenter doit être en cohérence avec un savoir savant actualisé. Je dois de toute urgence mettre à jour et compléter mes connaissances en géographie : je me plonge dans « les mots de la Géographie » de Brunet, *L'espace français* de G. Noin... cette « nouvelle géographie » m'intéresse davantage que la précédente. Je suis payé de mes efforts, ma note de géographie à l'oral, sur un sujet « Lycée », est supérieure à celle d'histoire. J'en suis évidemment ravi, je me dis que le jury a peut-être apprécié mon choix d'une démarche hypothético-déductive... mais surtout que le tirage au sort aurait pu être pire.

Je ne me doutais pas que le succès au concours allait radicalement transformer ma carrière. Dans les années qui suivent, l'Inspection Pédagogique régionale me confie une série de responsabilités : formation des candidats aux concours internes ; participation aux jurys du CAPES interne et du concours de recrutement des professeurs des écoles ; fonction de conseiller pédagogique ; mission d'aide à l'Inspection ; formation des non-titulaires, des collègues de Guyane... Je prends par ailleurs le relais de Jacques Poirier dans l'animation de structures de formation continue en Comminges. Je suis amené, dans tous les cas, à intervenir tant en histoire qu'en géographie : pour évaluer des copies de Capes, conseiller valablement candidats ou collègues, j'éprouve le besoin d'approfondir mes connaissances, et d'abord dans la discipline où je me sens le moins fort. Une formation continue personnelle que je poursuis

lorsque je deviens formateur à l'IUFM et à laquelle les collègues que je fréquente contribuent amplement : coéquipiers de l'IUFM (quelle équipe et quel plaisir de travailler avec !), IPR, formateurs académiques, membres de l'APIE de Saint-Gaudens et des stages... partagent leurs pratiques et prouvent, si besoin était, que l'on peut atteindre les mêmes objectifs en utilisant des démarches ou des supports différents.

J'ai pour ma part toujours gardé en mémoire les doutes de mes premières années, provoqués par l'absence de formation pédagogique et de communication entre collègues. Cette souffrance, je l'ai également rencontrée chez des professeurs confirmés car le savoir, les programmes et les outils évoluent. C'est ce qui m'a amené à proposer à un certain moment l'inscription au PAF de stages « de base » : « enseigner l'histoire au collège », « enseigner la géographie au collège »...

Un point enfin qui me paraît essentiel : devenu formateur, j'ai toujours tenu à conserver une partie de mon service en collège ; pour garder le contact avec le terrain, les réalités de la classe. Cela me permettait de ne rien préconiser que je n'aie auparavant testé ; et de travailler avec des publics de tous les âges. J'ai un regret cependant : nous avons à plusieurs reprises, avec des collègues de mon établissement, exploré des démarches originales, notamment pluridisciplinaires. Nous en avons souligné l'intérêt dans des comptes rendus transmis à notre hiérarchie ; sans jamais recevoir de réponse.

Suis-je parvenu à rattraper mon retard de formation initiale en géographie ? Je ne crois pas mais j'espère en avoir appris assez pour l'enseigner correctement ; et, au Festival International de Géographie de Saint-Dié, j'écoute avec autant de plaisir Michel Lussault que Patrick Boucheron. ■

GRAND TÉMOIN

L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE ET DE LA GÉOGRAPHIE **EST UNE SINGULARITÉ FRANÇAISE : ON PEUT S'EN FÉLICITER**



Michel Hagnerelle,

INSPECTEUR GÉNÉRAL DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DOYEN DU GROUPE HISTOIRE ET GÉOGRAPHIE.

Depuis le 1^{er} septembre 2017 François Louveaux a succédé à Michel Hagnerelle dans la fonction de doyen du groupe histoire-géographie.

1. Quelle place l'histoire et la géographie occupent-elles aujourd'hui dans le tissu des disciplines enseignées ?

Cette place constitue-t-elle une singularité française ?

Ce numéro de *Pastel* est l'occasion de porter un regard global et distancié sur la place de l'histoire et de la géographie dans notre système éducatif. Cela s'avère extrêmement utile car, à gérer le quotidien, on peut en arriver à oublier les forces et les atouts qui résultent des spécificités françaises concernant ces enseignements.

On peut, sans crainte, affirmer que les Français sont bien mieux formés en histoire et surtout en géographie que la plupart des habitants des pays développés. On le doit d'abord à une série d'exceptions françaises de très grande importance. La première est l'association séculaire des deux disciplines dans un « ensemble » pris en charge par le même professeur. La seconde est que la France est l'un des rares pays au monde où l'histoire et la géographie sont enseignées

de manière continue de l'école primaire jusqu'aux différentes voies des lycées (générale, technologique et professionnelle), et dans les classes préparatoires littéraires, économiques et plus ponctuellement scientifiques. C'est particulièrement exceptionnel pour la géographie qui est une discipline d'option dans les dernières années d'étude secondaire de bien des pays. Troisième exception : l'histoire et la géographie sont évaluées dans tous les examens du secondaire : diplôme national du brevet, CAP, BEP, brevet professionnel, baccalauréats généraux, technologiques et professionnels.

J'irais même plus loin : parmi les spécificités françaises, on peut mettre en relief la place unique au monde de nos disciplines dans l'enseignement professionnel scolaire. Associées au français dans le cadre d'une bivalence assumée (cf. l'article de Christophe Escartin), l'histoire et la géographie sont enseignées à tous les niveaux des classes des lycées professionnels, bénéficiant de programmes spécifiques mais porteurs des mêmes finalités et des mêmes ambitions de formation que ceux des autres séries des lycées.

Cette place exceptionnelle (au total, l'horaire consacré à l'histoire-géographie représente

plus de 10% des enseignements dispensés dans le secondaire) est le signe fort de la confiance que la Nation accorde à nos disciplines pour la formation de sa jeunesse. L'histoire et la géographie sont ancrées dans l'histoire de l'École et dans celle de la République, et elles constituent un pivot incontournable dans la trame des humanités. La légitimité actuelle de l'histoire et de la géographie repose sur leur capacité à répondre aux questions vives que se pose notre société, sur le besoin pressant de disposer de repères intelligibles et de clés de lectures renouvelées pour comprendre un monde en rapide évolution. L'histoire et la géographie sont des disciplines de leur temps, engagées dans leur temps.

Les attentes sociales sont donc fortes vis-à-vis de l'enseignement de l'histoire et de la géographie ; on peut certainement se réjouir de cet intérêt, mais il nous place face à une responsabilité considérable.

Cette place singulière, cette reconnaissance, on les doit en partie à l'association séculaire de l'histoire et de la géographie au sein d'un même « bloc disciplinaire » qui lui donne un poids tout à fait particulier à la fois en termes d'horaires d'enseignement et d'éventail des champs scientifiques et didactiques mobilisés.

2. À ce propos, pouvez-vous rappeler l'origine du compagnonnage étroit entre l'histoire et la géographie dans le système éducatif français ?

Sur quelles bases ce compagnonnage s'est-il mis en place ?

Dans son article, Christine Vergnolle Mainar décrit parfaitement le cheminement du couple scolaire « histoire et géographie » et l'évolution de son articulation. Je n'évoquerai donc que quelques points complémentaires. Avant son installation de plein droit dans l'enseignement scolaire de la Troisième République, la géographie, était explicitement considérée comme un complément à l'histoire. Isabelle Lefort (1997) rappelle qu'en 1842 le programme était composé ainsi : « en sixième, histoire ancienne et géographie de cette partie de l'histoire ; en quatrième, histoire romaine et géographie de cette partie de l'histoire ». C'est avec la défaite de 1870, la crise de conscience qui s'en est suivie et la réforme de l'enseignement secondaire de 1871-1872 que la géographie est sortie de sa position de « strapontin ». Dans un contexte d'urgence républicaine, la Troisième République a alors assigné à l'enseignement de l'histoire et de la géographie « associées » dans une même vocation militante, une fonction civique, patriotique et nationale : il s'agissait d'abord de faire connaître la France et son histoire aux petits Français.

Mais, jusqu'au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, le « couple » a été marqué par des inégalités fortes et des conceptions

divergentes, fonctionnant comme deux disciplines parallèles. Rappelons que dans les instructions officielles de 1890, Ernest Lavisse précisait que « la géographie, c'est l'histoire développée en surface ». L'évolution comparée des horaires consacrés à l'histoire et à la géographie montre que cette dernière a connu des horaires officiels inférieurs, de 1 à 3 au lycée en 1902, puis de 1 à 2 à partir de 1925. Il faut attendre 1945 pour que les horaires atteignent l'égalité au lycée : 2 heures pour chacune des disciplines.

Depuis presque un siècle et demi, le couple, qui s'est bâti sur une finalité civique (celle-ci ne s'est jamais démentie même si elle a beaucoup évolué), a montré sa pérennité, sa capacité à partager une vie commune, même si celle-ci n'a pas été « un long fleuve tranquille » et qu'elle a dû traverser un certain nombre de crises. Dans l'alliance historique de l'histoire et de la géographie, cette dernière est longtemps restée en seconde ligne ; mais aujourd'hui, la géographie n'est plus le « quaternaire » de l'histoire. Elle a trouvé toutes ses marques dans le concert des disciplines enseignées, et personne de nos jours ne penserait à lui contester cette place. L'alliance a certainement été un facteur de pérennité et de visibilité de la géographie dans l'École française dans le sillage de l'histoire ; mais elle a aussi bénéficié à l'histoire, les deux disciplines tirant au total un réel profit de cette position de vie commune.

3. Certains observateurs de notre système éducatif, évoquant l'enseignement de l'histoire et de la géographie aujourd'hui, apprécient ces deux

disciplines comme « séparées mais inséparables ».

Que pensez-vous de cette appréciation ?

Au cours des dernières décennies, les relations du couple histoire/géographie se sont profondément modifiées, et on peut certainement miser sur le fait qu'aujourd'hui l'histoire et la géographie sont « inséparables » ; en tout cas, on compte peu de voix pour demander le divorce.

De fait, au fil du temps, les objectifs et les démarches intellectuelles de l'enseignement des deux disciplines se sont explicitement rapprochés. Le tournant se situe probablement dans les années 1980, au moment déterminant où la géographie enseignée s'est inscrite explicitement dans le champ des sciences sociales, c'est-à-dire lorsque les programmes ont renoncé au grand écart entre la géographie physique considérée comme préalable aux études géographiques et la géographie dite humaine. Le programme de géographie de la classe de seconde est à ce titre significatif : après huit décennies d'un programme de géographie générale privilégiant fortement les phénomènes physiques et les séparant explicitement des questions portant sur la population ou l'économie, le programme de 1981 a opéré une véritable révolution : structuré autour de thématiques globales et de problématiques fortement renouvelées, il inaugure des approches totalement nouvelles de la géographie enseignée qui vont se renforcer jusqu'à nos jours autour des grandes entrées de développement durable.

Ce bouleversement des approches géographiques a assurément ouvert la voie à un réel rapprochement entre les deux disciplines. Dès lors, les instructions officielles insistent sur la convergence des objectifs

des deux disciplines : les mêmes grandes finalités culturelles, intellectuelles et civiques, la construction d'une intelligence de l'espace et du temps, la formation d'esprits cultivés, «éveillés» et autonomes, la formation de citoyens éclairés et responsables, la contribution à la maîtrise des langages sous-tendent désormais tous les enseignements d'histoire et de géographie du primaire au lycée.

De fait, les attentes institutionnelles des dernières décennies vont dans le sens d'un renforcement des liens entre les deux disciplines. Les derniers programmes des différentes voies des lycées sont introduits par d'importants tableaux de capacités et de méthodes communes à l'histoire et à la géographie. Dans tous les examens, du DNB aux différents baccalauréats, à l'exception du croquis en géographie et peut-être d'un certain nombre de repères, les mêmes compétences sont évaluées dans les deux disciplines.

Dans son article, Christine Vergnolle Mainar met, à juste titre, en évidence une forme d'interdisciplinarité au couple histoire et géographie dans les introductions des nouveaux programmes des cycles 3 et 4 de la scolarité obligatoire.

Oui, l'histoire et la géographie sont bien inséparables dans l'École d'aujourd'hui. L'association maintenue entre les deux est loin d'être l'effet d'un héritage révolu. Au contraire, les évolutions récentes vont dans le sens d'une «nouvelle alliance», d'un nouvel «interfaçage» qui vise à multiplier les ponts entre les deux disciplines tout en respectant les identités et les démarches spécifiques à chacune.

4. Mais n'y a-t-il pas des limites au fonctionnement de ce couple. Parmi celles-ci, dans *Les mots de la géographie*, ouvrage publié en 1997, Roger Brunet définissait alors le

professeur d'histoire-géographie comme un professeur d'histoire obligé d'enseigner la géographie», voulant ainsi souligner le déséquilibre entre historiens et géographes, la grande majorité des professeurs recrutés étant en fait des historiens de formation. Quelles sont donc ces limites et quelles sont les voies d'un rapprochement encore plus fort, sinon d'une meilleure intégration ?

Vous avez raison de mettre le doigt sur les limites de l'association entre l'histoire et la géographie enseignées. Il est vrai qu'une très grande majorité de professeurs «d'histoire-géographie» a une formation à dominante histoire ; les concours de recrutement sont des marqueurs de ce déséquilibre : l'agrégation d'histoire propose, en moyenne, trois fois plus de postes que celle de géographie. Ces dernières années, le CAPES recrute environ 90% de nouveaux professeurs dont la formation est à dominante histoire ; mais il faut noter que les évolutions récentes de la majorité des concours vont dans le sens d'un réel équilibre entre les deux disciplines dans les critères d'évaluation (cf. l'article de Catherine Biaggi et Laurent Carroué). Autre déséquilibre : malgré les rappels réguliers et insistants de l'Institution, les horaires dans la mise en œuvre des programmes sont souvent encore en faveur de l'histoire, sauf en classes d'examen (ce qui montre certainement que cet équilibre pourrait aussi

être atteint aux autres niveaux de classes...). Il en résulte inévitablement des conséquences préjudiciables pour l'enseignement de la géographie. Mais il faut les nuancer. Les évolutions profondes de la géographie, qui ancrent les problématiques au cœur des sociétés ou qui privilégient les entrées par études de cas, ont rendu les questions abordées beaucoup plus accessibles pour les professeurs les moins formés en géographie. Un nombre significatif de professeurs «historiens» exprime même sa satisfaction d'enseigner la géographie d'aujourd'hui, ouverte sur les sociétés, sur les territoires et sur le monde. Nous ne sommes donc plus vraiment dans la situation que décrivait Roger Brunet, tout au moins qualitativement. Cela dit, nous ne sommes pas en situation d'intégration des deux disciplines. Par leurs champs scientifiques, leurs démarches intellectuelles, une partie des approches didactiques («le moment historique» ou «l'étude» en histoire, «l'étude de cas» en géographie), les deux disciplines conservent leur spécificité. Et cela se traduit toujours par deux programmes distincts à tous les niveaux d'enseignement (avec seulement une exception modeste en série STI2D). Même dans les classes où les questions d'histoire contemporaine croisent celles de géographie, les programmes restent distincts, laissant à la responsabilité des professeurs le soin d'opérer les éventuels croisements.

Il faut avouer que ce statut quo correspond au désir très majoritaire de la communauté des historiens-géographes et que les projets de «programme commun» ou «fusionné», élaborés notamment à la charnière des XX^e et XXI^e siècles, ont entraîné de telles oppositions que les auteurs ont dû très vite y renoncer (même s'ils conservent des adeptes). Au total, les convergences entre les deux disciplines vont croissant au bénéfice sûrement de la cohérence de l'enseignement de ce bloc séculaire et donc des apprentissages des élèves. Il faut certainement continuer à rechercher tout ce qui rapproche les contenus des programmes et leur mise en œuvre. Aller au-delà, vers une véritable intégration des programmes, pose question car, pour beaucoup de collègues, ce seraient alors les fondements même des deux disciplines qui

seraient en cause, au risque d'appauvrir la formation des élèves en ne leur proposant plus cette richesse des regards et des méthodes pour comprendre le monde que les deux disciplines procurent aujourd'hui. C'est un beau sujet de réflexion !

5. Justement, on voit que la question des programmes constitue une préoccupation forte à la fois des responsables politiques et de l'ensemble des acteurs de l'École. Est-ce aussi une spécificité française ?

Je dirais que oui. Une des autres singularités du système éducatif français, c'est son caractère national, largement centralisé. Les dispositifs de déconcentration et de décentralisation du système éducatif, progressivement mis en place depuis les années 80 (et qui pourraient se poursuivre), n'ont jamais remis en cause le caractère national des programmes, ce qui différencie la France de la majorité des pays du monde.

Il en résulte évidemment un impact considérable des programmes qui s'imposent à l'ensemble du territoire national ; mais aussi peut-être une forte, trop forte fixation de l'ensemble des acteurs du monde éducatif sur leur définition et leur mise en œuvre. Un changement de programme est souvent perçu comme une remise en cause, parfois difficile, à la fois des contenus et des pratiques d'enseignement. Il faut certainement démystifier la notion de programme.

6. On constate que les changements de programmes ont été nombreux au cours

des dernières décennies. Pourquoi a-t-on l'impression que l'on est toujours à la recherche du bon programme ?

Effectivement, les trois dernières décennies sont marquées par une accélération des changements de programmes. Ainsi, au lycée, jusqu'au début des années 1980, la durée moyenne des programmes d'histoire et de géographie était d'environ 20 ans (avec, il faut le dire, d'étonnantes discordances avec les évolutions du monde et les recherches scientifiques) ; depuis les années 80, les programmes ont changé ou ont été aménagés en moyenne tous les quatre ou cinq ans. Ce rythme rapide a posé un certain nombre de problèmes d'adaptation aux professeurs, mais on peut considérer que c'était une forme de «rattrapage» et que c'était un signe positif pour nos disciplines, les responsables témoignant ainsi de leur souci d'adapter au mieux les contenus aux grandes évolutions des sciences et du monde.

On est donc effectivement en permanence à la recherche du «bon» programme. Mais qu'est-ce qu'un «bon» programme ? En fait, je ne poserai pas la question en ces termes. Tout programme est plus ou moins porteur de marqueurs de son temps ; quels qu'en soit les auteurs, quelle que soit la structure qui est chargée de sa rédaction (cf. l'article de Laurence de Cock), un programme est toujours un compromis entre de multiples facteurs. Il traduit d'abord des évolutions parfois fortes des champs scientifiques des disciplines ; on parle à ce propos de «transposition didactique» ; pour ma part j'utilise plutôt l'expression de «recomposition didactique» tant les approches scolaires des questions prennent (peut-être de plus en plus d'ailleurs) du recul avec la science historique et géographique qui se fait pour s'efforcer de retenir ce qui correspond le mieux aux besoins de formation des élèves. Mais un programme est aussi la résultante de multiples autres facteurs relevant parfois du champ politique, mais aussi de demandes

sociales plus ou moins affirmées, d'associations professionnelles ou de lobbying de tous types. Les programmes sont donc très régulièrement en débat et l'objet de débats, ceux de nos disciplines étant particulièrement exposés, ce dont on peut dans une certaine mesure se féliciter tant ces débats traduisent l'intérêt que porte la société aux questions que nous traitons. Ils portent traditionnellement sur l'histoire, moins sur la géographie, même si on y aborde aujourd'hui des questions potentiellement polémiques comme celles qui sont liées à la mondialisation, au développement durable ou à la place de l'Europe.

Pour moi, un «bon» programme, c'est celui que le professeur s'est approprié et pour lequel il trouve les meilleures voies pour intéresser ses élèves (on ne peut pas s'ennuyer en histoire-géographie !) et mettre en place des apprentissages efficaces.

Ce qui est sûr, c'est qu'il y a mille façons de traiter un programme ; au moins dans nos disciplines, les programmes ne promeuvent pas de modèle d'enseignement, ni de pratiques pédagogiques «officielles», encore moins de normes. Un programme définit des orientations, des priorités, des objectifs majeurs d'apprentissages de connaissances et de compétences. Les documents d'accompagnement fournissent des aides, souvent précieuses, pour la mise en œuvre. Mais cette mise en œuvre relève de la responsabilité pédagogique du professeur et des équipes (ce que les textes appellent plus communément la «liberté pédagogique»). Les professeurs sont des cadres de l'Éducation nationale, recrutés au moins au niveau bac plus cinq ; il convient de leur accorder une réelle confiance pour faire preuve de la distance, de l'imagination et du professionnalisme nécessaires pour exercer leur responsabilité de pédagogues.

Il leur revient de faire vivre ces programmes dans le temps, surtout dans des disciplines comme les nôtres, d'en actualiser en permanence les contenus, les problématiques, d'en adapter les objectifs et les entrées aux particularités des élèves qui leur sont confiés. Alors, une fois passée la phase de «rattrapage» des dernières décennies, un «bon» programme, ne serait-il pas celui dont l'écric

ture plus souple, plus adaptable, nécessiterait moins d'ajustements dans le temps, et permettrait aux professeurs d'exercer pleinement leur responsabilité pédagogique pour les traiter...dans la durée ? Les objectifs éducatifs s'inscrivent dans le temps moyen ou long et les professeurs ont besoin de sérénité pour mettre en œuvre les programmes et les rendre opérationnels.

7. En tout cas, les nombreux changements de programmes des dernières décennies visaient une transformation des enseignements de l'histoire et de la géographie. Dans quelle mesure ont-ils pu impulser des mutations de fond dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie ?

Il faut d'abord dire que les programmes ne sont pas, et de loin, les seuls vecteurs d'évolution des contenus d'enseignement et des pratiques pédagogiques. Les travaux universitaires, les formations initiales et continues des professeurs, les concours externes ou internes, les innombrables ressources disponibles constituent autant de facteurs d'évolutions.

Cependant, lorsque l'on examine attentivement les programmes des trois dernières décennies, il faut bien avouer qu'ils ont largement impulsé ou soutenu les profondes mutations des contenus enseignés comme des méthodes mises en œuvre.

On est loin en effet d'une image « d'inertie » accolée par certains aux enseignements de l'histoire et de la géographie ; c'est bien mal connaître les réalités. Lorsque l'on regarde ce qui se passe dans les classes, ce qui frappe, c'est la capacité des profes-

seurs d'histoire-géographie à se renouveler, à faire preuve d'imagination et d'audace. L'histoire et la géographie sont des disciplines ouvertes, réactives, en perpétuel mouvement.

8. Pouvez-vous prendre des exemples pour incarner ces mutations et montrer en quoi celles-ci illustrent l'exception française de l'enseignement de l'histoire et de la géographie.

Oui, bien sûr.

Prenons un premier exemple en histoire : il suffit de voir la façon dont les programmes d'histoire ont intégré, depuis les années 1990, des exigences institutionnelles et sociales de plus en plus fortes et de plus en plus variées : demandes d'histoire culturelle, d'histoire des faits religieux, de construction européenne, de repères patrimoniaux et mémoriels (traites et esclavages, génocides, colonisation et décolonisation...), autant de questions « socialement » vives qui sont aussi sous le feu de l'actualité. Dans les tensions entre l'histoire et la mémoire, ou plutôt « les mémoires concurrentes », l'enseignement de l'histoire a su résister aux risques d'instrumentalisation, aux pressions particularistes, rester un processus de « vérité » et contribuer ainsi à apprendre aux élèves la distance critique, l'ouverture aux autres et le sens de l'universel. La réussite de l'introduction de la question de la lecture historique des mémoires de la Seconde Guerre mondiale et de la guerre d'Algérie en classes de terminale générale, qui a été l'objet de sujets au baccalauréat, montre en quelque sorte la maturité de l'enseignement de l'histoire en France.

Autre exemple : le rôle central joué par les professeurs d'histoire et de géographie dans la formation des élèves à la citoyenneté. On a vu comment ces professeurs se sont immédiatement mobilisés, dans le

contexte tragique des attentats qui ont touchés la France, pour dépasser les charges émotionnelles des élèves, et privilégier les indispensables démarches de contextualisations et d'explications. Il ne peut y avoir de construction d'une identité individuelle et collective, d'appropriation d'un sentiment d'appartenance à une collectivité et d'adhésion réfléchie et active à un projet de société sans références à des racines et à des territoires. C'est pourquoi, les enseignements d'histoire et de géographie assument toute leur dimension civique au moment où les demandes politiques et sociales sont devenues considérables dans ce domaine. Par leurs finalités, leurs démarches scientifiques et didactiques, les objets d'étude inscrits dans les programmes, l'histoire et la géographie apportent une contribution « naturelle » à la formation aux valeurs de la République et à la laïcité. Au-delà, il est clair que les professeurs d'histoire et de géographie, s'inscrivant dans une tradition ancienne, assurent l'essentiel des nouveaux enseignements d'EMC au collègue et au lycée professionnel et une partie importante dans les séries générales et technologiques. Ils sont aussi souvent en position de pivot dans la mise en place des différents volets du Parcours citoyen. C'est leur façon de « donner des racines » aux valeurs de la République et de faire vivre celles-ci au cœur même des territoires de la Nation.

Enfin, au cœur des exceptions françaises, se situe évidemment l'enseignement de la géographie. Nous avons déjà évoqué le tournant pris par la géographie enseignée dans les années 80 en direction des sciences sociales, ce qui a grandement facilité les liens avec l'histoire. Mais il faut insister plus globalement, sur la véritable révolution que l'enseignement de la géographie a connue depuis ces années 80, parallèlement aux évolutions majeures des travaux scientifiques.

Fortement menacée dans son existence même, parce que développant des contenus et des démarches en profonde rupture avec les nouvelles demandes sociales de l'époque, la géographie enseignée a opéré une révolution copernicienne en se remettant profondément en cause. Les programmes, fortement remaniés, qui se sont succédés à un rythme rapide y ont beaucoup

contribué. En une vingtaine d'années, la géographie enseignée s'est reconfigurée autour de quelques paradigmes forts qui structurent aujourd'hui tous les programmes de géographie du primaire, du collègue et des différentes voies des lycées : un recentrage sur les territoires, leur fonctionnement, leurs dynamiques, leur aménagement, leur développement, leurs acteurs, leurs habitants, les flux qui les animent, en accordant une place majeure à la France, à ses territoires de proximité et à son inscription dans les sphères européennes et mondiales ; l'intégration des nouvelles logiques de fonctionnement du monde à travers la mondialisation, abordée sous ses aspects géoéconomiques, mais aussi géoculturels, géopolitiques, géostratégiques et géoenvironnementaux ; la prise en compte des nouvelles approches du développement des territoires à toutes les échelles dans la perspective d'un développement durable, approches auxquelles la géographie apporte une dimension incontournable par ses démarches globales et systémiques.

Si on y ajoute la place centrale accordée

à la démarche inductive introduite par les études de cas, et les incitations des programmes à inscrire les réflexions sur les territoires dans une dimension prospective, on mesure les transformations considérables de l'enseignement de la géographie en France. L'exception française trouve là toute sa plénitude...

9. En conclusion, en tant que doyen du groupe histoire-géographie de l'Inspection générale, quel message voudriez-vous délivrer aux collègues professeurs chargés de l'enseignement de l'histoire et de la géographie en France ?

Je voudrais d'abord leur adresser mes plus vifs remerciements pour la force de leur implication dans leur métier, et pour la façon dont ils mettent leurs disciplines au service de l'École de la République et de la réussite de leurs élèves.

Je voudrais leur dire aussi que l'on peut être fier d'enseigner l'histoire et la géographie dans un pays comme le nôtre, où ces disciplines occupent historiquement une position majeure dans le système éducatif et où elles continuent à être très sollicitées et respectées. La Nation attend beaucoup de nous, mais nous avons montré, à de multiples reprises, que nous sommes capables de répondre à ces attentes et de relever des défis difficiles.

L'histoire et la géographie sont des disciplines socialement indispensables, des disciplines d'enjeux, pionnières aussi dans le renouvellement des contenus enseignés et des démarches pédagogiques. Ne boudons pas notre plaisir d'enseigner l'histoire et la géographie. ■

*Entretien réalisé en juin 2017
par François Icher.*

IN MEMORIAM

Pierre Laborie (1936-2017)



Avec la disparition de notre ami et notre maître Pierre Laborie le 15 mai dernier, c'est un grand historien de la France de Vichy et de la Résistance qui vient de nous quitter. Il a également et considérablement enrichi le dialogue entre histoire et mémoire(s) en prenant comme objet d'étude moins l'événement lui-même que la représentation dominante que s'en faisait l'opinion. Ici réside sans doute l'autre apport majeur de Pierre Laborie.

Il faut donc lire sinon relire l'œuvre de cet historien originaire du Lot qui a profondément marqué ses collègues et ses étudiants de l'université de Toulouse-Le Mirail puis de l'EHESS. Pour pénétrer l'univers de Pierre Laborie, *L'Opinion française sous Vichy ; Les Français et la crise d'identité nationale, 1936-1944* (Seuil, 1990) est la première étape d'un parcours initiatique qui caractérise le compagnonnage entre l'apprenti et le maître dans la découverte de la relation de l'homme avec un temps qui n'est plus. Dans ce premier voyage, le lecteur découvre le non-cloisonnement entre les opinions maréchalistes, vichyssoises, collaboratrices, résistantes etc. Les légendes et les poncifs qui ont voulu voir chez les Français des «tous pétainistes» en 1940 et des «tous résistants» en 1944 sont ici analysés et démontés avec finesse. À la notion d'opinion publique, souvent trop floue et englobante, est préférée celle d'imaginaire social, beaucoup plus proche d'une vérité scientifique, inaccessible étoile qui guide la démarche du chercheur où l'art de la nuance se conjugue harmonieusement avec la nécessité de la rigueur, premiers signes distinctifs de Pierre Laborie, un historien pour qui le mot éthique était porteur de sens et d'exigence.

L'apprenti historien ne sachant ni lire ni écrire parfaitement le passé, le second voyage sera fort logiquement *Les mots de 39-45* (PUM, 2006). Ici, au-delà d'un simple lexique, livre ouvert sur les idées et les concepts, il s'agit surtout d'approfondir un sillon qui permet au chercheur de se doter de nouveaux outils pour mieux lire et écrire l'histoire. Ainsi l'*attentisme*, si souvent convoqué jusqu'alors devient le *non consentement*. Ce seul exemple est révélateur de l'apport de Pierre Laborie : remplacer un mot – convenu – par un autre – méconnu – et tout le sens de l'étude s'en trouve alors enrichi ! Remettre en question(s) une idée présentée comme convenue, la revisiter sous un angle nouveau – celui de la mémoire, de sa transmission et de son héritage – chercher les mots justes, les positionner au bon endroit et au bon moment, tels étaient les premiers conseils du maître envers son jeune disciple désireux d'emprunter les voies de la recherche. Mais, dans *Les mots de 39-45*, il faut également s'attarder sur la notice *Auschwitz* pour voir se dévoiler la nature profonde et humaniste de Pierre Laborie, sachant mieux que quiconque que derrière les notions, les faits et les événements, les attitudes et les comportements, il y a avant tout et toujours des hommes et des femmes, acteurs volontaires ou involontaires d'un événement qui les concerne ou qui souvent les dépasse.

Troisième et dernier voyage, *Le chagrin et le venin ; la France sous l'occupation, mémoire et idées reçues* (Bayard, 2011). Pierre Laborie aborde ici l'usage politique du passé. La mise en histoire de la mémoire est en effet au cœur d'un ouvrage dont le titre se met en écho sinon en miroir du film *Le chagrin et la pitié* de Marcel Ophüls (1970). Et l'historien d'insister sur le statut et le rôle d'une mémoire-vulgate qui nie la complexité de la construction et de l'évolution des attitudes et comportements des Français durant l'Occupation. De la nécessité de nuancer... De la nécessité de changer les mots...

Ces trois voyages en appellent bien évidemment d'autres, tant les travaux, articles et conférences de Pierre Laborie sont nombreux et disponibles. Avec lui et grâce à lui, nous avons pu apprendre que l'événement ne pouvait et ne devait pas être réduit au seul fait. Il convient donc d'étudier le fait à l'aune des traces qu'il laisse. Le maître recommandait toujours à son disciple d'étudier «ce qui est arrivé» dans un temps qui n'est plus mais surtout de compléter la démarche en analysant «ce qui est arrivé à ce qui est arrivé», phrase en apparence très simple pour rendre lisible l'illisibilité du complexe.

Pierre Laborie fut parfois qualifié de spécialiste de la mémoire. En réalité, il était, comme il aimait à le souligner régulièrement, un historien dont la posture se définissait en un subtil équilibre entre «sauve-mémoire» et «trouble-mémoire».

Nous ne l'oublierons pas.

François Icher,
INSPECTEUR D'ACADÉMIE, INSPECTEUR PÉDAGOGIQUE RÉGIONAL D'HISTOIRE-GÉOGRAPHIE
DOCTEUR EN HISTOIRE

François Grèzes-Rueff

(1954 - 2016)



Difficile de brosser en quelques lignes la diversité des implications de François Grèzes-Rueff et ce qu'il a apporté aux institutions et groupes au sein desquels il a œuvré. D'un naturel curieux et enthousiaste, il aimait explorer de nouveaux chantiers, s'y donnait sans compter et jouait un rôle d'entraînement auprès de ses collègues et compagnons. Par une démarche intellectuelle d'une grande liberté d'esprit, il questionnait les évidences, bousculait les habitudes et faisait émerger des voies innovantes.

Agrégé et maître de conférences en histoire, il a notamment fait des recherches sur *La culture des députés français, 1910-1958* (Presses Universitaires du Mirail 1994) et produit avec Jean Leduc une *Histoire des élèves de l'ancien régime à nos jours* (Armand Colin 2007). Il s'est également beaucoup investi dans l'enseignement et la formation, en lycée dans un premier temps puis à l'IUFM/ESPE Toulouse Midi-Pyrénées. Il était notamment très attentif à la construction de la posture professionnelle chez les étudiants et professeurs-stagiaires qu'il suivait, sans jamais prétendre leur imposer une voie.

Homme de conviction, il s'est aussi engagé dans des responsabilités de nature politique au sein du monde universitaire : élu aux conseils de l'IUFM puis de l'université Toulouse 2, vice-président de cette université en charge des moyens, premier directeur de l'ESPE Toulouse Midi-Pyrénées. La finesse de ses analyses, étayées par une large culture et une grande exigence intellectuelle, était pleinement reconnue par ses collègues.

Parti avant d'avoir pu achever tout ce qu'il avait engagé, il nous lègue une leçon de courage et de persévérance même dans les situations les plus difficiles.

Christine Vergnolle Mainar,
ESPE TOULOUSE MIDI-PYRÉNÉES
LABORATOIRE GEODE UMR 5602 CNRS - UNIVERSITÉ TOULOUSE JEAN JAURÈS

Directrice de la publication :

Hélène Bernard, rectrice de l'académie de Toulouse, chancelière des Universités

Responsable de l'édition :

François Icher, inspecteur d'académie, inspecteur pédagogique régional d'histoire-géographie, référent académique mémoire, défense, citoyenneté

Comité de rédaction :

Emmanuel Attali, Fabien Jouvé, Stéphanie Maffre, Hubert Strouk, professeurs d'histoire-géographie

Conception et réalisation :

Julie Rolland, Direction de la communication du rectorat de l'académie de Toulouse

Contacts :

francois.icher@ac-toulouse.fr

stephanie.maffre@ac-toulouse.fr

emmanuel.attali@ac-toulouse.fr

fabien.jouve@ac-toulouse.fr

hubert.strouk@ac-toulouse.fr

Les articles publiés n'engagent que leurs auteurs.

