

## COMMENT L'HISTOIRE ET LA GÉOGRAPHIE SONT-ELLES ENSEIGNÉES ?

### Exemple des classes de CM2 et 6<sup>e</sup>

par François AUDIGIER  
& Claude BASUYAU

*Dans le cadre d'une recherche pluridisciplinaire sur l'articulation école-collège, plus d'une centaine de cours ont été observés et analysés en CM2 et en 6<sup>e</sup>. Ces observations systématiques ont porté aussi bien sur certains aspects formels des situations d'enseignement que sur les aspects intellectuels et cognitifs. Ces travaux présentent ainsi une première approche de ce que sont les cours d'histoire et de géographie dans ces deux niveaux scolaires.*

Les discours et prises de position sur l'enseignement de l'histoire ou de la géographie s'appuient rarement, pour ne pas dire jamais, sur une connaissance raisonnée de ce qui se passe dans les classes, durant les heures de cours consacrées à ces disciplines. Or, les débats sur l'enseignement en général et sur nos disciplines en particulier mériteraient d'être argumentés à partir d'analyses rigoureuses des situations d'enseignement-apprentissage. Celles-ci sont, a priori, variées ; chaque heure de cours a ses propres caractéristiques. Mais c'est bien une des finalités de l'analyse didactique que de mettre un peu d'ordre et de sens dans des pratiques sociales en fait très mal connues. Les travaux menés dans le cadre de la recherche école-collège (1) offrent une première approche des questions posées par la description et l'analyse de

telles situations et permettent de proposer un certain nombre de résultats. De cette recherche pluridisciplinaire, nous ne présenterons ici que la partie qui concerne l'observation des pratiques didactiques des enseignants de CM2 et de 6<sup>e</sup> en histoire et géographie.

## I. - CADRE THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE

### 1.1. Hypothèse de recherche

Nous interrogeant sur la relation entre les pratiques disciplinaires et l'évolution des performances des élèves nous avons formulé l'hypothèse de recherche selon laquelle l'évolution (rupture ou continuité) des contrats disciplinaires entre le CM2 et la 6<sup>e</sup> est un facteur explicatif des résultats (réussite ou échec) des élèves lors de la transition école/collège. Cette hypothèse ne préjuge aucunement des liaisons entre les termes rupture/continuité et réussite/échec.

Le terme de « contrat disciplinaire » reprend en le généralisant celui de « contrat didactique, élaboré par G. Brousseau pour les mathématiques (2). Nous entendons par « contrat disciplinaire », l'ensemble des comportements du maître qui sont attendus de l'élève et l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus du maître, dans une discipline donnée au cours d'une année scolaire.

### 1.2. CM2-6<sup>e</sup>, une situation institutionnelle différente

Si cette hypothèse convenait aux différentes disciplines engagées dans la recherche et offrait une orientation claire à notre travail, nous devons aussi prendre en compte les spécificités disciplinaires, en particulier les différences de situation institutionnelle de l'histoire et de la géographie entre le CM2 et la 6<sup>e</sup>. Ces différences rendent en partie compte des ruptures et continuités observées ; rappelons-en quelques-unes : les Instructions officielles, le nombre des heures de cours et leur situation dans l'emploi du temps, la gestion du temps et les rythmes scolaires, les instruments de travail, en particulier les manuels, les discours de la « noosphère » (3), la formation des enseignants.

### 1.3. Les outils d'observation

Pour valider notre hypothèse nous devons recueillir un certain nombre d'informations :

— du côté des pratiques d'enseignement ; nous avons donc construit des outils d'observation pour décrire différents éléments du contrat disciplinaire et tenter sa reconstruction en combinant ces éléments,

— du côté des élèves ; nous avons élaboré des outils d'évaluation pour nous permettre d'approcher l'évolution de leurs performances entre le CM2 et la sixième ; ces outils ont été complétés par des questionnaires sur les représentations des disciplines (4). Nous ne présenterons ici que les outils d'observation des pratiques didactiques, les traitements auxquels ils ont donné lieu et les résultats obtenus.

Les phénomènes que nous avons cherché à décrire devaient concerner des aspects essentiels du contrat disciplinaire et être susceptibles de rupture entre les deux niveaux. De plus, le caractère pluridisciplinaire fait qu'ils devaient être pertinents pour chacune des disciplines engagées dans la recherche.

Les trois grilles d'observation mises au point regroupent des caractéristiques relevant de trois axes fondamentaux du contrat disciplinaire : la mise en œuvre d'un contenu nouveau d'enseignement, la dynamique de l'écrit et de l'oral en classe et les formes de correction des erreurs des élèves. Deux grilles ont été utilisées en direct pendant les séquences d'enseignement, la troisième ou grille « erreur », à partir des enregistrements des cours.

#### 1.3.1. Grille « mise en œuvre d'un contenu nouveau »

La construction de la grille s'est faite autour de deux types de variables :

— Des variables désignant les opérations intellectuelles que l'élève doit effectuer en fonction des consignes de l'enseignant ou de la situation que celui-ci a construite ; nous avons classé ces opérations selon quatre modalités :

- L'identification qui marque une attente d'appropriation du savoir sur le mode de la reconnaissance. L'élève doit repérer dans le discours de l'enseignant, dans un document... un certain nombre d'informations. Il s'agit de situer, de considérer, de voir, d'entendre... Il n'y a pas explicitement de tâche de recombinaison de ces informations qui sont reçues dans leur succession.

- La reproduction qui désigne la place de l'imitation. Les activités sont effectuées à partir de ce qui a déjà été identifié et mettent les élèves en situation de refaire, d'appliquer. Ceux-ci sont invités à énoncer, sous une forme ou sous une autre, orale, écrite... les connaissances acquises, les savoirs précédemment identifiés, sans qu'il y ait, là encore, de tâche explicite de recombinaison, de transfert...

- La construction qui consiste à placer ce qui est déjà acquis dans du nouveau, à l'utiliser pour appliquer la notion, la compétence apprise dans une situation nouvelle ou construire, élaborer de nouvelles connaissances ou formes d'expression...

- La formalisation, non rencontrée durant les cours observés en histoire et géographie.

— Un ensemble de variables, dites associées, dont la situation, selon les différents moments de la séquence, précise les rapports qu'elles entretiennent avec les opérations citées plus haut : « appel au vécu », « prise en compte des travaux d'élèves », « prise en compte d'autres disciplines », « débat », « discussion », « rappel de l'acquis », « contrôle écrit, oral », « notion justifiée comme jalon d'une progression »...

Enfin, ces deux groupes de variables sont mis en rapport avec le déroulement dans le temps, en particulier avec la succession des dispositifs mis en place par l'enseignant (copie de résumé, cours avec utilisation du tableau, lecture du manuel, étude de diapositives...).

Cette grille permet ainsi de faire apparaître des liaisons significatives entre des éléments que l'on a l'habitude de distinguer : méthodes, supports matériels, rapports au savoir ; de s'interroger sur certains aspects des processus de transposition didactique. Elle ne se situe en aucun cas sur un plan normatif.

#### 1.3.2. La grille « écrit-oral »

Cette grille a pour objet l'observation des comportements oraux et écrits et leurs relations. Chaque énoncé oral est caractérisé par son émetteur et son destinataire : enseignant, élève, groupe d'élèves, classe. Ces divers comportements sont répartis selon une décomposition grossière de l'activité didactique faisant apparaître trois types d'oraux et quatre types d'écrits :

— l'oral relationnel caractérise tous les énoncés ayant pour objet l'expression des comportements affectifs des maîtres, des élèves, de la classe ;

— l'oral organisationnel concerne les énoncés sur les consignes de travail, les directives méthodologiques, la gestion du matériel ou de la classe ;

— l'oral didactique porte sur le contenu disciplinaire proprement dit ; il est subdivisé en deux catégories : les échanges de type « question/réponse » et l'exposé magistral (pouvant être également le fait d'un élève) ;

— l'écrit recherche désigne toute situation où l'élève est invité à rechercher et à noter par écrit, dans ses connaissances ou plus généralement dans un document, un livre... des réponses à des questions, une interrogation, un problème... ;

— l'écrit copie est une activité de simple copie faite à partir d'un texte écrit au tableau, pris dans un manuel ou dicté ;

— la prise de notes ;

— l'écrit cahier de texte.

### 1.3.3. La grille « traitement de l'erreur »

Elle analyse comment l'enseignant traite les erreurs des élèves (5). Elle repose sur l'idée que ce traitement est en liaison avec la façon dont l'enseignant considère le savoir et les apprentissages : le savoir est-il un donné à transmettre ou est-il l'objet d'une construction ? Dans le premier cas l'erreur est juste un défaut de connaissance qu'il s'agit de corriger en substituant la bonne réponse à la mauvaise ; dans le second cas l'erreur est la manifestation d'un obstacle, d'une difficulté qu'il faut alors traiter comme tels.

La définition même de l'erreur pose problème. Nous nous en sommes tenus aux erreurs que l'enseignant signalait de façon explicite à l'ensemble de la classe. Nous ne nous sommes intéressés ni aux erreurs des élèves non relevées, ni aux erreurs des enseignants.

Deux ensembles de variables ont été déterminés pour analyser les traitements des erreurs :

- le niveau de traitement, c'est-à-dire la façon dont l'enseignant choisit de traiter une erreur : comme disciplinaire ou non strictement disciplinaire, comme factuelle ou révélant un défaut de logique ou la non-maîtrise d'un savoir-faire...

- les activités qui accompagnent ce traitement, depuis l'enseignant qui corrige rapidement et seul, à la mise en place d'un enchaînement complexe d'activités mobilisant éventuellement un document ou une source de référence.

### 1.4. Les traitements

Chaque grille a donné lieu dans un premier temps à un simple comptage de variables. Ces tris à plat font apparaître certaines différences ou points communs dans les pratiques d'enseignement. Nous avons ensuite procédé à des analyses multidimensionnelles, analyses de correspondance et classifications sur chaque grille séparément puis, sur un ensemble de variables choisies dans chacune d'elles. Ces méthodes d'analyse permettent de construire des relations entre les différentes variables.

## II. - LES FORMES D'ENSEIGNEMENT ET DE TRANSMISSION DE LA CONNAISSANCE

### 2.1. Une dominante du jeu des questions-réponses dans les deux niveaux

Dans la quasi-totalité des situations observées, la forme fondamentale de la transmission des connaissances passe, dans les deux niveaux, par un jeu extrêmement

rapide de questions-réponses, jusqu'à 260 prises de parole en une heure de cours de 6<sup>e</sup>.

L'objet du questionnement est double ; il porte sur ce que les élèves savent déjà ou sur quelque chose de nouveau. Mais, dans les deux cas, la dynamique est la même, on rebondit pour continuer. La question a pour but soit de rappeler ce qui est connu pour relier ce qui va être énoncé dans une continuité, soit de susciter l'attention. Dans le second cas, il s'agit de qualifier le futur de futur « ignoré » des élèves et de situer l'enseignant comme celui qui, connaissant ce futur, va le dévoiler, à charge pour les élèves d'être attentifs à la parole qui vient puisqu'elle est le moyen privilégié, si ce n'est unique, pour accéder à la connaissance.

Dans ce jeu de question-réponse l'erreur n'a pas sa place ; elle est un élément parasite qu'il s'agit d'éliminer le plus vite possible ; l'erreur n'existe que parce que l'élève ne sait pas ou n'a pas appris. La seule activité intellectuelle en jeu est le couple identifier/reproduire, avec une nette prédominance du premier terme.

### 2.2. Une place croissante de l'écrit

Si en CM2 il n'y a aucun écrit dans un quart des cours, celui-ci est présent et souvent longuement dans tous ceux de 6<sup>e</sup>, mais il change de nature. L'augmentation de l'écrit est due en quasi totalité à l'augmentation de l'écrit copie. Cet écrit participe en 6<sup>e</sup> du rôle croissant accordé à la mémorisation. La discipline prend place de façon plus systématique dans l'ensemble scolaire et pour avoir un statut positif il faut que ce soit une discipline où l'on apprend quelque chose et où ce quelque chose peut être clairement désigné et évalué. L'autre idée est qu'une discipline s'apprend surtout par la maîtrise de son vocabulaire et des connaissances déclaratives, des faits dont elle est censée rendre compte ; l'écrit est alors très lié à l'activité de reproduction.

### 2.3. De la carte et de l'image au manuel

En CM2 comme en 6<sup>e</sup>, le tableau et le cahier sont les dispositifs les plus utilisés. En CM2, viennent ensuite les images fixes, en particulier les diapositives, et les cartes tandis qu'en 6<sup>e</sup> le manuel s'impose. Celui-ci est aussi un support de cartes et d'images mais l'usage n'est pas le même. En CM2, les supports, c'est-à-dire les moyens matériels (cartes, diapositives...) utilisés, sont peu variés au cours d'une même séquence. Car ce qui compte d'abord, c'est la parole, l'échange entre l'enseignant et la classe. Le document sert à illustrer, à mettre en situation ; on ne répugne pas à l'analogie, en particulier avec le vécu, pour décrire et faire comprendre. En 6<sup>e</sup>, les supports sont plus variés ; la méthode inductive est pré-



sente. Le support illustre, concrétise un mot de vocabulaire, un énoncé qui sera souvent repris dans le texte écrit. Cette plus grande diversité s'accompagne d'une plus grande importance accordée à l'organisation du travail ; celle-ci concerne le document mais également tout ce qui gère la trace écrite. Cette importance de l'oral organisationnel est l'expression d'un souci plus marqué vis-à-vis de l'apprentissage de méthodes de travail et de méthodes d'analyse de documents.

Ainsi, le cours, au-delà des différences entre les deux niveaux scolaires, apporte-t-il surtout des connaissances factuelles et déclaratives, agencées les unes aux autres sans jamais être problématisées. Celles-ci ne sont pas introduites comme réponses à une interrogation qui aurait sa particularité et qui nécessiterait donc une construction spécifique. Leur énonciation accompagnée ou justifiée par l'utilisation de quelques supports est censée suffire à rendre possible leur acquisition. Cette importance du question-réponse fonctionne par rapport à une anticipation du texte du savoir que seul l'enseignant maîtrise. L'analyse des décryptages montre que les enseignants ignorent les interventions non strictement convergentes à leur projet. Le jeu question-réponse n'est pas un moyen heuristique pour construire la connaissance et nous ne devons pas rentrer dans l'illusion que l'on aurait là l'application de la maïeutique socratique. Il est là pour relancer le mouvement, faire croire qu'il y a problème, permettre à l'enseignant de continuer son cours.

### III. - UNE ÉVOLUTION DU RAPPORT AU SAVOIR

Si sur un plan formel nous avons pu relever la domination très importante du jeu des questions-réponses et de l'activité d'identification, la présence d'autres indicateurs permet de différencier la relation au savoir qui s'établit derrière cette forme commune. Cette différenciation est bien sûr une tendance et non une rupture totale et systématique, mais elle est très significative d'infléchissements didactiques importants.

#### 3.1. Du familial au distancié

Parmi les indicateurs retenus, deux méritent que l'on s'y arrête quelque temps dans la mesure où leur présence et leur opposition sont très caractéristiques des enseignements d'histoire et de géographie : « l'appel au vécu » et « l'appel à l'acquis ».

L'appel au vécu mobilise des connaissances puisées dans le présent familial ; il confirme les dires de l'enseignant par des exemples pris dans la vie quotidienne et fonctionne alors comme preuve ; il est appui à la cons-

truction de la connaissance mais n'est l'objet d'aucun regard critique, d'aucune analyse ; il permet au vocabulaire « spécifique » plus ou moins abstrait de trouver un peu de sens, de concrétisation ; il accompagne un mode de raisonnement analogique...

Mais la situation n'est pas la même entre l'histoire et la géographie. En histoire, nous sommes toujours sur le couple ressemblance/différence, identification/distanciation entre les situations, les personnages... d'hier et celui qui, aujourd'hui, écoute, lit, reconstruit... de l'histoire. Par contre, en géographie, le vécu, l'observation directe ou médiatisée des situations d'aujourd'hui, peut être désigné comme objet même du savoir. Ce que l'on pourrait appeler « l'expérience géographique spontanée » est parfois explicitement désignée comme objet légitime de connaissance.

L'appel à l'acquis joue un rôle différent. Il situe ce qui va être enseigné dans la continuité de ce qui l'a été, et le mobilise comme nécessaire à la compréhension ; mais cela peut aussi se réduire à un « truc » pour retenir l'attention et rappeler la nécessité, scolaire, d'apprendre régulièrement ses leçons. Au-delà de ces deux pôles, l'appel à l'acquis a quatre fonctions : répéter et vérifier, l'enseignant s'assure des acquisitions de ses élèves ; assurer la continuité ; situer un point d'appui, énoncer un point d'ancrage sur lequel se bâtiront les nouveaux savoirs ; renouveler l'intérêt.

La différence principale entre le CM2 et la 6<sup>e</sup> tient à la présence importante de l'appel au vécu en CM, et au lien plus systématique entre l'appel à l'acquis et les activités de reproduction en 6<sup>e</sup>.

Ainsi, en CM la nomination du nouveau est faite à l'aide du familial. Lorsque le débat et la discussion existent, il s'agit d'un échange de points de vue destiné à étayer ce qui est dit en classe et non une confrontation argumentée. La description de la réalité s'organise par confrontation de la vision des uns et des autres. L'appropriation du savoir est ancrée sur le sens commun, par analogie, en termes d'identités et de différences. Il y a peu de distance entre le perçu et le savoir. L'appel à l'imagination et au souvenir domine. Les notions ne sont pas définies ; le cours n'est pas axé sur leur apprentissage. Les erreurs sont corrigées rapidement, elles ne sont pas systématiquement disciplinaires.

En 6<sup>e</sup>, la nomination du nouveau s'appuie encore souvent sur la reconnaissance à partir du familial, mais l'événement nouveau est l'importance qu'acquiert les « témoins culturels ». L'objet du savoir se trouve limité, recentré ; les corrections d'erreurs sont plus systématiquement disciplinaires.

### 3.2. Le renforcement des connaissances spécifiques

Si instituteurs et professeurs accordent une grande importance au vocabulaire, cette attention est très différente. En 6<sup>e</sup> elle va porter systématiquement sur la définition de notions, sur l'acquisition d'un vocabulaire considéré comme spécifique aux disciplines, alors que ces définitions sont absentes de 90 % des cours de CM2.

Ce vocabulaire désigné à l'attention des élèves est de deux ordres :

- un vocabulaire courant « français », indispensable à gérer pour comprendre le cours ; cette attention caractérise plus nettement le CM2 ;

- un vocabulaire propre à l'histoire-géographie ; cette attention caractérise le professeur de 6<sup>e</sup>. Une des traductions de cette importance est le passage à l'écrit. Mais les termes semblent plus décrits que définis, certains sont très particularisés à l'objet étudié (Par exemple, lors d'un cours sur les Hébreux le professeur définira « Exode » par rapport au départ des Hébreux et non comme pouvant avoir un sens plus général et donc plus opératoire).

Ainsi, la classe de 6<sup>e</sup> est le lieu d'un apport de connaissances mêlant vocabulaire et faits ; cet apport s'organise sur une utilisation intense du cahier, du tableau, du manuel. L'appropriation du savoir se fait surtout à partir des supports proposés par l'institution et les éditeurs ; les apports spontanés des élèves gênent l'enseignant de 6<sup>e</sup>. L'apprentissage portera alors surtout sur une somme de connaissances de type déclaratif identifiées notamment à travers les notions définies dans le déroulement du cours et souvent notées, dans la pratique du résumé qui, lui aussi, désigne, ramasse des connaissances spécifiques. Enfin, ce sont sur ces éléments de vocabulaire et de connaissances des faits que portent les corrections d'erreurs.

### 3.3. Un traitement différent des sources

Poser la question des sources du savoir, c'est poser la question de la légitimité de ce savoir et donc des discours qui s'en réclament. Ne pas se préoccuper de cette question, c'est offrir la connaissance comme une évidence, comme quelque chose de non soumis à la critique, comme un discours, non pas construit selon des conditions et des règles précises qui en déterminent la validité, mais comme si c'était le réel lui-même qui se donne comme transparent et qu'il suffirait de dévoiler.

Ce souci d'énoncer les sources de savoir, c'est-à-dire de désigner clairement pourquoi et comment l'on connaît

quelque chose et donc de légitimer son propre discours, est beaucoup plus présent voire systématique en 6<sup>e</sup> qu'en CM2.

En CM2 tout ce qui apporte une information est présenté comme également légitime, avec une considération particulière pour tout ce qui est écrit, surtout si cela est proposé par l'enseignant. En 6<sup>e</sup>, le souci de montrer voire de faire étudier aux élèves les sources est plus délibéré. Des consignes précises accompagnent ce souci : « regarde la carte », « observe l'image », « ne devine pas »...

Mais au-delà de ces différences, un point commun reste très fort, c'est celui de l'association entre les études sur documents et les activités d'identification. Cela signifie que si l'élève est parfois invité à ne pas prendre un document sans précaution, cette invitation reste le plus souvent une intention formelle ; le traitement dominant auquel est soumis le document est celui d'une recherche d'informations qui vont pouvoir compléter, illustrer ou justifier la parole de l'enseignant.

## IV. - TROIS TYPES DE COURS

Les analyses précédentes mettaient en valeur les éléments de rupture et de continuité tels qu'ils pouvaient apparaître entre l'élémentaire et le collège complétant les tris à plat, les analyses multidimensionnelles nous ont permis de déterminer trois types de cours. Il s'agit d'une classification des cours qui nous informe sur les ressemblances et différences des contrats disciplinaires en CM2 et 6<sup>e</sup>. Mais rappelons que ce type de classement privilégie ce qui sépare et qu'il ne faut donc pas oublier le fond commun sur lequel se construisent ces différenciations.

Le modèle 1 décrit essentiellement le CM2 ; il regroupe près des trois-quarts des cours de ce niveau et, sur 10 cours appartenant à ce modèle, 9 sont de l'élémentaire. Il est caractérisé par la domination presque absolue des activités d'identification, activité parfois suivie en fin de séquences d'une activité de reproduction consistant le plus souvent en la copie par les élèves d'un résumé dicté ou mieux encore écrit au tableau. Les appels au vécu sont très nombreux ainsi que les appels à l'acquis ; lorsque les erreurs des élèves sont retenues, elles donnent lieu à des corrections courtes portant le plus souvent sur des savoirs non spécifiques. Il y a peu d'écrit, écrit-copie lorsqu'il y a un résumé en fin de cours, parfois écrit-recherche. Le rythme des échanges est rapide et le dispositif utilisé pendant une longue durée. Il n'y a pas de notions définies... Le cours est continu, sans ruptures, sans moments différenciés.

Le modèle 2 regroupe exclusivement des cours de 6<sup>e</sup>, 2 sur 5. Il se présente comme une succession de phases de reproduction et d'identification où, si l'appel au vécu se fait rare, l'appel à l'acquis se renforce. La séquence commence fréquemment par un contrôle, généralement oral : les phases de reproduction sont associées à un écrit copie, l'élève reproduit sur son cahier un résumé reprenant l'essentiel de ce qui a été identifié durant la phase précédente. Le dispositif est axé sur le manuel. Les notions définies sont nombreuses ; les erreurs corrigées rapidement, le plus souvent par l'enseignant lui-même et ces erreurs sont considérées comme disciplinaires... Le cours est rythmé par la succession oral/manuel, écrit/tableau-cahier.

Le modèle 3 échappe aux divisions que nous venons de décrire. Regroupant plus du quart des cours de CM2 et la moitié de ceux de 6<sup>e</sup>, il apparaît comme un infléchissement du modèle 2 auquel il emprunte un certain nombre de traits. Il se présente comme un ensemble d'activités et de dispositifs plus variés et plus complexes. Tous les cours où il y a des activités de construction peuvent être rangés sous ce modèle ; mais, lorsqu'elles existent, ces activités sont brèves et mobilisent rarement une partie importante du cours : les corrections d'erreurs sont souvent plus longues donnant lieu parfois à un démontage systématique ; les écrits recherche sont fréquents et les notions définies. Les activités de construction sont souvent associées à des apprentissages de savoir-faire, particulièrement en géographie en liaison avec les cartes. Construire consiste surtout en une élaboration d'un savoir à partir d'une activité antérieure, qui tend à se différencier entre le CM2 et la 6<sup>e</sup>. A l'école les activités de construction sont en relation avec des cours où il y a également une prise en compte des travaux d'élèves ; les enfants ont été sollicités pour un travail de préparation, élaboré souvent à partir de visites ou de recherches personnelles. En 6<sup>e</sup>, l'activité de construction est liée à l'acquisition de savoir-faire spécifiques, de langages techniques — carte, graphique, frise chronologique... —. L'objet du savoir devient le savoir-faire. L'activité de construction ne porte pas sur les concepts ou notions.

Ajoutons enfin, pour compléter cette brève présentation des trois modèles de cours, que le CM2 montre une plus grande diversité aussi bien des pratiques que des objets étudiés (6). En 6<sup>e</sup> nous observons une plus grande homogénéité des pratiques.

## V. - CONCLUSION

Ces analyses font surgir toute une série d'interrogations qui prolongent les préoccupations exprimées dans la présentation d'ensemble de ces trois articles et qui concernent aussi bien les méthodes d'observation des activités didactiques que les problèmes de transposition ou de représentations qu'élèves et enseignants ont de nos disciplines et de leur enseignement. Nous n'en retiendrons qu'un mais qui nous semble de taille.

Les savoirs enseignés se présentent comme une description du réel, comme le réel lui-même, passé ou présent, résultat d'opérations dont l'élève peut faire l'économie en tant qu'activité autonome. Pourtant, à certains moments, il y a une « transposition » des pratiques ou préoccupations de l'objectivité savante ; les élèves sont alors invités à construire du savoir ; mais, ces moments sont extrêmement brefs et ne concernent généralement que des objets très précis, jamais une réflexion sur les conditions même de cette construction. On mesure alors la distance qu'il y a entre d'une part, la science historique ou géographique qui se donnent pour matériaux la multiplicité des événements d'hier et d'aujourd'hui, et pour tâche la recherche d'organisations et de sens dans cette multiplicité et, d'autre part, le texte même du savoir enseigné qui est centré sur une présentation des résultats tels que les connaissent, les conçoivent et les pensent transmissibles les enseignants. Cette distance existe, ce n'est pas notre propos ni notre tâche d'en discuter la légitimité, mais c'est notre tâche de tenter d'en décrire et d'en comprendre le fonctionnement, les médiations, le sens et d'en étudier les conséquences sur les apprentissages des élèves. La description par les enseignants de leur projet et de leurs activités ne saurait en aucun cas tenir lieu d'analyse didactique ; elle n'est qu'un élément d'un ensemble. Mais il est vrai que l'on rencontre alors de nouvelles difficultés non encore évoquées et qui tiennent au fait que les lieux et moments d'enseignement sont généralement vécus comme des espaces privés ou à tout le moins non susceptibles d'un regard extérieur et que l'intrusion de procédures d'analyse et d'observation peut s'avérer fortement déstabilisatrice. C'est pourtant un apport indispensable au renouvellement de la réflexion sur l'enseignement de nos disciplines et la constitution de leurs didactiques.

François AUDIGIER  
Claude BASUYAU  
INRP, Paris

## Notes

- (1) La recherche « Articulation Ecole-Collège » a été effectuée de septembre 1982 à juillet 1987 par cinq équipes disciplinaires de la direction de Programme 1 de l'INRP, sous la responsabilité de M. J. Colomb, directeur de Programme.

Une première phase a été consacrée à une enquête auprès d'un échantillon représentatif d'enseignants de CM2 et de 6<sup>e</sup> sur les conceptions qu'ils se faisaient des différences entre ces deux niveaux scolaires et des enseignements qu'ils avaient en charge en arts plastiques, français, géographie, histoire, langues vivantes et mathématiques. Voir « Enseignants de CM2 et de 6<sup>e</sup> face aux disciplines », INRP, **Rapport de recherche** 1986, n° 9.

Une seconde phase a porté sur l'observation et l'analyse de plus de 500 cours dans l'ensemble des disciplines citées, 27 instituteurs la première année et plus de 70 professeurs l'année suivante ayant accepté d'ouvrir leurs classes pour que soient recueillies des informations sur leurs pratiques disciplinaires et évaluée l'évolution des performances de leurs élèves. Voir « Les enseignements en CM2 et en 6<sup>e</sup>, ruptures et continuités » INRP, **Rapport de recherche** 1987, n° 11.

- (2) G. Brousseau, publications de l'IREM de Bordeaux.

- (3) Terme emprunté à Y. Chevallard in « La transposition didactique », **La Pensée sauvage**, 1985, par lequel l'auteur désigne l'ensemble des personnes qui « pensent » l'enseignement.

- (4) Voir en particulier : F. Audigier, les représentations que les élèves de CM2 et de 6<sup>e</sup> ont de l'histoire et de la géographie, in Actes du Colloque, **Seconde rencontre sur la didactique de l'histoire, de la géographie et des sciences sociales**, INRP 1987.

- (5) Les travaux pluridisciplinaires concernant la grille « erreur » ont été rassemblés dans une publication : Equipe de recherche Articulation Ecole-Collège, **Le statut de l'erreur dans l'enseignement en CM2 et en 6<sup>e</sup>**, INRP, 1987.

- (6) Les observations ont été effectuées en CM2 durant l'année scolaire 1984-1985, c'est-à-dire avant la mise en place des nouveaux programmes ; ceux-ci ont peut-être modifié quelque peu certains aspects de notre description, en particulier en ce qui concerne la dispersion des objets d'étude. Qu'il nous soit cependant permis de douter de l'effet d'un changement de programme sur les pratiques qui obéissent à bien d'autres déterminations.