

**CONCOURS
PROFESSEUR
DES ÉCOLES
2022**

Céline Sala
Christophe Meunier

**Histoire
Géographie
Enseignement
moral et civique
Écrit / admissibilité**

DUNOD

Concept de couverture : Domino
Concept de maquette intérieure : Domino

Mise en page : Belle Page

Le pictogramme qui figure ci-contre mérite une explication. Son objet est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit, particulièrement dans le domaine de l'édition technique et universitaire, le développement massif du photocopillage.

Le Code de la propriété intellectuelle du 1^{er} juillet 1992 interdit en effet expressément la photocopie à usage collectif sans autorisation des ayants droit. Or, cette pratique s'est généralisée dans les établissements

d'enseignement supérieur, provoquant une baisse brutale des achats de livres et de revues, au point que la possibilité même pour

les auteurs de créer des œuvres nouvelles et de les faire éditer correctement est aujourd'hui menacée. Nous rappelons donc que toute reproduction, partielle ou totale, de la présente publication est interdite sans autorisation de l'auteur, de son éditeur ou du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC, 20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris).



© Dunod, 2021

11, rue Paul-Bert, 92240 Malakoff
www.dunod.com

ISBN 978-2-10-082962-0

Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes de l'article L. 122-5, 2° et 3° a), d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause est illicite » (art. L. 122-4).

Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles L. 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.

Table des matières

Partie 1 Présentation de l'épreuve d'application

1	L'épreuve d'admissibilité au CRPE : quelques conseils méthodologiques	2
	1. Les sujets et leurs formulations	3
	2. Le dossier documentaire	4
	3. Attentes du jury	4
	4. Conseils pour les différents types d'exercice	5
	5. Conseils pour la préparation	6
2	La refondation de l'école et les nouveaux programmes du primaire	7
	1. Des cycles de trois ans pour de meilleurs apprentissages	7
	2. Des programmes davantage axés sur le socle commun des compétences	8
3	L'histoire à l'école primaire	10
	1. Qu'est-ce que l'histoire ?	10
	2. Quel enseignement de l'histoire en classe ?	11
4	La géographie à l'école primaire	15
	1. Avant 1880, une géographie scolaire positiviste et utilitaire	15
	2. Entre 1880 et 1950, une géographie « classique » et scientifique	16
	3. La « nouvelle géographie » des années 1950-1990	17
	4. Une géographie postmoderniste depuis les années 1990	18
5	L'enseignement moral et civique à l'école primaire	20
	1. 1881-1882 : l'Instruction civique dans l'École républicaine de Jules Ferry	20
	2. 1882-1970 : de l'Instruction civique et de la morale	24
	3. 1970-2008 : vers l'éducation civique...	27
	4. 2008-2022 : de l'Instruction civique remise à l'honneur à l'Enseignement moral et civique	32

6	Un exemple de sujet corrigé	36
	1. Analyse du sujet	36
	2. Lecture du dossier documentaire	38
	3. Rédaction de la première composante	41
	4. Rédaction de la seconde composante	44

Partie 2 Enseigner l'histoire

7	Explorer et questionner le temps aux cycles 1 et 2	48
	1. Construire le temps : Faire l'expérience du temps	48
	2. Connaître les programmes de cycles 1 et 2	55
	3. Exemples de mise en œuvre...	63

L'histoire en classe de CM1 ? 75

8	Et avant la France ?	77
	1. Ce que dit le programme	77
	2. Combattre les idées reçues	78
	3. Ce qu'il faut savoir	79
	4. Ce qu'il faut comprendre	81

9	Le temps des rois	90
	1. Ce que dit le programme	90
	2. Combattre les idées reçues	93
	3. Ce que les élèves doivent savoir	95
	4. Ce que les élèves doivent comprendre	95

10	Le temps de la Révolution et de l'Empire	105
	1. Ce que dit le programme	105
	2. Combattre les idées reçues	108
	3. Ce que les élèves doivent savoir	116
	4. Ce que les élèves doivent comprendre	116

L'histoire en classe de CM2 ? 127

11	Le temps de la république	128
	1. Ce que dit le programme	128
	2. Combattre les idées reçues	131

3.	Ce que les élèves doivent savoir	136
4.	Ce que les élèves doivent comprendre	136
12	L'âge industriel en France	145
1.	Ce que dit le programme	145
2.	Combattre les idées reçues	146
3.	Ce qu'il faut savoir	147
4.	Ce qu'il faut comprendre	148
13	La France, des guerres mondiales à l'Union européenne	156
1.	Ce que dit le programme	156
2.	Combattre les idées reçues	157
3.	Ce qu'il faut savoir	159
4.	Ce qu'il faut comprendre	162

Partie 3 Enseigner la géographie

14	Explorer et questionner l'espace aux cycles 1 et 2	170
1.	Espace et spatialité : grandir dans son environnement proche	170
2.	Connaître les programmes de cycles 1 et 2	173
3.	Anticiper l'année scolaire pour programmer	179
4.	Programmer des séquences	182
15	Découvrir la France au cycle 2	195
1.	Ce que dit le programme	195
2.	Combattre les idées reçues	196
3.	Ce qu'il faut savoir sur le territoire français	197
4.	Ce qu'il faut savoir sur la géographie physique de la France	199
5.	Ce qu'il faut savoir sur les territoires français d'outre-mer	203
16	Découvrir le(s) lieu(x) où j'habite	212
1.	Ce que dit le programme	212
2.	Combattre les idées reçues	213
3.	Ce qu'il faut savoir	213
4.	Ce qu'il faut comprendre	216
17	Se loger, travailler, se cultiver, avoir des loisirs en France	226
1.	Ce que dit le programme	226
2.	Combattre les idées reçues	227
3.	Ce qu'il faut savoir	227
4.	Ce qu'il faut comprendre	229

18	Consommer en France	239
	1. Ce que dit le programme	239
	2. Combattre les idées reçues	240
	3. Ce qu'il faut savoir	241
	4. Ce qu'il faut comprendre	244
19	Se déplacer en France et en Europe	253
	1. Ce que dit le programme	253
	2. Combattre les idées reçues	254
	3. Ce qu'il faut savoir	255
	4. Ce qu'il faut comprendre	258
20	Communiquer d'un bout à l'autre du monde grâce à l'Internet	269
	1. Ce que dit le programme	269
	2. Combattre les idées reçues	270
	3. Ce qu'il faut savoir	270
	4. Ce qu'il faut comprendre	274
21	Mieux habiter	283
	1. Ce que dit le programme	283
	2. Combattre les idées reçues	284
	3. Ce qu'il faut savoir	285
	4. Ce qu'il faut comprendre	290

Partie 4 Enseigner l'enseignement moral et civique (EMC)

22	L'EMC dans le quotidien de la classe – les gestes professionnels	300
	1. Principes invariants de l'EMC	300
	2. Pratiques de l'EMC	303
	3. Les clefs de réussite de l'EMC	305
23	Respecter autrui	306
	1. Ce que dit le programme	306
	2. Combattre les idées reçues, maîtriser le vocabulaire et les principaux concepts	311
	3. Ce qu'il faut savoir pour comprendre les problématiques actuelles de l'enseignement moral et civique	316

24	Acquérir et partager les valeurs de la République	337
	1. Ce que dit le programme	337
	2. Combattre les idées reçues, maîtriser le vocabulaire et les principaux concepts	343
25	Construire une culture civique	369
	1. Ce que dit le programme	369
	2. Combattre les idées reçues, maîtriser le vocabulaire et les principaux concepts	375

Partie 5 Pour aller plus loin

26	Programmer	396
	1. Programmer son année	396
	2. Programmer une séquence	397
	3. Définir des objectifs	400
27	Construire une séance	401
	1. Penser la mise en activité des élèves	401
	2. Place du récit dans l'enseignement	402
	3. La fiche de préparation	403
28	Produire des traces écrites	408
	1. À quoi ça sert d'écrire ?	408
	2. Les différents types de trace écrite	409
29	Évaluer	412
	1. Pourquoi et comment évaluer ?	412
	2. Pour évaluer quoi ?	413
30	Différencier	417
	Différencier pourquoi, pour qui et comment ?	417
31	Enseigner avec le numérique	422
	Pourquoi et comment utiliser le numérique ?	422
32	Enseigner avec l'album pour enfants	426
	Pourquoi et comment utiliser l'album en classe ?	426
33	Enseigner avec la bande dessinée	431
	Pourquoi et comment utiliser la bande dessinée ?	431

34 Enseigner par le jeu	435
Pourquoi et comment jouer en classe ?	435
35 Enseigner avec la chanson	439
Pourquoi et comment enseigner avec des chansons ?	439
36 Enseigner à partir d'une œuvre cinématographique	444
Pourquoi et comment utiliser une œuvre cinématographique en classe ?	444
37 Bibliographie et sitographie	448
1. Pour l'histoire	448
2. Pour la géographie	449
3. Pour l'EMC	450
4. Pour la pédagogie	454

Présentation de l'épreuve d'application

L'épreuve d'admissibilité au CRPE : quelques conseils méthodologiques	2
La refondation de l'école et les nouveaux programmes du primaire	7
L'histoire à l'école primaire	10
La géographie à l'école primaire	15
L'enseignement moral et civique à l'école primaire	20
Un exemple de sujet corrigé	36

1

L'épreuve d'admissibilité au CRPE : quelques conseils méthodologiques

Plan du chapitre

1. Les sujets et leurs formulations	3
2. Le dossier documentaire	4
3. Attentes du jury	4
4. Conseils pour les différents types d'exercice	5
5. Conseils pour la préparation	6

Arrêté du 25 janvier 2021, Annexe I, 3

Le cadre de référence des épreuves est celui des programmes de l'école primaire. Les connaissances attendues des candidats sont celles que nécessite un enseignement maîtrisé de ces programmes. Il est attendu du candidat qu'il maîtrise finement et avec du recul l'ensemble des connaissances, compétences et démarches intellectuelles du socle commun de connaissances, compétences et culture, et les programmes des cycles 1 à 4. Des connaissances et compétences en didactique du français et des mathématiques ainsi que des autres disciplines pour enseigner au niveau primaire sont nécessaires. Les épreuves écrites prennent appui sur un programme publié sur le site internet du ministère chargé de l'éducation nationale.

I. Épreuves d'admissibilité

I. 3. Épreuve écrite d'application.

L'épreuve a pour objectif d'apprécier la capacité du candidat à proposer une démarche d'apprentissage progressive et cohérente. Le candidat a le choix au début de l'épreuve entre trois sujets portant respectivement sur l'un des domaines suivants :

- sciences et technologie ;
- histoire, géographie, enseignement moral et civique ;
- arts.

Le candidat dispose d'un dossier comportant notamment des travaux issus de la recherche et des documents pédagogiques. Le candidat est amené à montrer dans le domaine choisi une maîtrise disciplinaire en lien avec les contenus à enseigner et à appliquer cette maîtrise à la construction ou à l'analyse de démarches d'apprentissage.

Durée : 3 heures ; coefficient 1.

1 Les sujets et leurs formulations

Arrêté du 25 janvier 2021, Annexe I, 3

Histoire, géographie, enseignement moral et civique :
 Au titre d'une session, la commission nationale compétente mentionnée à l'article 12 détermine **deux composants parmi les trois enseignements** suivants : histoire, géographie, enseignement moral et civique.
 L'épreuve consiste en la conception et/ou l'analyse d'une ou plusieurs séquences ou séances d'enseignement à l'école primaire (cycle 1 à 3). Elle peut comporter des questions visant à la vérification des connaissances disciplinaires du candidat ;
 L'épreuve est notée sur 20. Une note globale égale ou inférieure à 5 est éliminatoire.

Si l'on s'appuie sur les deux exemples de sujets proposés par le ministère de l'Éducation nationale en avril 2021¹, on observe que les sujets comportent deux composantes qui peuvent s'articuler de trois manières possibles :

- Composante Histoire + Composante Géographie
- Composante Histoire + Composante EMC
- Composante Géographie + Composante EMC

La répartition des points entre les deux composantes n'est pas figée. Elle peut être égale entre les deux composantes (10/10) ou bien à l'avantage d'une des deux composantes (13/7).

Pour chacun des sujets, deux axes d'étude sont imposés au candidat (celui des connaissances disciplinaires et celui des capacités didactiques et/ou pédagogiques) selon 3 modalités possibles :

- **Modalité 1 : La séquence problématisée.** À partir d'un ensemble de documents, le candidat est invité à s'interroger sur une notion, à en mesurer les enjeux scientifiques et didactiques / Il propose ensuite une séquence pédagogique dont la progression s'appuie sur des objectifs de séances clairs et des supports précisés.
- **Modalité 2 : L'exploitation adaptée.** À partir d'un ensemble documentaire, le candidat relève les objectifs notionnels pour un programme donné / Il propose une exploitation adaptée d'un des documents du dossier pour un niveau donné.
- **Modalité 3 : La réaction et l'action.** À partir d'un ensemble de documents, le candidat exprime ses connaissances sur un sujet précis / Il est ensuite invité à réagir à une situation de classe donnée pour laquelle il fournit une réponse immédiate et une réponse pédagogique à court ou moyen terme.

1. <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid157873/sujets-zero-2022.html>

	Modalité 1 La séquence problématisée	Modalité 2 L'exploitation adaptée	Modalité 3 La réaction et l'action
Axe d'étude 1 Connaissances disciplinaires	À partir d'un ensemble de documents, le candidat est invité à s'interroger sur une notion, à en mesurer les enjeux scientifiques et didactiques	À partir d'un ensemble documentaire, le candidat relève les objectifs notionnels pour un programme donné	À partir d'un ensemble de documents, le candidat exprime ses connaissances sur un sujet précis
<i>cf. sujet corrigé</i>			
Axe d'étude 2 Capacités didactiques et/ou pédagogiques	Il propose ensuite une séquence pédagogique dont la progression s'appuie sur des objectifs de séances clairs et des supports précisés.	Il propose une exploitation adaptée d'un des documents du dossier pour un nouveau donné.	Il est ensuite invité à réagir à une situation de classe donnée pour laquelle il fournit une réponse immédiate et une réponse pédagogique à court ou moyen terme

2 Le dossier documentaire

Les dossiers documentaires qui accompagnent les deux exemples de sujets 0 sont tous les deux composés de 9 documents qui contiennent :

- des extraits des programmes officiels avec une indication sur le cycle et un niveau donné ;
- des documents iconographiques ou textuels pouvant constituer des supports pédagogiques ;
- des extraits de textes scientifiques ou didactiques.

Au vu de leur composition, ces dossiers laissent entendre qu'ils doivent constituer le support fondamental mais non exclusif de toute réflexion scientifique, didactique et pédagogique.

3 Attentes du jury

À la lecture des sujets, il n'est jamais véritablement demandé aux candidats d'exprimer leurs propres connaissances sur un sujet scientifique. On peut donc en conclure qu'on attend d'eux une bonne lecture des documents. Cependant, cette lecture qui doit être analytique et non descriptive doit se faire à la lumière de connaissances, même sommaires mais basiques, sur les sujets scientifiques.

Les attentes scientifiques ne sont en tous les cas pas celles de spécialistes.

Il est donc principalement attendu du candidat :

- des qualités rédactionnelles ;
- des qualités d'analyse documentaire ;
- d'être capable de problématiser, de hiérarchiser des informations et des idées, d'organiser une argumentation ;
- de bien différencier description, explication et argumentation.

L'épreuve écrite d'application est essentiellement un exercice centré sur l'étude de documents. Elle invite le candidat à s'interroger sur les outils de l'enseignant, sur ces ressources et son auto-formation. Par cette étude documentaire, il est demandé au candidat :

- de questionner des documents de natures différentes au regard du sens posé, des enjeux du programme ;
- d'en proposer des exploitations adaptées pour un niveau donné ;
- de l'intégrer dans une démarche générale pour répondre à un objectif posé en début de séquence ou de séance.

Concernant la didactique et la pédagogie, le candidat doit se préparer à répondre à différents questionnements :

- Qu'est-ce qu'un objet d'enseignement ? Comment l'aborder avec des élèves de cycle 1, 2 ou 3 ?
- Quels sont les enjeux didactiques d'une question au programme ?
- Comment construire une problématique de séquence et/ou de séance qui fasse sens pour les élèves ?
- Comment construire sa séquence en lien avec le Socle Commune de Connaissances et de Compétences.

4 Conseils pour les différents types d'exercice

Les 7 pages de ce dossier nécessitent une lecture attentive et efficace sur les trois heures de l'épreuve. Ainsi, il nous est apparu déterminant de bien analyser le sujet et ce qui est demandé au candidat avant de se livrer à une lecture rapide et analytique des documents. Pour ce faire, nous proposons une grille d'analyse différente en fonction des modalités de formulation :

Modalité 1 : La séquence problématisée

Document	Nature	Auteur/source	Questionnement(s) posé(s) par le document
1			

Modalité 2 : L'exploitation adaptée

Document	Nature	Auteur/source	Intérêt du document
1			

Modalité 3 : La réaction et l'action

Document	Nature	Auteur/source	Idée principale du document
1			

5 Conseils pour la préparation

Pour se préparer à cette épreuve, le candidat devra maîtriser les différents enjeux et notions liées à la mise en œuvre des programmes de Cycle 1, 2 et 3. Il ne s'agit pas pour lui de se constituer une culture encyclopédique en histoire, géographie et EMC mais de comprendre ce qu'il doit enseigner dans ces différentes disciplines (didactique de la discipline).

Il devra connaître différents supports d'apprentissages, les avoir éprouvés par des exercices réguliers d'adaptation. Il devra se construire un panel d'outils pédagogiques (travail de groupe, jeu, différenciation, évaluation).

Il devra connaître le Socle Commun des Connaissances et des Compétences et avoir compris comment il pourrait être mis en œuvre dans des classes de différents niveaux.

2 La refondation de l'école et les nouveaux programmes du primaire

Plan du chapitre

- | | |
|--|---|
| 1. Des cycles de trois ans pour de meilleurs apprentissages | 7 |
| 2. Des programmes davantage axés sur le socle commun des compétences | 8 |

La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école du 8 juillet 2013¹ a redéfini l'organisation et les objectifs de tous les cycles de l'école primaire. L'esprit de cette dernière réforme est de « favoriser la progressivité des apprentissages » et de renforcer la « continuité pédagogique entre l'école et le collège² ». Elle a entraîné la mise en place progressive de nouveaux programmes qui touchent à la fois l'école primaire et le collège.

1 Des cycles de trois ans pour de meilleurs apprentissages

Le décret du 24 juillet 2013 prévoit un découpage des années passées à l'école et au collège en quatre cycles de trois ans :

- **Cycle 1** : Ce **cycle des apprentissages premiers** réunit les trois niveaux de l'école maternelle (petite, moyenne et grande section). Le Conseil Supérieur des Programmes met l'accent sur les démarches à favoriser pendant ces trois ou quatre³ premières années d'entrée à l'école, c'est-à-dire l'apprentissage par le jeu, la résolution de problèmes, la mémorisation et l'entraînement. Lors de ce premier cycle, l'enfant devient élève. Il apprend en société pour vivre en société. Il se construit comme individu singulier au sein de ce groupe et s'approprie des repères, des outils pour grandir. Il se familiarise avec le milieu scolaire.

1. Loi n° 2013-595.

2. Décret du 24 juillet 2013, n° 2013-682.

3. Quatre années si l'on accueille dans certains établissements quelques élèves relevant de la Très Petite Section.

- **Cycle 2 :** Le CP, le CE1 et le CE2 sont regroupés dans le **cycle des approfondissements fondamentaux**. Les directives officielles mettent l'accent sur le temps que l'élève doit avoir pour apprendre, sur le respect du rythme de chacun, sur la construction lente et progressive du sens et de l'automatisation, sur l'articulation continue du concret et de l'abstrait. Au cycle 2, « apprendre à l'école, c'est interroger le monde »¹ et tous les domaines d'enseignement doivent y contribuer.
- **Cycle 3 :** Le **cycle de consolidation**, qui regroupe les classes de CM1, CM2 et 6^e, « relie désormais les deux dernières années de l'école primaire et la première année du collège, dans un souci renforcé de continuité pédagogique et de cohérence des apprentissages au service de l'acquisition du socle commun de connaissances »². Il s'agira essentiellement d'affermir pour tous les élèves les apprentissages fondamentaux engagés dès le cycle 2 ainsi que de permettre une meilleure transition entre l'école primaire et le collège en assurant une continuité et une progressivité entre les trois années.
- **Cycle 4 :** Les classes de 5^e, 4^e et 3^e se trouvent réunies dans le **cycle des approfondissements**. L'élève est maintenant au collège dans un environnement qu'il connaît, il continue « de se construire des compétences dans les différentes disciplines et dans les parcours transversaux »³. Lors de ce cycle, il va être amené à s'approprier la complexité du monde par des activités disciplinaires et interdisciplinaires. L'abstraction et la modélisation sont davantage présentes dans sa formation. Sa créativité est sollicitée à travers un **parcours d'éducation artistique et culturelle**. Il est également amené à s'interroger sur la découverte du monde économique et professionnel et à y construire un parcours individuel d'information et d'orientation.

2 Des programmes davantage axés sur le socle commun des compétences

Comme tous les autres programmes, les programmes du « Questionner l'espace et le temps » en cycle 2 et « d'histoire et de géographie » en cycle 3 sont articulés avec le socle commun de connaissances, de compétences et de culture⁴. Nous avons souhaité regrouper dans un même tableau les contributions essentielles de ces deux questions de programme au socle commun.

1. Projet de programme pour le cycle 2, 9 avril 2015, p. 5.

2. Projet de programme pour le cycle 3, 9 avril 2015, p. 5.

3. Projet de programme pour le cycle 4, 9 avril 2015, p. 3.

4. Nous n'évoquons pas ici les programmes du cycle 1 qui sont applicables à la rentrée 2015 et qui sont développés dans la partie didactique (cf. chapitre 4).

Domaine 1 Les langages pour penser et communiquer		
Cycle 1	Cycle 2	Cycle 3
Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit.	Description, comparaison, à l'oral comme à l'écrit, de phénomènes naturels, de formes et de représentations variées.	Lecture, compréhension et production de différentes formes d'expression et de représentation.
Comprendre, s'exprimer en utilisant les langages mathématiques, scientifiques et informatiques.	Familiarisation avec un lexique géographique approprié et précis qui permet la lecture, l'exploitation et la communication de résultats à partir de représentations variées d'objets, de phénomènes et d'expériences simples.	Le langage géographique permet de résoudre des problèmes, traiter et organiser des données, lire et communiquer des résultats, recourir à des représentations variées d'objets, d'expériences, de phénomènes naturels (schémas, dessins d'observation, maquettes...).
Domaine 2 Les méthodes et outils pour apprendre		
Cycle 2	Cycle 3	
Familiarisation aux techniques de l'information et de la communication pour rechercher l'information, la partager, pour développer de premières explications et argumentations et pour porter un jugement critique.	Familiarisation avec différentes sources documentaires. Recherche d'informations et interrogation sur l'origine et la pertinence des informations trouvées dans l'univers du numérique.	
Domaine 3 La formation de la personne et du citoyen		
Cycle 2	Cycle 3	
Construction d'une conscience citoyenne en adoptant une attitude raisonnée fondée sur la connaissance.		
Domaine 4 Les systèmes naturels et les systèmes techniques		
Cycle 2	Cycle 3	
Formulation de questions, de suppositions, imagination de dispositifs d'exploration et proposition de réponses. Observation fine du réel, investigation permettant d'accéder à la connaissance.		
Domaine 5 Les représentations du monde et l'activité humaine		
Cycle 2	Cycle 3	
La notion d'espace. Se repérer dans son environnement proche, s'orienter, se déplacer, le représenter, identifier les grands repères terrestres.	Structuration dans l'espace. L'enseignement de la géographie aide l'élève à penser le monde. Il lui permet aussi de vivre et d'analyser des expériences spatiales et le conduit à prendre conscience de la dimension géographique de son existence. Il participe donc de la construction de l'élève en tant qu'habitant.	

3 L'histoire à l'école primaire

Plan du chapitre

- | | |
|--|----|
| 1. Qu'est-ce que l'histoire ? | 10 |
| 2. Quel enseignement de l'histoire en classe ? | 11 |

1 Qu'est-ce que l'histoire ?

a. « C'est la connaissance du passé humain » (Henri-Irénée Marrou)

L'histoire est une connaissance « scientifiquement élaborée du passé », une science humaine à la croisée des sciences sociales, des sciences politiques et économiques. D'ailleurs, étymologiquement le mot *histoire* vient du grec et signifie « **enquête** ». L'historien procède ainsi à une enquête pour connaître le passé, rendue possible par les « traces » qu'il a laissées.

Ces traces sont nommées *sources* et *documents*. Étymologiquement, le terme de document provient du latin (*documentum*) et serait donc celui « qui sert à instruire ». Le document autoriserait donc de restituer le passé. Cependant, une **méthode d'analyse rigoureuse** accompagnant la découverte et la lecture de ces *documents* est nécessaire pour garantir la scientificité à l'écriture de l'histoire. L'histoire s'écrit au présent, à la lumière des questions sur le passé que se posent aujourd'hui les historiens.

b. L'historien questionne les traces du passé

Il ne s'agit pas seulement de collecter des sources de nature différente, il faut surtout les interroger. **Les documents et les sources ne parlent pas d'eux-mêmes**. Ils n'existent que par les questions que pose l'historien en mettant en perspective les sources d'informations et en les recoupant. L'histoire doit être une science problématisée qui remet en question ses propres hypothèses et méthodes. Cette démarche d'investigation suppose de multiplier les sources et de considérer au-delà des seules sources écrites, d'explorer les liens possibles avec les autres sciences humaines et d'élargir la vision de l'historien.

Si jusqu'au début du XIX^e siècle, les sources de l'histoire étaient essentiellement des **documents écrits** (les chroniques, mémoires, traités...) aujourd'hui il n'y a aucune production humaine qui ne soit pas considérée comme une source de questionnement potentiel pour l'historien (œuvre d'art, affiche de propagande, une chanson, un film...). Ce large éventail de sources a constitué le cœur du renouvellement de la discipline historique

puisque, de fait, de nouveaux sujets d'étude sont apparus : histoire des mentalités, histoire culturelle...

Tout type de source doit cependant être l'objet d'une analyse méthodique. Cet examen critique du document – produit au XIX^e siècle par les historiens Charles-Victor Langlois et Charles Seignobos – demeure d'actualité en soumettant le document à un questionnement spécifique : Quelle est la nature du document ? Qui est l'auteur de ce document ? Quelle est la date du document ? Quel est le lieu d'origine du document ?

2 Quel enseignement de l'histoire en classe ?

a. L'évolution des programmes scolaires d'histoire depuis les lois Ferry

La perception de l'histoire en classe a considérablement évolué dans le système scolaire depuis l'école de Jules Ferry notamment à l'école primaire, depuis 2002.

Au XIX^e siècle, ce sont les **lois scolaires de Jules Ferry de 1881-1882** qui fondent le socle de l'histoire enseignée à l'école. Elle doit contribuer à **l'unité de la patrie** que la perte de l'Alsace-Lorraine et le traumatisme de la Commune ont fragilisée. L'histoire a une **mission civique**. Cette conception de l'histoire est tenace et il faudra attendre le dernier tiers du XX^e siècle pour que les contenus pédagogiques et démarches didactiques soient revisités pour mettre en évidence **l'importance des démarches actives d'apprentissage** et **l'enseignement de l'esprit critique** pour s'approprier des savoirs.

La question de l'enseignement de l'histoire est toujours au cœur des débats qui animent la communauté éducative, tant sur les méthodes que sur les objectifs ou les programmes.

On est cependant loin, en 2021-22, par exemple, de l'enseignement de « **l'histoire-bataille** » où l'on s'intéressait davantage aux Rois qu'au petit peuple et plus près de considérer « l'histoire comme une science ». Les manuels scolaires témoignent d'ailleurs de la perception des historiens qui se sont intéressés aux **traces** laissées par des individus quelconques. L'étude du quotidien et des relations amène davantage vers la perception d'une histoire sociologique et culturelle.

Un **regard véritablement neuf** est effectivement posé sur l'acte d'enseigner l'histoire en cycle 3 par **les programmes du XXI^e siècle et leurs documents d'accompagnement**.

Ces instructions officielles traduisent une évolution, dans l'approche du document-source en histoire, en direction d'une compréhension par les élèves de la nature même de l'histoire et de ses outils. L'histoire, cette « **connaissance par les traces** » (première fois que le terme apparaît) qui, pour l'historien sont des sources ou des documents. C'est pourquoi, le choix des supports d'apprentissages doit se porter sur des documents patrimoniaux variés (ex : les lettres de « poilus » comme *traces* de la Première Guerre mondiale). Pourtant, la recommandation faite au maître d'introduire, dans leurs leçons d'histoire, des documents contemporains des périodes qu'ils font étudier à leurs élèves n'est pas

vraiment nouvelle.¹ Les *Instructions Officielles* de 1985 puis celles de 1995 ont contribué à consolider le statut du document dans la leçon d'histoire. De la simple illustration du récit magistral, il est alors devenu le **point de départ d'une démarche pédagogique fondée sur des activités de découverte** et visant au développement, chez l'élève, des méthodes d'organisation du savoir ainsi que d'une certaine forme de vigilance critique. Depuis 2002, en classe de l'école élémentaire, il est préconisé de penser les termes d'une initiation à la pratique documentaire en histoire destinée à **développer, chez l'élève, des aptitudes à la recherche et à la lecture critique**. C'est ainsi, qu'une démarche d'initiation à la pratique documentaire en histoire permet aux élèves de cycle III de « vivre l'histoire » de la Première Guerre mondiale à travers la découverte de traces laissées à une époque donnée, à partir de monuments dans un premier temps puis, de documents d'archives dans un deuxième temps. **Les récentes Instructions Officielles (IO)** précisent que les démarches à adopter en classe, au cours d'une même séance, doivent combiner les apports de l'enseignant (récit, explications données) et l'étude de documents.

b. Les nouveautés dans l'enseignement de l'histoire à l'école primaire au XXI^e siècle

L'enseignement de l'histoire semble épouser l'évolution actuelle de l'historiographie en affichant de nouvelles finalités. Ce qui n'est pas sans incidence sur l'histoire à enseigner à l'école primaire. Cette volonté d'actualisation épistémologique ne doit pas dissimuler un second trait caractéristique qui est l'objectif de construire une « culture scolaire commune ». Les caractéristiques nouvelles des directives du XXI^e siècle résident dans le fait que l'histoire, la géographie et l'enseignement moral et civique sont considérés comme les piliers désignés de la construction d'une « **culture humaniste** » à travers l'acquisition d'un socle commun de connaissances et compétences. Et, ce concept revient de façon récurrente dans les instructions officielles récentes à travers l'association fréquente de certains mots : patrimoine, héritage, mémoire, culture, identité, citoyen. Cela pose, avant tout, le problème de la **nature des savoirs** de l'histoire enseignée et de ses finalités. Le choix de ces termes exprime probablement une certaine **nostalgie de cette histoire patrimoniale et nationale**, basée essentiellement sur des données factuelles, qui a été l'une des bases de l'école républicaine. Toutefois, ces remarques négligent le fait que la manière de maîtriser ces connaissances a elle aussi évolué : elle est en principe **moins portée sur la mémorisation d'informations successives et plus attentive à la construction de repères culturels et civiques communs**. Voici clairement précisée une des nouvelles missions de l'école : **l'acquisition de repères pour que l'élève comprenne mieux le monde qui l'entoure et puisse se projeter dans l'avenir**.

Autre évolution de ces Instructions Officielles contemporaines – même si l'accent est moins mis dans les plus récentes – c'est la première fois que l'on trouve des références explicites aux **femmes dans les programmes d'histoire de l'école primaire**. Il est vrai que de nombreuses études soulignaient depuis des années l'absence ou la grande discrétion de

1. Déjà, dans les années 1970, pour les activités dites « d'éveil », les maîtres étaient invités à puiser illustration et fondement du propos pédagogique dans les milieux locaux.

la présence des femmes dans les manuels scolaires comme dans les classes, notamment en matière d'histoire¹. D'ailleurs, dans les programmes de 1995, on ne trouvait aucune référence aux femmes alors qu'il était fait plusieurs fois mention au respect de la personne et aux grands problèmes du monde au rang desquels figurent les droits de l'homme. Parmi les personnages et événements historiques cités comme majeurs, seules deux femmes apparaissaient alors : Jeanne d'Arc et Marie Curie. En revanche, dans les programmes de 2002, les femmes font leur entrée. Les objectifs du cycle des approfondissements précisent que « chaque étape a été marquée par quelques personnages majeurs (...). On n'oubliera pas pour autant, le rôle de groupes plus anonymes ni celui des femmes dont on soulignera la faible place dans la vie politique. » Les documents d'application du cycle 3 qui accompagnent ces programmes fixent en tant que « groupes anonymes, la place des femmes en histoire ». D'ailleurs, en 2021, pour chacune des six périodes à étudier des personnages et groupes significatifs sont plus particulièrement pointés. Ainsi, trouve-t-on mentionnées les femmes pendant la Première Guerre mondiale, les résistantes pour la Seconde et une piste pour aller plus loin sur le XIX^e siècle : une femme artiste, Camille Claudel.

Enfin, dernière nouveauté des Instructions Officielles de ces dernières années, l'on trouve des références explicites aux **lire, dire et écrire en Histoire**. Les IO insistent particulièrement sur l'importance de l'histoire dans l'acquisition de la maîtrise de la langue : faire écrire un récit en respectant les contraintes orthographiques, construire collectivement une trace écrite mais aussi la copie en étant exigeant... **Le Lire, dire et écrire sont donc dans l'enseignement de l'histoire des outils au service de la construction de connaissances historiques** et le fait de les utiliser les renforcent. Les programmes scolaires contemporains insistent en effet sur la place du *lire, dire, écrire en histoire*, en accordant une place toute particulière à la notion de patrimoine. Les liens entre histoire et écriture sont, soulignent les documents d'application, « anciens et profonds » mais l'environnement médiatique de l'élève rend « plus que jamais nécessaire l'apprentissage d'une forme de lecture particulière [...] où il faut apprendre à l'élève à ne pas se contenter d'un regard habitué mais à avoir un regard chercheur et critique [...] moyen privilégié de découverte et d'étude du patrimoine ».

Savoir lire un document patrimonial implique en effet de **savoir déchiffrer** (lire le code orthographique d'une période) ; **savoir contextualiser** : trier les informations d'un document ; **savoir donner du sens** : comprendre le document patrimonial quelle signification ce document a-t-il dans notre mémoire puisqu'il retrace une mémoire ?

- **LIRE** : lire un texte original implique la découverte de codes orthographiques différents (ex : le roy) ou les modes de la calligraphie (au XVIII^e siècle, on met des majuscules au milieu de phrases).
- **DIRE** : Expérience menée à partir de la **découverte de lettres de soldats allemands afin de « croiser les regards » sur l'horreur de la guerre** en réalisant un bref bilan oral que l'horreur se rencontre dans les deux camps et qu'elle ne connaît pas de frontières.

1. Denise Guillaume, *Le destin des femmes et l'école*, 1999.

- **ÉCRIRE** : Réaliser une fiche biographique sur un personnage de l'Histoire (Louis XIV).

Cela permet à l'élève d'employer le vocabulaire spécifique de l'histoire (ex : « monarchie absolue ») et d'apprendre à rédiger un court paragraphe sur l'histoire d'un personnage significatif du XVII^e siècle. **Écrire suppose avoir compris et donner du sens en étant capable de maîtriser un contenu historique !**

c. Les programmes en application aujourd'hui

- **Au cycle 1** (PS, MS, GS) : L'âge de la maternelle est la période pendant laquelle s'effectue le passage d'un temps personnel et vécu à ce que l'on peut appeler une « prise de conscience » du temps social. Le premier des objectifs de la petite section est de « socialiser » l'enfant c'est-à-dire de lui faire partager le temps et l'espace des autres. Il y a chez chacun de nous un « ego espace » tout comme il existe un temps propre à chaque individu. Les instructions officielles 2015 utilisent l'expression « Explorer le monde » et non le terme *histoire* pour viser la construction de repères temporels et la sensibilisation aux durées : temps courts (avant, après) et temps long (succession des jours de la semaine, mois, saisons). Bien sûr la construction de la notion de temps n'est pas achevée à 6 ans. Elle se poursuivra à l'école élémentaire, s'appuyant sur les bases acquises pour intégrer progressivement des repères de plus en plus lointains et de plus en plus abstraits permettant la chronologie historique.
- **Au cycle 2** (CP, CE1, CE2) : Les instructions officielles 2021 utilisent toujours le domaine « Explorer le monde » – et toujours pas la discipline *histoire* réservée au cycle 3 – pour permettre aux élèves d'acquérir des repères de plus en plus précis dans le temps et des connaissances sur le monde. Ils **maîtrisent le vocabulaire spécifique** adéquat. Ils découvrent **l'importance de la datation** et commencent à **utiliser des frises chronologiques**. Cet apprentissage est conçu comme une étape pour entrer dans l'enseignement de l'histoire proprement dit au cycle 3.
- **Au cycle 3** (CM1, CM2, 6^e) : Il est clairement fait mention de la discipline *histoire*. L'étude est organisée selon un découpage chronologique découpé en périodes historiques et par niveau d'enseignement. Ces programmes sont conçus en étroite relation avec le Socle Commun de connaissances et de compétences. Des propositions de progression et des modalités de mise en œuvre pédagogiques ont été publiées par le ministère de l'Éducation nationale en juillet 2020.

4 La géographie à l'école primaire

Plan de Chapitre

1. Avant 1880, une géographie scolaire positiviste et utilitaire	15
2. Entre 1880 et 1950, une géographie « classique » et scientifique	16
3. La « nouvelle géographie » des années 1950-1990	17
4. Une géographie postmoderniste depuis les années 1990	18

Pour préparer l'oral, le candidat doit s'attendre à être interrogé sur plusieurs domaines :

- la justification de ces choix didactiques et pédagogiques ;
- ses connaissances scientifiques sur le sujet choisi ;
- ses connaissances du développement de l'enfant ;
- ses connaissances sur l'épistémologie de la géographie.

Nous proposons donc ici d'aborder quelques points essentiels concernant les évolutions de l'enseignement de la géographie à l'école primaire. Ce rapide survol historiographique et épistémologique a pour but de compléter les connaissances actuelles de la discipline.

1 Avant 1880, une géographie scolaire positiviste et utilitaire

La géographie, qui est essentiellement enseignée dans les écoles puis les lycées militaires, devient une discipline de l'école primaire à la fin du Second Empire (article 16 de la loi Duruy du 10 avril 1867) :

Article 16. – Les éléments de l'histoire et de la géographie de la France sont ajoutés aux matières obligatoires de l'enseignement primaire.

Après la débâcle de 1870 et l'avènement de la III^e République, l'enseignement de l'histoire et de la géographie à l'école primaire est renforcé et ce, suite à l'étude menée par Émile Levasseur en 1872 dans les écoles de France¹.

1. Pierre-Émile Levasseur, *L'Étude de l'enseignement de la géographie*, 1872.

Cette géographie enseignée est subdivisée en quatre rubriques distinctes¹ :

- La « géographie mathématique », constituée par la topographie et la cartographie.
- La « géographie astronomique ou physique », constituée par la géophysique et la physique du globe.
- La « géographie historique ou politique », constituée pour expliquer certains découpages territoriaux ou administratifs historiques.
- La « géographie descriptive des contrées du globe », constituée d'une énumération de données démographiques, toponymiques, des principaux types de production agricole et industrielle.

Il s'agit avant tout d'une géographie descriptive s'employant à constituer un inventaire raisonné, objectif, vérifié sur place (positiviste). Son but est utilitaire et nationaliste : le maître doit insister sur la configuration « harmonieuse » de la France, sa diversité bénéfique, mise à profit par un peuple travailleur et ingénieux.

2 Entre 1880 et 1950, une géographie « classique » et scientifique

En réaction à cette géographie descriptive, cumulative et littéraire, Paul Vidal de la Blache, professeur à l'École normale supérieure, élabore dans les années 1880 un projet de « géographie scientifique » qui cherche à expliquer les faits observés, à établir des relations logiques entre les différents éléments présents à la surface de la Terre.

Pour Vidal de la Blache, « la géographie est science des lieux et non pas science des hommes ». Les hommes et leurs activités n'intéressent la géographie que dans la mesure où ils transforment la surface de la Terre et y laissent des traces.

La méthode préconisée par la géographie vidalienne est inductive. Le point de départ de l'étude géographique est l'observation d'une partie du réel. Les éléments visibles sont repérés, localisés, décrits avec précision, nommés, comparés, placés dans des classifications (taxonomies). De ce cas observé, on remonte ainsi à des causes, des explications à portée générale.

Dans cette géographie classique, la recherche de la causalité a souvent conduit au **déterminisme** : les éléments physiques étant le plus souvent les déterminants alors que l'humain et le social représentait le déterminé. C'est dans ce cadre que la géographie classique expliquait la répartition des hommes et leurs activités essentiellement par des facteurs physiques.

Les objets de la géographie vidalienne sont ainsi le paysage (ensemble des éléments perçus à la surface de la Terre par un observateur) ; le milieu naturel (ensemble des éléments physiques, chimiques et biologiques présents et actifs en un lieu) qui rend possible plusieurs utilisations par l'homme (**possibilisme**) ; le site naturel ; le lieu et la région.

1. Voir Louis Vivien de Saint-Martin, « De l'état des sciences géographiques et de l'enseignement de la géographie en France et en Allemagne », *L'Année géographique*, 1863, 2^e année, p. 18.

DÉFINITION

Pour Vidal de la Blache, la **région** est une partie d'un territoire national assez vaste (>10 000 km² au moins) qui se distingue du reste du territoire par un ou plusieurs critères naturels, économiques, historiques, paysagers, administratifs ou d'influence urbaine.

La géographie vidalienne s'est imposée et développée pendant près d'un siècle sous la forme d'une géographie régionale étudiée selon un plan stéréotypé, qui présente d'abord le cadre naturel et les conditions imposées par le milieu, évoque ensuite le peuplement, les activités agricoles et les aménagements qui en résultent, puis l'artisanat et l'industrie dans les villes et les échanges.

3 La « nouvelle géographie » des années 1950-1990

Durant les années 1950-1960, la France est touchée par d'importantes mutations : croissance économique soutenue, urbanisation grandissante, développement des transports, baby-boom, immigration. L'influence anglo-saxonne est également de plus en plus importante tant au point économique que culturel et scientifique.

Un renouvellement de la géographie se produit alors, influencé par les programmes des universités américaines et britanniques. La fièvre nationaliste s'est apaisée et les sociétés industrialisées demandent plus aux géographes des connaissances en économie et en organisation sociale pour expliquer et répondre aux contextes nouveaux.

Ainsi, Pierre George, figure marquante de la géographie des années 1950-1970, propose-t-il une démarche socio-économique d'inspiration marxiste. Il insiste sur le rôle des structures économiques et sociales et des modes de production dans l'explication des espaces géographiques au détriment des genres de vie et des facteurs naturels.

Une géographie « humaine » orientée vers l'étude de l'organisation spatiale se distingue alors de la géographie « physique » orientée vers l'étude des phénomènes naturels.

La Nouvelle Géographie (*New Geography* popularisée par Peter Gould en 1968) se définit comme un courant néopositiviste basé sur la recherche de lois générales, de structures, de modèles théoriques. La démarche proposée change de celle proposée par la géographie classique : il s'agit d'une démarche hypothético-déductive. On part d'hypothèses générales sur l'organisation d'un espace, puis on en tire par déduction des modèles théoriques avant d'aller sur le terrain pour vérifier si ces modèles correspondent à la réalité.

DÉFINITION

Le **structuralisme** est un courant des sciences humaines qui s'inspire des recherches en linguistiques (Ferdinand de Saussure en 1916) et en sociologie (Émile Durkheim en 1898) pour appréhender la réalité sociale comme un

ensemble formel de relations (structure systémique). La Nouvelle Géographie, comme l'École des *Annales* en histoire (Marc Bloch, Lucien Febvre), appartient à ce courant de pensée.

Les géographes de la Nouvelle Géographie adoptent une démarche systémique afin d'appréhender les relations complexes caractérisant les espaces. Ces nouvelles approches invitent à inventer de nouvelles représentations de l'espace. Roger Brunet propose en 1980 une modélisation en s'inspirant des travaux de Robert Ferras : la **chorématique**.

DÉFINITION

La **chorématique** est une méthode de modélisation d'un espace donné en utilisant des représentations schématiques (**chorèmes**) destinées à donner une idée de l'organisation des structures spatiales majeures de cet espace.

Pour Roger Brunet, la **chorématique** est un « alphabet de l'espace » dont chaque **chorème** est une « structure élémentaire ».

En 1968, la Nouvelle Géographie est partout conquérante, mais comme l'indique Paul Claval¹, quatre ans plus tard, elle passe de mode. On lui reproche d'ignorer l'initiative humaine, le sens des lieux, les minorités, les femmes.

4 Une géographie postmoderniste depuis les années 1990

En 1966, soucieuse de présenter à ses étudiants le structuralisme qui fait rage en Europe et qui marque de son empreinte toute la Nouvelle Géographie, l'université John-Hopkins de Baltimore organise un symposium où interviennent une douzaine d'invités français « associés » à la mouvance structuraliste parmi lesquels figurent Jacques Lacan, Roland Barthes, Jacques Derrida. Ces derniers, à la suite de Derrida, n'hésitent pas à critiquer cette science triomphante qui « tente de passer au-delà de l'homme et de l'humanisme ». Ils invitent à labourer de nouveaux champs de la diversité : l'énonciation minoritaire, les usages culturels, la sexualité, le genre... Ce que les Anglo-saxons ne tardent pas à nommer les *French Theories* fait opérer un véritable « tournant culturel » qui voit l'apparition de nouvelles études géographiques : *postcolonial studies*, *radical studies*, *subaltern studies*, *gender studies*...

DÉFINITION

Les *postmodern studies* forment l'ensemble des sciences anglo-saxonnes influencées par la *French Theory* poststructuraliste (Jacques Derrida, Michel de Certeau, Michel Foucault, Gilles Deleuze). Les *postcolonial studies* s'intéressent au discours de la colonisation vu par les peuples colonisés ; les *radical studies* et les *subaltern studies* aux minorités ; les *gender studies* au genre...

1. Paul Claval, *Histoire de la géographie*, PUF, 1995.

Ce tournant touche la géographie française dans les années 1970. Il s'exprime à travers différents courants sociaux, culturels, politiques, urbains :

- Les géographes du courant « social » entendent s'impliquer dans l'analyse du rôle de l'espace dans l'organisation sociale. Il s'agit là d'affirmer le caractère social de l'espace (produit par les sociétés) et de se concentrer sur les inégalités, les phénomènes de ségrégation. (cf. Guy Di Méo).
- Les géographes du courant « culturel » défendent une approche plus psychologique ou subjective de la notion d'espace qui n'existe pas en dehors des représentations que s'en font les individus. On parle ici d'un « espace subjectif », produit par les pratiques et les représentations des acteurs géographiques, forcément socialement et culturellement très différentes (cf. Antoine S. Bailly, Armand Frémont).
- Les géographes du courant « géopolitique » posent la question des liens entre l'espace et le pouvoir. Yves Lacoste, en 1976, montre l'ancienneté du savoir géographique au service des pouvoirs militaire, politique et économique.

Ces différents courants ont contribué à ouvrir de nombreuses perspectives et de nouveaux objets de recherche : la géographie urbaine (Jacques Lévy), la géographie du tourisme (Rémy Knafou). Ils ont questionné l'espace vécu, l'appropriation des espaces par les individus ou les groupes sociaux autour des notions de territoire, d'acteurs.

La géographie physique qui s'est individualisée dans les années 1930, s'oriente aujourd'hui vers une géographie environnementaliste. Elle a pour but d'étudier le cadre de vie naturel des sociétés humaines à la surface de la Terre en utilisant les moyens et les méthodes des sciences naturelles (géologie, météorologie, botanique, pédologie, hydrologie). La géomorphologie étudie les formes du relief, la climatologie les climats, la biogéographie la végétation, la faune et les sols. En 1978, Georges Bertrand organise la géographie physique autour d'un nouveau concept : le **géosystème**.

DÉFINITION

Un **géosystème** est un système qui met en relation les différents éléments présents à la surface de la Terre en un lieu, qu'ils soient biotiques, abiotiques et anthropiques.

Des préoccupations environnementales, les géographes physiiciens sont passés après 2000 aux réflexions sur le développement durable.

La démarche proposée par les différents courants de la géographie contemporaine à la géographie scolaire est redevenue essentiellement inductive. Elle demande de passer par des études de cas pour en tirer de grands principes généraux qu'il appartient à l'enseignant de nuancer.

5 L'enseignement moral et civique à l'école primaire

Plan du chapitre

1. 1881-1882 : l'Instruction civique dans l'École républicaine de Jules Ferry	20
2. 1882-1970 : de l'instruction civique et de la morale	24
3. 1970-2008 : vers l'éducation civique...	27
4. 2008-2022 : de l'Instruction civique remise à l'honneur à l'Enseignement moral et civique	32

Pour préparer l'écrit, le candidat doit s'attendre à être interrogé sur plusieurs domaines :

- la justification de ces choix didactiques et pédagogiques ;
- ses connaissances scientifiques sur le sujet choisi ;
- ses connaissances du développement de l'enfant ;
- ses connaissances sur l'épistémologie de la géographie.

Nous proposons donc ici d'aborder quelques points essentiels concernant les évolutions de l'enseignement moral et civique à l'école primaire. Ce rapide survol historiographique et épistémologique a pour but de compléter les connaissances actuelles de la discipline.

1 1881-1882 : l'Instruction civique dans l'École républicaine de Jules Ferry

Le duc de Broglie considère que l'instruction civique, « c'est l'amour de la Révolution française à l'état obligatoire » (10 juin 1881). Il considère que l'instruction civique permet d'apprendre aux élèves, futurs citoyens, les valeurs qui régissent notre nation et qui résultent de la Révolution française. Cela fait partie d'une autre mission de l'École républicaine qui est de véhiculer des connaissances (savoirs, expériences et valeurs des générations précédentes) et ainsi de lier les jeunes générations aux anciennes grâce aux valeurs communes

a. Au temps des « hussards » noirs¹ de l'École de la République...

Pour les **Républicains** tels **Jules Ferry**, l'**origine des valeurs républicaines réside dans la Révolution française**. Et plus particulièrement en référence à la *Déclaration des droits de l'homme et du citoyen* (1789) où ces valeurs sont directement ou indirectement convoquées. Ces trois valeurs sont les valeurs fondamentales de la République française qui en fondent même la devise : *Liberté, Égalité et Fraternité*.

La **Liberté** comprend la liberté de pensée, d'expression et de circulation qui permet à chaque citoyen de choisir et de se prononcer sur le Gouvernement qui le dirigera. De plus, il décide comment il veut organiser le monde politique et la forme du contrat social (J.-J. Rousseau). Cette valeur comprend aussi la sûreté qui empêche l'emprisonnement arbitraire. Ensuite, l'**Égalité** devant la loi, qui résulte de l'abolition des privilèges², est un droit important car il consacre à chacun la même place dans la société et impose le refus de toute discrimination. Enfin la **Fraternité** désigne le sentiment d'appartenir à une même famille, ici on parlera de fraternité nationale pour une patrie – qui est par définition le pays des ancêtres, le pays où nous sommes nés.

Dans un premier discours en 1881 au congrès pédagogique, **Jules Ferry** énonce que la « politique nationale » est « celle de la Révolution de 1789 », et que les instituteurs doivent « la faire entrer sous les formes et les voies voulues dans l'esprit des jeunes enfants ». Autrement dit, **le but de l'instruction civique est de transmettre l'héritage de la Révolution et notamment des valeurs fondamentales comme la Liberté, l'Égalité ou la Fraternité**. Toutefois, cet enseignement ne doit ni se transformer en endoctrinement, ni favoriser un parti politique.

Cet enseignement civique se doit d'être au-dessus de toutes les luttes politiques ; il doit seulement mettre en avant le régime républicain. Jules Ferry ajoute que « les instituteurs sont fils de 1789 » et que « leur devoir est de faire aimer la République » et la patrie. Ainsi le rôle des instituteurs est de pérenniser les valeurs qui fondent ce régime politique et garantir la reproduction de ce modèle. Pour cela, il est important que les citoyens connaissent le fonctionnement des institutions et les valeurs qui les fondent, ce qui les rend autonomes dans leur choix lors des élections. Dans un discours de 1885, Jules Ferry énonce l'importance du suffrage universel qui grâce à l'instruction a évolué et permet le vote éclairé des citoyens, un vote en faveur de la République. En effet, la République française est un régime démocratique qui se définit comme le gouvernement du peuple pour le peuple. C'est donc le peuple qui choisit son mode de gouvernement, d'où l'importance que les citoyens adhérents aux valeurs républicaines. C'est cette adhésion qui

1. Un « **Hussard noir** » est le surnom donné aux instituteurs sous la III^e République. Ce surnom vient, d'abord, de la couleur noire et austère des vêtements des instituteurs issus des Écoles Normales créées selon la loi Guizot de 1833 pour les hommes puis la loi Bert de 1879 pour les femmes dans chaque département. L'institution bannit, en effet, toute ornementation et tout superflu. Mais d'autre part, et c'est là peut-être le plus important, de ces Écoles Normales sortaient des instituteurs qui, s'ils étaient tous habillés dans les mêmes tons, avaient surtout reçu une véritable mission républicaine : instruire la population française.

2. Assemblée constituante, *Abolition des privilèges*, nuit du 4 août 1789.

crée les conditions d'existence de la démocratie et de la République. Rappelons que la République vient du latin « *res publica* » qui signifie la chose commune. Ce terme était employé par les anciens philosophes Cicéron, Platon ou Bodin pour désigner un État régit par des lois. Actuellement, elle désigne une association politique fondée sur la libre adhésion des personnes à un idéal partagé.

De plus, l'autre objectif de cet enseignement est de faire comprendre aux citoyens que la République est le meilleur régime, la meilleure organisation. Ainsi, les citoyens voteront pour les républicains¹.

En définitive, **l'instruction civique va permettre de souder la nation dans le sens où cet enseignement transmettra des valeurs communes aux citoyens et futurs citoyens.** Elle doit ainsi contribuer à façonner une identité nationale chez chaque élève et créer, de cette manière, de nouveaux petits français patriotes et respectueux du nouvel ordre. La République est ainsi consolidée et légitimée. Toutefois, d'autres adversités vont fragiliser la jeune République. En réponse à ces obstacles, le patriotisme et la mise en avant de symboles forts vont être mis en œuvre à l'école primaire.

b. ... où le patriotisme est la clef de voûte

Sous la III^e République, dès 1875, face aux tensions intérieures (menaces politiques) et extérieures (guerre franco-allemande), les républicains déclarent comme essentielles les valeurs patriotiques afin d'unifier la nation.

Selon C. Bouglé (1901) : « l'amour de la patrie est naturel et nécessaire » car « la primauté de la patrie est garantie par l'opinion et l'instruction publique ». Ainsi « la nation est en droit de demander le sacrifice suprême de la personnalité »². Autrement dit, afin de se légitimer et de s'imposer, **la III^e République prône le patriotisme.** En effet, le but est de faire naître chez toutes les générations un sentiment national commun, une identité commune qui sera génératrice de volonté et de force nationale pour combattre les deux maux qui fragilisent la jeune République : les menaces monarchiques qui veulent la renverser et la défaite contre l'empire prussien qui a engendré la perte de l'Alsace-Lorraine. Afin de contrer toute adversité, la jeune République va mettre en place diverses « contre-attaques ». Tout d'abord, elle va s'appuyer sur l'école. Influencé par le positivisme, **Jules Ferry**, alors ministre de l'Instruction civique, **entend créer une unité morale.** Pour cela il va mettre en place des programmes qui comportent des **disciplines spécifiques à ce dessein**, telles que **l'Instruction civique** et l'histoire-géographie. L'école sera porteuse d'un message qui est : « la patrie conduit à l'humanité, la République qui est héritière de la Révolution incarne le progrès humain et que la guerre de revanche à laquelle il faut travailler assurera le triomphe de ce progrès »³.

Ainsi, le patriotisme va devenir la nouvelle « religion ». Nous savons que **les programmes de 1882 vont remplacer l'instruction religieuse par de l'instruction civique** afin de former de bons citoyens patriotes, qui aiment leur nation et leur patrie et qui sont prêts à se

1. R. Debray, *La République expliquée à ma fille*, Seuil, 1998, p. 14.

2. C. Bouglé, *Patrie : La Grande Encyclopédie*, vol. 27, 1901, p. 99-101.

3. A. Philippe, *Le patriotisme à l'école en France et en Allemagne, 1871-1914, Essai d'étude comparatiste.*