

DIAGNOSTIC CURRICULAIRE DE L'HISTOIRE- GÉOGRAPHIE À L'ÉCOLE PRIMAIRE IVOIRIENNE

Kouadio Jean-Pierre OUSSOU

(Docteur en didactique de la géographie de l'Université Paris Cité)

Ecole Normale Supérieure d'Abidjan / Département d'histoire-géographie

oussoujeanvarold@gmail.com

Résumé

Cet article vise à analyser les différents niveaux curriculaires de l'histoire-géographie à l'école primaire ivoirienne. Les curriculums prescrits et implémentés ont été examinés pour comprendre la transférabilité de compétence aux élèves à l'aune de l'approche par compétence. Cette étude s'appuie sur une analyse de corpus (les programmes éducatifs et guides d'exécutions des classes de CE1, CE2, CM1, CM2, les cahiers et fiches de leçon, les emplois du temps) ; les observations de séances de cours et des entretiens semi-dirigés. Il ressort de cette étude que les programmes d'histoire sont centrés sur l'étude de l'organisation sociale, politique et de la décolonisation de la Côte d'Ivoire. Ceux de géographie sont centrés sur la description des milieux. Les programmes en cours élémentaires ne connaissent pas un achèvement tandis que ceux des cours moyen connaissent une finition. Les pratiques enseignantes ordinaires sont en majorité celles des cours magistralo-dialogués. Ces dernières ne favorisent pas un transfert de compétences en raison des limites au nombre desquels la durée impartie à cette discipline scolaire, les effectifs pléthoriques des classes, des manuels inadaptés, le sous-équipement des établissements etc.

Mots clés : *curriculum prescrits- curriculum implémentés- programme- transfert de compétence*

Abstract

This article aims to analyse the different curricular levels of history-geography in Ivorian primary schools. Prescribed and implemented curricula were examined in order to understand the transferability of skills to pupils in the light of the competency-based approach. This study is based on a corpus analysis (educational programmes and implementation guides for CE1, CE2, CM1, CM2 classes, lesson notebooks and sheets, timetables); observations of class sessions and semi-structured interviews. The study revealed that the history syllabus focused on the social and political organisation and decolonisation of Côte d'Ivoire. The geography syllabus focuses on describing the environment. The syllabus for elementary classes has not yet been completed, while the syllabus for intermediate classes has been finalized. The majority of teaching practices are based on the active method. However, they are not conducive to skills transfer because of a number of limitations, including the length of time allocated to this school subject, overcrowded classrooms, unsuitable textbooks, under-equipped schools, etc.

Key words: *prescribed curricula - implemented curricula - programme - skills transfer*

Introduction

Discipline scolaire inscrite dans les emplois du temps des apprenants en primaire du CE1 au CM2, et dans les formations des instituteurs dans les centres d'animation et de formation pédagogiques (CAFOP), l'histoire géographique est indispensable dans la formation intellectuelle du citoyen. Aussi s'attelle-t-elle d'une part en histoire à la Construction du temps historique à travers la chronologie, à donner des aptitudes de compréhension des faits passés de son milieu proche et lointain pour mieux s'insérer dans la société ; et d'autre part en géographie à donner des aptitudes pour une compréhension de l'espace local et lointain en aidant les élèves à mieux se situer dans leurs cadres de vie, à expliquer les interrelations entre l'homme et son milieu.

Les études en didactique pouvant contribuer à comprendre et améliorer les différents niveaux curriculaires de cet ordre d'enseignement en Côte d'Ivoire sont rares, voire inexistantes. L'étude que nous menons vise à jeter des bases d'une analyse des programmes éducatifs en primaire ivoirien. Elle répond à la question principale suivante : les pratiques enseignantes en primaire en cours d'histoire-géographie permettent-elles de faire acquérir des compétences aux élèves ? Ce questionnement se décline en sous-questions suivantes : 1- quelles sont les principales thématiques abordées dans les curriculums d'histoire et de géographie ? 2- Comment les habiletés et contenus d'histoire-géographie sont-ils mis en œuvre ? 3- Quelles sont les limites de ces curriculums pour une transférabilité de compétences aux apprenants ? De ces sous-questions découlent les hypothèses suivantes : 1- Les curriculums d'histoire-géographie seraient centrés sur l'étude de notions et concepts et la description des milieux ; 2- la méthode active paraît être celle mise en œuvre par les enseignants ; 3- la durée des séances, les effectifs des classes, le sous équipement des établissements semblent être des limites dans la mise en œuvre des contenus d'histoire-géographie.

Le présent article abordera successivement un cadre théorique autour des niveaux curriculaires et de la spécificité de l'histoire-géographie en primaire, une méthodologie de recueil de données, et pour terminer des résultats et leurs discussions.

1. Les différents niveaux curriculaires et la spécificité de l'enseignement de l'histoire-géographie en primaire

Les curriculums de l'enseignement primaire tout comme ceux de l'enseignement secondaire ont connu des évolutions tant au niveau de l'approche pédagogique que des contenus à partir de l'année 2010. Aussi sommes-nous passés progressivement de la pédagogie par objectif (PPO) à la formation par compétence (FPC) puis à l'approche par compétence (APC). La dernière citée est celle en vigueur. Comment se présente les niveaux des curriculums d'histoire-géographie au primaire ivoirien ?

1.1 Processus de transposition didactique à partir des niveaux curriculaires

Le curriculum prescrit ou officiel (M. Demeuse & C. Strauven, 2013; P. Jonnaert, 2011) est la boussole de l'enseignant. C'est le niveau qui donne les grandes orientations thématiques et de contenus tel que voulu par les pouvoirs publics à un moment donné de l'évolution socio-politique d'un Etat. En Côte d'Ivoire, il est connu sous le nom de programme éducatif et est conçu principalement par les inspecteurs généraux et pédagogiques auxquels sont associés des experts et observateurs. Les thèmes et contenus pour leur mise en œuvre subissent une transposition didactique externe puis interne (Y. Chevallard, 1985, 1999; E. Paun, 2006; Y. Reuter et al., 2013). L'enseignant s'appuie sur un savoir savant ou sur des pratiques de la société pour comprendre et mettre en œuvre les thèmes et les contenus. Un plan de cours et une fiche de leçon sont ensuite élaborés. Ce travail mené en amont d'une séance de cours, prend en compte tous les rituels pédagogiques et didactiques conçus pour la discipline. En classe, le curriculum prescrit fait place au curriculum implanté ou implémenté suite à une transposition curriculaire. L'enseignant s'appuie sur les processus de mise en œuvre d'une leçon à partir des techniques pédagogiques à lui appris dans les centres d'animation et de formation pédagogique (CAFOP).

Le troisième niveau curriculaire est le curriculum assimilé ou appris. C'est ce que les apprenants retiennent au sortir d'une séance ou séquence de cours. Dans le cadre de l'APC, il s'agit des compétences transférées par les enseignants aux apprenants en termes de savoirs, savoir-faire et savoir-être. Si ces trois niveaux curriculaires sont les plus récurrents (Keeves, 1992), il n'en demeure pas moins l'existence du curriculum

caché ou absent. Ce dernier est dûment réfléchi par l'enseignant à l'aune du curriculum prescrit. Il s'appuie sur le contexte socio-économique de l'établissement et les non-dits des contenus et habiletés pour procéder à une hybridation contextuelle (D. Bédouret et al., 2018; F. Jankowski & S. Lewandowski, 2017; KJP. Oussou, 2022).

1.2 La spécificité de l'enseignement de l'histoire-géographie en primaire

L'histoire –géographie en tant que discipline scolaire, s'ancre dans le concept de « discipline scolaire » tel que formulée par (A. Chervel, 1988). Ce concept invite à penser l'histoire et la géographie comme une construction propre à l'école. Cette dernière a pour objectif de rendre opérationnels des finalités et des objectifs de formation et d'éducation que la société par le truchement des curriculums prescrits lui confie. Des méthodes spécifiques, des dispositifs d'évaluation etc. sont élaborés pour la mise en œuvre des disciplines scolaires et convaincre de leur utilité. L'école en Côte d'Ivoire est un héritage de la colonisation française. Son organisation et son évolution sont restées étroitement liées à celles de la France. En France, A. Bruter, (2015) indique que c'est la loi Guizot de juin 1833 qui ouvra la possibilité de l'enseignement de l'histoire dans les écoles élémentaires. Les instituteurs pour pouvoir enseigner cette discipline devaient au préalable l'étudier. A travers la loi du 10 avril 1867 sous le ministre historien et auteur Victor Duruy, l'histoire et la géographie vont devenir des matières obligatoires à l'école élémentaire. A.Bruter, (2015); M. Crubellier, (1982) disent de la loi Ferry de mars 1882 qu'elle est un tournant décisif dans la vulgarisation de l'enseignement à travers sa laïcisation. De la colonisation aux deux premières décennies après les indépendances comme signalé plus haut, l'école ivoirienne sera calquée sur le modèle de la France avec comme personnel administratif et enseignants de nombreux coopérants Français. Le couple histoire et géographie fonctionne comme une discipline scolaire du primaire au secondaire. Chaque entité de ce couple a toutefois une spécificité et concours à la formation d'un citoyen capable de participer et de comprendre certaines problématiques de la société.

- L'histoire en primaire (C. Souplet, 2016; M-M Compère & P. Savoie, 2005; C. Souplet, 2013) vise à construire le temps historique à travers la chronologie, à donner des aptitudes de compréhension des faits passés de son milieu proche et lointain

pour mieux s'insérer dans la société. Elle participe pour se faire à la socialisation de l'élève, à développer son sens civique et moral. L'histoire va contribuer à développer chez l'élève son intellect (mémoire, imagination, esprit critique, esprit d'ouverture), des valeurs sociales : la prise de conscience d'appartenir à une communauté ; la communication ; un développement des valeurs civiques et morales.

- La géographie scolaire en primaire (A. Glauzel, 2018; B. Mérenne-Schoumaker, 2019; T. Philippot et al., 2016; T. Philippot & Baillat, 2009) vise aussi à donner des aptitudes pour une compréhension de l'espace local et lointain. Elle aide les élèves à mieux se situer dans leur cadre de vie et à expliquer les interrelations entre l'homme et son milieu. Elle contribue aussi à la socialisation de l'élève, à développer son sens civique et moral. Elle permet à l'apprenant de s'orienter en apprenant à découvrir les espaces vécus de leur école, puis du quartier ou du village, de développer son sens d'observation, de description, d'organisation, d'analyse et de tolérance à l'égard des autres. L'enseignement de la géographie offre une double dimension, celle géographique qui contribue à la construction de connaissance géographique et celle didactique orientée vers l'appropriation par les élèves d'un savoir géographique.

1.3 Quid de l'APC ?

Les curriculums prescrits de l'enseignement primaire et secondaire sont écrits sous le prisme de l'approche par compétence (APC) depuis 2010 en remplacement de la pédagogie par objectif (PPO). L'APC implémentée dans le système éducatif ivoirien est le fruit de différents courants ou tendances issus du Québec, de la Belgique, de la France etc. Cette situation va entraîner une difficulté dans la mise en œuvre de cette approche pédagogique « imposée » par des instances internationales comme la Francophonie et l'UNESCO sans prise en compte du contexte local.

Cette approche va progressivement connaître une contextualisation théorique qui s'appuie sur les diverses ressources empruntées. Ainsi, après plus d'une décennie d'application, une feuille de route semble être adoptée par les établissements de formations initiales dans la mise en

œuvre de l'APC dans le système éducatif ivoirien non sans balbutiement. En effet, si l'enjeu de cette approche pédagogique est de :

- « 1. rapprocher le monde de l'enseignement du monde de l'entreprise ;*
- 2. recentrer la formation, de la maternelle à l'université, sur les exigences premières du marché du travail : l'adaptabilité et la mobilité des travailleurs ;*
- 3. résoudre la contradiction entre un enseignement largement commun (de l'école maternelle jusqu'à 12, 14 ou 16 ans, selon les pays) et un marché du travail de plus en plus polarisé » (Hirtt, 2009, p.11)*

Les pratiques enseignantes en APC restent très théoriques, abstraites. Ce qui la différencie de la pédagogie par objectif (PPO), est l'insertion dans la mise en œuvre d'une séquence de cours d'une situation d'apprentissage comportant un contexte, une circonstance et des tâches ; des évaluations formatives à la fin de chaque séance et de chaque séquence pour permettre à l'enseignant(e) de vérifier si les savoirs, savoir-faire qu'il ou elle a transféré sont acquises par les élèves. Cette démarche est mise à l'épreuve dans les pratiques enseignantes dans un contexte de classes pléthoriques, de sous-équipements des établissements, de longues progressions annuelles, de cloisonnement horaire, de démotivation de nombreux enseignants etc. (Oussou, 2022).

2. Quelle démarche pour la collecte des données ?

Pour recueillir les données relatives à cette étude, nous avons procédé à l'analyse de divers corpus (programmes éducatifs et guides d'exécution des classes de CE1, CE2, CM1, CM2 ; les emplois du temps, les cahiers de cours d'élèves ; les manuels d'histoire-géographie), effectué des entretiens semi-dirigés de divers acteurs (instituteurs des classes de CE1, CE2, CM1, CM2 en milieu urbain et en milieu rural) ; observé des séances de cours en histoire et en géographie.

2.1 Un recours à divers corpus

Les corpus consultés sont les programmes éducatifs et guides d'exécution des classes de CE1, CE2, CM1, CM2 ; les emplois du temps,

les cahiers de cours d'élèves ; les manuels d'histoire-géographie. Leur importance comme ressources sont mise en évidence dans (Cadière, 2013; Dalbera, 2002).

Tableau 1: Les différents corpus et l'intérêt de leurs choix

	Corpus	Objectifs
1	Guides éducatifs et d'exécution des classes de CE1, CE2, CM1, CM2	Connaitre les thèmes abordés en histoire et géographie en primaire Connaitre les techniques pédagogiques suggérées pour la mise en œuvre des contenus Connaitre l'agencement des leçons
2	Les emplois du temps des classes de CE1, CE2, CM1, CM2	Connaitre et analyser le volume horaire imparti à l'histoire-géographie, ainsi que les moments de la semaine
3	Les cahiers de cours d'élèves	Un contrôle des résumés produit par les enseignants
4	Les manuels d'histoire-géographie	Vérifier la congruence entre le contenu des manuels et le curriculum prescrit

2.2 Des entretiens semi-dirigés (G. Claude, 2019; J.C Combessie, 2007; G. Imbert, 2010) des enseignants en primaire

Nous avons interrogé seize instituteurs des classes de CE1, CE2, CM1, CM2 dont huit (8) en milieu urbain et huit (8) en milieu rural. « *L'entretien semi-directif ou entrevue semi dirigé (P. Savoie-Zajc, 1997) est une technique de collecte de données qui contribue au développement de connaissances favorisant des approches qualitatives et interprétatives relevant en particulier des paradigmes constructivistes.* »(J-C Combessie, 2007). Les entretiens ont été enregistrés à l'aide d'un smartphone, retranscrit pour en avoir le verbatim. Ce dernier sera analysé à travers le logiciel Excel en vue de la réalisation de graphique.

Tableau 2: Guide des entretiens semi-dirigés

N°	Questions	Objectifs
1	Comment l'histoire-géographie doit-elle être enseignée selon votre formation initiale au CAFOP	Connaitre les stratégies enseignées dans les formations initiales pour mettre en œuvre les contenus d'histoire-géographie
2	Avant la mise en œuvre d'une leçon d'histoire-géo en classe, comment la préparez-vous ?	Connaitre le processus de préparation d'une leçon d'histoire-géographie
3	Quelles sont les démarches que vous utilisez dans la mise en œuvre d'une leçon d'histoire-géo ?	Identifier les démarches dans la mise en œuvre d'une leçon.
4	Quelles sont les techniques pédagogiques que vous utilisez en cours d'histoire-géographie ?	Identifier les techniques pédagogiques (discussion dirigé, sortie de terrain, brainstorming, jeu de rôle utilisées en cours d'histoire-géographie
5	Quelles sont les spécificités de l'APC en classe d'histoire-géographie ?	Analyser les traits de l'APC en primaire en classe d'histoire-géo
6	Quelles sont les difficultés rencontrées dans la mise en œuvre des contenus d'histoire-géo ?	Analyser les difficultés rencontrées dans la mise en œuvre des contenus d'histoire-géo

2.3 Les observations participantes (G. Lapassade, 2002; B. Soulé, 2007; S. Tétréault, 2014)

Nous avons choisi de mener une observation participante de vingt (16) séances de cours dont huit dans des établissements en zone urbaine et huit dans ceux du milieu rural. L'observation participante se définit comme « étant l'observation directe (*in situ* ou *in vivo*) des agissements et des interactions d'individus dans leur environnement quotidien par un chercheur, qui devient l'observateur. » (S. Tétréault, 2014). L'observateur participant a des missions précises : « tout en prenant part à la vie collective de ceux qu'il observe, s'occupe essentiellement de regarder, d'écouter et de conserver avec les gens, de collecter et de réunir des informations. Il se laisse porter par la situation » (G. Lapassade,

2002). Dix points essentiels nous ont intéressés dans les pratiques ordinaires des enseignants.

Tableau 3: Grille d'observation des séances de cours

Classes	Pratiques enseignantes observées
<i>CE1</i>	<ul style="list-style-type: none"> - gestion du tableau -contrôle de la trace écrite - contenu en adéquation avec le curriculum prescrit - les démarches pour la mise en œuvre de contenus - exploitation de support de cours - la construction du résumé (méthode active) -techniques pédagogiques déployées - la gestion du temps - les activités d'application - la gestion de la classe
<i>CE2</i>	Idem
<i>CM1</i>	Idem
<i>CM2</i>	Idem

3. Résultats, discussion et recommandations

Les différentes enquêtes entreprises permettent une description du curriculum prescrit et implémenté d'histoire-géographie en vue d'en extraire les principales caractéristiques. Pour le curriculum prescrit, les données analysées sont celles issues des corpus.

3.1 Les principaux traits des curriculums prescrits d'histoire et de géographie en primaire

- **Thèmes, leçons et séances du curriculum prescrit en chiffre**

Le programme éducatif et le guide d'exécution d'histoire-géographie en vigueur présentent seize thèmes dont huit en histoire et huit en géographie, vingt-huit (28) leçons en histoire réparties en trente-sept séances ; vingt-cinq (25) leçons en géographie réparties en quarante (40)

séances. Vingt-six (26) séances sont prévues pour les évaluations et les remédiations en histoire contre vingt-quatre-séances pour la géographie. Le nombre de leçon par niveau varie entre 12 et 13 tandis que le nombre de séance varie entre 18 et 20 séances. Une certaine homogénéité se dégage des propositions des prescripteurs de ces programmes en termes de nombre de leçon par niveau. Par ailleurs, cette presque uniformité ne permet pas de faire de différence entre les quatre niveaux d'étude, de percevoir une gradation. Une particularité est la proposition de séances essentiellement réservées aux évaluations. Celles-ci ne sont pas incorporées aux séances de leçons et permettent à l'enseignant d'élaborer des évaluations en vue de vérifier si les contenus enseignés sont maîtrisés par les élèves.

Tableau 4: Le curriculum prescrit en chiffre

Disciplines	Catégories interrogées	CE1	CE2	CM1	CM2	TOTAUX
<i>Histoire</i>	Nombre de thèmes	02	02	02	02	08
	Nombre de leçons	07	07	06	06	28
	Nombre de séances	10	08	09	10	37
	Nombre de séances Evaluation+ Remédiation	06	08	06	06	26
<i>Géographie</i>	Nombre de thèmes	02	02	02	02	08
	Nombre de leçons	06	06	06	07	25
	Nombre de séances	10	10	10	10	40
	Nombre de séances EVA+REM	06	06	06	06	24

Le nombre de séance n'est pas fonction du nombre de leçon. La séance à une durée de trente(30) minutes et est programmé une seule fois par

semaine. Il peut s'agir d'une semaine d'histoire ou de géographie. L'emploi du temps dans l'enseignement primaire ivoirien est national. Celui de l'année-scolaire 2023-2024 place la séance hebdomadaire d'histoire-géographie du cours moyen 1 et 2 les lundis de 16h15 à 16h45 pour les CM1 et de 15h30 à 16h pour le CM2 et celle du cours élémentaire les vendredis après-midi de 15h à 15h30 pour le CE1 et le CE2.

Tableau 5: Durée hebdomadaire et moment de la semaine de mise en œuvre de l'histoire-géographie (emploi du temps 2023-2024)

	Cours Élémentaire 1 et 2	Cours Moyen 1 et 2
<i>Durée hebdomadaire</i>	30 min	30 min
<i>Moment de la semaine</i>	Vendredi après-midi (15h à 15h30) Vendredi après-midi (15h à 15h30)	Lundi après-midi (16h15 à 16h45) Lundi après-midi (15h30 à 16h)
<i>Mode d'alternance entre l'histoire et la géographie</i>	Deux semaines d'affilé par discipline	Deux semaines d'affilé par discipline

- **Les différentes orientations thématiques des curriculums d'histoire et de géographie**

Le curriculum prescrit en histoire est centré sur la connaissance de l'organisation sociale et politique des différentes aires culturelles en Côte d'Ivoire, ainsi qu'une étude de la Côte d'Ivoire de ses premiers contacts avec l'Europe, à la colonisation puis à l'indépendance. Aux cours élémentaires, une focale est mise sur les définitions de notions et concepts.

Tableau 6: Principales thématiques dans le curriculum prescrit d'histoire

	Notions et concepts de base	Etude de l'organisation sociale et politique des	Etude des principaux évènements de la colonisation à l'indépendance	La traite négrière
--	------------------------------------	---	--	---------------------------

		peuples de Côte d'Ivoire	de la Côte d'Ivoire	
<i>Histoire</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Le temps court (CE1) -Le temps long (CE2) -La chronologie (CM1) 	<ul style="list-style-type: none"> - La civilisation des grands groupes (CE2) -organisation politique de certains peuples (Krinjabo, Tchaman, Krou) (CM1) 	<ul style="list-style-type: none"> - Les premiers contacts -La conquête coloniale de la France - l'exploitation coloniale - L'indépendance de la Côte d'Ivoire 	La traite Atlantique

En géographie, l'orientation des contenus fait se juxtaposer de nombreuses influences théoriques. Elle est celle d'une géographie régionale d'obédiences vidalienne et idéographique (P. Hertig, 2018; O. Orain, 2003). Les contenus sont centrés sur la description des milieux. Il s'agit d'une promotion d'une «géographie physique» en cours élémentaire, d'une étude de la démographie ivoirienne en CM1 et d'une étude des activités économiques de la Côte d'Ivoire en CM2.

Tableau 7: Les principales thématiques du curriculum prescrit de géographie

	Etude générique des éléments du milieu physique et des outils de la géographie	Etude du milieu physique ivoirien	Etude de la géographie humaine ivoirienne	Etude de la géographie économique ivoirienne
<i>Géographie</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Le relief - Le climat - La végétation - Les eaux (CE1) - Les outils de représentation de l'espace 	<ul style="list-style-type: none"> -Réalisation de la carte de la Côte d'Ivoire - le Relief - le climat - la végétation (CM1) 	<ul style="list-style-type: none"> - La population de la Côte d'Ivoire - Les villes de la Côte d'Ivoire (CM2) 	<ul style="list-style-type: none"> - L'agriculture - Elevage et pêche - Artisanat et industrie - Commerce (CE2—CM2)

	- Le plan de la classe (CE2)			
--	------------------------------	--	--	--

3.2 Des « pratiques ordinaires » d'enseignement de l'histoire-géographie qui laissent peu de place à la méthode active et au transfert de compétence

- **Des contenus faiblement exécutés en cours élémentaire**

L'analyse des cahiers de cours des élèves des années scolaires 2021-2022 et 2022-2023 et des entretiens avec les instituteurs a permis de faire un état des lieux de l'exécution du programme prescrit du CE1 au CM2. Ainsi sur treize (13) leçons d'histoire-géographie en CE1, sept (7) sont exécutés en moyenne ; sur les treize en classe de CE2, neuf (9) sont exécutés ; en CM1, sur douze leçons (12), dix sont en moyenne mis en œuvre et enfin en CM2, l'ensemble des treize leçons sont exécutées. Le taux de leçons non-exécuté reste élevé en CE1 : 46,15%, contre 30, 76% en CE2 et 16, 66% pour le niveau CM1. Cette situation est due à l'emploi du temps en grande partie. La programmation des cours d'histoire-géographie des cours élémentaires les vendredis après-midi est un facteur limitant. En effet, les interviewés sont unanimes sur le fait qu'il s'agit du dernier jour de la semaine et ce jour est généralement utilisé par l'administration scolaire pour des activités de vie scolaire (journée de salubrité, sport, divertissement). L'enseignant D.K directeur d'école dit à cet effet que *« nous travaillons toute la semaine matin et soir et quand nous arrivons à vendredi soir le corps est épuisé, moi personnellement je n'ai plus de jus pour faire cours. Nos pensées sont orientées vers le week-end pour récupérer de la fatigue. »* L'enseignante K.A.N ajoute *« en tant qu'enseignante en CE1, il est rare que j'ai un vendredi soir disponible pour faire cours et comme la programmation est unique et hebdomadaire, je fais très peu de cours d'histoire-géographie. Je me dis que ceux qui ont fait l'emploi du temps en sont conscients »*. Une autre enseignante SK en CM1 dit qu'elle arrive quant à elle à finir le programme. Sa méthode à elle est la suivante : *« c'est l'intérêt que je porte à la discipline qui me pousse à finir le programme. En réalité, on peut ne pas dispenser une séance en trente minutes, moi*

je vais au-delà pour mieux faire comprendre les contenus aux élèves ». Le directeur D.K à propos des classes de CM2 dit « qu'il y a un achèvement du programme parce que c'est une classe d'examen et les enseignants usent de toutes les stratégies pour achever le programme. »

Tableau 8: Le nombre de leçons exécutées par niveau en primaire

Catégories interrogées	Disciplines	CE1	CE2	CM1	CM2
<i>Nombre de leçons dans la progression prescrite</i>	Histoire	07	07	06	06
	Géographie	06	06	06	07
	Histoire -Géo	13	13	12	13
<i>Nombre moyen de leçons exécutées par année-scolaire</i>	Histoire	04	05	05	06
	Géographie	03	04	05	07
	Histoire-géo	07	09	10	13

- **Des pratiques ordinaires centrées sur la méthode active et un rituel dit de l'approche par compétence (APC)**

Les différentes séances observées ont permis de décrire les pratiques ordinaires des enseignant(e)s en cours d'histoire-géographie. Ces pratiques ordinaires présentent un modèle dominant qui se caractérise par la mise en œuvre d'un rituel pédagogique dit d'APC et des tentatives de méthode active. A côté de ces modèles dominant apparaissent des pratiques non prescrites par les structures de formations.

Tableau 9: Dénominateur commun des différentes pratiques enseignantes ordinaires observées

Moments observés	Actions de l'instituteur	Actions des apprenants	Techniques pédagogiques utilisées	Moyens et supports	Durée
<i>Présentation</i>	- Question sur les prérequis (notes à gauche du tableau des propositions des élèves = hypothèses)	- Des réponses sont proposées par certains élèves	Brainstorming	Tableau	6 à 8 minutes

<i>Développement</i>	- Situation d'apprentissage (inscrite à droite du tableau, lecture et identification des tâches)	- Les élèves écoutent l'instituteur			
	- Organisation des élèves en groupes d'apprentissage (les tables-bancs sont déplacés, - Distribution d'un support à chaque groupe - L'enseignant tente de calmer le bruit - A partir de consignes et de questions, l'enseignant exploite le document, il inscrit les réponses au tableau - Un résumé est produit par l'enseignant au tableau	- les élèves déplacent les tables-bancs et font du bruit - les élèves par groupe donnent des réponses sur leurs ardoises. Un des élèves d'un groupe volontaire donne les réponses - Les élèves sont invités à prendre le résumé plus tard	Boucle didactique Organisation des élèves par pairs Travail individuel	Documents textuels ou iconographiques	28 à 35 minutes
<i>Evaluation</i>	Des tests objectifs sont proposés aux élèves à l'oral	- certains élèves lèvent la main et proposent une réponse	Travail individuel		1 à 2 minutes

Le modèle dominant se traduit par le rituel d'APC tel que proposé par les structures de formations initiales. Il se présente comme suit : la séance commence par des questions et consignes sur le prérequis des élèves. Lorsque ces questions et consignes sont bien formulées, les élèves donnent diverses réponses qui sont consignées au tableau sous la forme d'hypothèses. L'enseignant valide les bonnes réponses. Une situation d'apprentissage est proposée, lu et les tâches sont dégagées. Il s'ensuit une distribution des supports (documents textuels ou iconographiques) aux élèves par groupe d'élèves ou par pairs. Chaque groupe exploite le document à partir des consignes de l'enseignant. Un groupe volontaire est désigné pour rendre compte de son travail. Les bonnes réponses sont validées et servent de résumé pour l'ensemble de la classe. Le résumé est couvert par un tissu et sera recopié entre midi et deux. Une activité

d'application est proposée à l'oral aux élèves. Tous ce processus se déroulent en trente minutes et a comme conséquence une précipitation, une course contre la montre des enseignants. L'enseignante SK dit qu'« *on a affaire à un processus de mise en œuvre trop mécanique. Les enseignants stagiaires qui sont contraints de respecter les trente minutes agissent comme des robots.* »

L'accent est peu mis sur l'exploitation des documents et l'explication des contenus.

Toutefois des tentatives de mise en œuvre de la méthode active à travers un questionnement des élèves est au cœur de l'acte d'enseigner. De nombreux enseignants à travers des consignes et questions tentent une construction du savoir. Si les enseignants interrogés pensent mettre en œuvre la méthode active, il convient de signifier qu'il s'agit davantage de cours magistralo-dialogué. Ils ont recours au constructivisme et au socioconstructivisme qui sont des approches qui mettent l'élève au cœur de l'apprentissage. Ces consignes et réponses d'élèves qui entrent dans le cadre de la boucle didactique (N. Tutiaux-Guillon, 1998) ne sont pas bien menées. L'enseignant cherche toujours à ce que ce soit la réponse qu'il a proposé sur sa fiche de leçon qui soit trouvé par l'élève. Le constat général est une exploitation superficielle des contenus qui est justifiée par les enseignants par le cloisonnement horaire des séances à trente minutes. On est loin de la secondarisation des savoirs car pour l'essentiel des observations effectuées les enseignants du premier degré ont eu des difficultés à faire passer les élèves de savoirs « premiers », relevant de l'expérience quotidienne du monde, à des savoirs « seconds », relevant du champ de la géographie comme discipline. De plus, les élèves sont rarement mis en situation de développer une activité cognitive de niveau élevé. Leur activité consiste principalement à répondre à des questions qui induisent une prise d'information ponctuelle dans les documents. Les évaluations en fin de séances se déroulent oralement entre une et deux minutes. Elles ne permettent pas d'identifier les élèves qui n'ont pas cerné un contenu en vue d'initier une remédiation et une régulation. En cours de géographie, les pratiques déclarées sont dominées par des activités de « description-localisation-nomination » et sont peu propices à ce que les élèves comprennent les réalités géographiques étudiées.

A côté de ces modèles dominant figurent d'autres pratiques enseignantes peu recommandés car non promues par les structures de formation initiales. Dans la course à l'achèvement des programmes surtout en CM2,

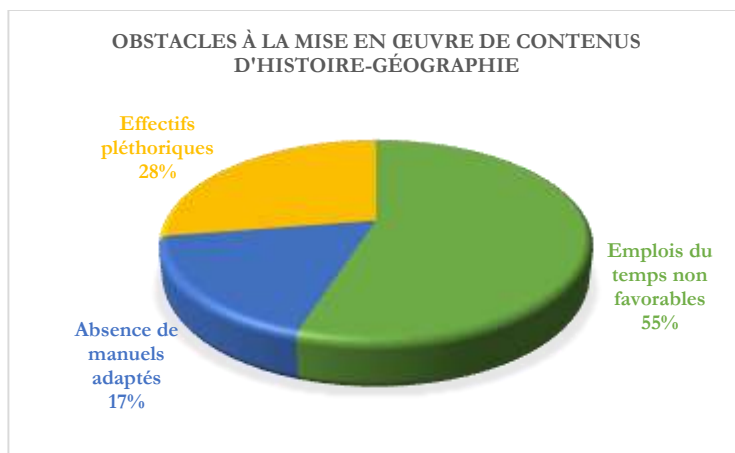
les pratiques sont celles qui consistent pour l'enseignant d'écrire le résumé au tableau et à le faire lire par des élèves.

Des écarts émergent des pratiques ordinaires. Il s'agit d'enseignants qui font copier des résumés sans un recours à la démarche APC ; l'organisation des apprenants en groupes d'apprentissages est éluder ; les séances réservées pour les évaluations sont utilisées pour rattraper celles des séances de cours.

- **Les difficultés de mise en œuvre de l'histoire-géographie en primaire**

Trois facteurs reviennent très régulièrement dans les entretiens comme obstacles à la mise en œuvre des contenus d'histoire-géographie : un emploi du temps non favorable, une absence de manuels adaptés et des effectifs pléthoriques des classes

Figure 1: Les obstacles à la mise en œuvre des leçons d'histoire-géographie en primaire



- **Un emploi du temps peu favorable à mise en œuvre des contenus d'histoire-géographie**

La question de la durée et du positionnement de l'histoire-géographie dans l'emploi du temps est indexée comme une des limites à la mise en

œuvre des contenus d'histoire-géographie à 55%. En effet, comme le soutien le conseiller pédagogique K.M « *Prescrire des séances de trente minutes par semaine peut être considéré comme une volonté de soustraire l'histoire-géographie des apprentissages en primaire. Il est reconnu de tous que les vendredis sont des jours consacrés à des activités de la vie scolaire, prescrire des séances ce jour est aussi une volonté de ne pas voir mettre en œuvre les contenus de cette discipline.* » A sa suite, nous dirons que « comparaison n'est pas raison certes » mais quand nous prenons le cas de la France, un pays dont se sont inspirés et s'inspirent les décideurs des programmes scolaires ivoirien, deux heures trente minutes sont accordées hebdomadairement à l'histoire-géographie. La posture des instituteurs quant à la critique faite à la durée accordée à l'histoire-géographie se justifie. Si les stagiaires restent contraints d'observer cette durée, ce n'est pas le cas des enseignants déjà recrutés par la fonction publique qui disent aller au-delà de ce temps imparti.

- **Des effectifs pléthoriques qui ne facilitent pas l'organisation de groupes d'apprentissages et les sorties de terrain**

Les effectifs de classe en primaire varient entre soixante et quatre-vingt élèves en zone urbaine et une moyenne de cinquante en zone rurale. Cette situation a pour corollaire une gestion difficile de la classe, une difficulté d'organiser les élèves en groupe d'apprentissage (S. Connac, 2022), à mener des sorties de terrain, les jeux de rôle etc. Les enseignants interviewés disent ne pas pouvoir organiser les groupes d'apprentissages en raison de l'exiguïté des salles de classe et des effectifs pléthoriques des classes. L'instituteur K.F dit « *quand j'ai essayé d'organiser les élèves en groupe, cela a créé un tohu-bohu indescriptible. Les élèves étaient excités, la position de certains les empêchait de voir ce que j'écrivais au tableau. J'ai depuis ce temps préconisé le travail par table-banc entre deux ou trois élèves.* » Or travailler par table-banc permet certes une co-construction de savoir mais est loin du travail de groupe souhaité. Le travail en groupes d'apprentissages favorise un travail coopératif. D.K à propos des sorties de terrain indique qu' « *elles sont souhaitées à l'intérieur de l'établissement mais sont limitées par les effectifs d'élèves par classe et aussi la durée des séances de cours.* » Les enseignants n'effectuent donc pas de sortie de terrain pourtant nécessaire pour mettre en contact les réalités étudiées (relief, végétation, cours d'eaux en CE1 par exemple, d'avec les élèves. L'organisation des élèves en groupe d'apprentissage

favorise le travail coopératif, une facile circulation et contrôle des activités des apprenants par l'enseignant, une implication de l'ensemble des apprenants. Les sorties de terrain mettent les élèves en contact avec les réalités étudiées. Le jeu de rôle permet une simulation en vue de l'acquisition d'un savoir-faire expérimentiels.

- **Une absence de manuels adaptés**

Les manuels en vigueur sont ceux des programmes de 2009-2010 sous le prisme de la Formation par compétence (FPC) ancêtre de l'Approche par compétence (APC). Certains enseignants les utilisent certes pour avoir quelques orientations et informations mais ne veulent pas les utiliser avec les élèves en séance de classe. KAN dit à ce sujet que *« je trouve que les manuels de la FPC qui nous sont proposés ne sont pas adaptés au programme actuel. Il est difficile de les utiliser pour travailler avec les élèves. »* Ce « rejet » des manuels est une des difficultés de mise en œuvre de certains contenus d'histoire-géographie. Une des leçons d'histoire portant sur le royaume de Kong en CM1 par exemple, est citée par les enseignants comme n'étant pas présente dans les manuels et pose une difficulté de recherche de contenu. L'enseignant K.A en milieu rural dit à cet effet qu' *« il y a des leçons dans les progressions qui n'existent pas dans les manuels. En milieu rural, nous n'avons pas tous accès à internet et nous avons des difficultés à faire des recherches sur ces contenus. »* Ici, est mis en avant la disparité entre le milieu urbain et le milieu rural dans l'accès au savoir savant. La question du passage du savoir savant au savoir enseigné n'est pas prise en compte par les enseignants. Subséquemment, on a des enseignants qui ont une faible maîtrise des contenus à enseigner. La plupart des enseignants en primaire considèrent les manuels comme un creuset de savoir savant et ont du mal à aller plus loin (lecture de livre sur un sujet). Toutefois, ces manuels d'FPC, peuvent résoudre la question de production de supports par les enseignants. En effet, la plupart des supports produits par les enseignants sont de faibles qualités et souvent insuffisants.

3.3 Des recommandations didactiques nécessaires

Les recommandations que nous suggérons à la suite de l'analyse des données que nous avons recueillies s'appuient sur les trois composantes du triangle didactique à savoir l'enseignant, les élèves et le savoir. La relation didactique est celle qui lie l'enseignant au savoir. Toutefois quel

est le profil voir le portrait de l'enseignant du primaire aujourd'hui ? Quel est celui du professeur de CAFOP ? Comprendre ces profils nous aidera à comprendre ce qui est proposé aux instituteurs stagiaires dans les CAFOP. Nous évoquerons aussi le profil des élèves avant de suggérer des propositions.

Le professeur de CAFOP d'histoire-géographie est un instituteur ordinaire qui n'a aucune formation universitaire en histoire-géographie et qui après un certain nombre d'année postule au concours professionnel d'entrée à l'ENS pour une formation de deux ans dont une en formation initiale et une en stage dans un CAFOP. Ce « formé » a-t-il le « bagage intellectuel » nécessaire en histoire-géographie pour prétendre former des instituteurs ? Nous pensons que non. En effet, l'ENS propose certes des contenus universitaires aux étudiants qu'ils forment mais la pratique a démontré que ces futurs professeurs de CAFOP sont de faibles niveaux sur le plan disciplinaire. In fine, ce sont des formateurs qui se focalisent sur des aspects pédagogiques de formation sans se montrer maître de leur connaissance.

Nous proposons que ces professeurs d'histoire-géographie de CAFOP soient titulaires d'un diplôme universitaire en histoire-géographie comme leurs collègues qui postulent concours professionnel en vue d'exercer comme professeur de collège. Être un ancien instituteur est certes un critère important mais ne saurait être la seule condition pour accéder à la formation d'autres enseignants à l'histoire-géographie. A propos des instituteurs, il présente un profil qui amène à prendre du recul quant à leur capacité à être des « maîtres ». Depuis plus d'une décennie, pour postuler au concours d'entrée au CAFOP, le ministère de l'éducation nationale organisateur du concours offre la quasi-totalité des postes au titulaire du BEPC. Evoquant le niveau de ces instituteurs, D.K qui a encadré des instituteurs stagiaires, nous dit que « *le niveau des stagiaires que nous avons il y a trois ans était très faible. Ils avaient de nombreuses lacunes à l'écrit comme à l'oral* ». Sans spéculer sur les motivations d'un tel choix, nous pensons qu'un enseignant qui a un niveau 3^e a nécessairement des difficultés globales. Enseigner l'histoire-géographie nécessite un certain nombre de connaissances dans ces disciplines et des dispositions en termes de maîtrise des enjeux. En formation dans les CAFOP, les formateurs doivent tenir compte des insuffisances des futurs instituteurs. Une fois recruté, c'est la démotivation qui gagne le rang des enseignants. En effet, ils disent que le ministère ainsi que certaines ONG leur ont

arraché "l'autorité du maître". D.K dit pour se faire qu' « *aujourd'hui, les enfants ont davantage de droits que nous, ils décident quand ils veulent faire cours, faire des exercices, copier leurs leçons. Ils nous écoutent à peine. Cette situation nous démotive* ». Ce facteur expliquant la démotivation de certains enseignants doit être traité par une analyse sociologique du contexte dans lequel évoluent les écoles en Côte d'Ivoire en vue de trouver une solution.

Les progressions annuelles d'histoire-géographie sont longues. Nous proposons dix leçons en moyenne par niveaux et une augmentation de la durée hebdomadaire des séances. Passer de 30 minutes à deux heures par semaine en maintenant les 30 minutes par séance par exemple, permettra aux enseignants de mieux organiser les enseignements.

Le profil des élèves est une donnée importante à prendre en compte. En effet, ils accèdent en CE1 entre 7 et 8 ans et en CM2 entre 10 et 12 ans. A cet âge mental, l'usage de documents textuels paraît abstrait. Les stratégies pédagogiques mettant les élèves en contact avec leur milieu proche surtout en géographie sont à privilégier. Les travaux en thèse de géographie d'Elsa Philâtre (2021) sur l'école primaire nous édifient sur la question.

Conclusion

L'analyse du curriculum prescrit d'histoire-géographie en primaire ivoirien a permis d'en ressortir les principales caractéristiques. Les thématiques en histoire sont centrées sur l'étude de l'organisation sociale et politique des principales aires culturelles en Côte d'Ivoire, ainsi que la Côte d'Ivoire coloniale. En géographie, les contenus sont centrés sur la description des milieux ivoiriens et évincent la relation homme/milieu. L'APC dans sa mise en œuvre actuelle, n'a pas encore atteint ses objectifs en primaire. La transmission de savoirs au détriment d'un transfert de savoir-faire et d'un savoir-être aux élèves, reste au cœur des apprentissages. La mise en œuvre des contenus se fait dans le cadre de cours magistralo-dialogué et des rituels de l'approche par compétence (APC). Les progressions ne sont pas achevées surtout en cours élémentaires en raison d'une durée de séance hebdomadaire insuffisante. Les autres facteurs limitant dans la mise en œuvre de l'histoire-géographie sont : des manuels inadaptés, des établissements sous-équipés, des effectifs pléthoriques des classes etc.

Bibliographie

- Bédouret David, Vergnolle Mainar Christine, Chalmeau Raphaël, Julien M.arie-Pierre., & Léna, Jean-Yves** (2018). L'hybridation des savoirs pour travailler (sur) le paysage en éducation au développement durable. *Projets de paysage. Revue scientifique sur la conception et l'aménagement de l'espace*, 18, Article 18. <https://doi.org/10.4000/paysage.1034>
- Boutin Gerald** (2004). L'approche par compétences en éducation : Un amalgame paradigmatique. *Connexions*, 81(1), 25-41. <https://doi.org/10.3917/cnx.081.0025>
- Bruter Annie** (2015). L'enseignement de l'histoire nationale à l'école primaire avant la III^e République. In C. Heimberg, O. Loubes, & B. Falaize (Éds.), *L'école et la nation : Actes du séminaire scientifique international. Lyon, Barcelone, Paris, 2010* (p. 87-92). ENS Éditions. <https://doi.org/10.4000/books.enseditions.2346>
- Cadière Joël** (2013). 9. Traitement et analyse du corpus. In *L'apprentissage de la recherche en travail social* (p. 101-112). Presses de PEHESP. <https://www.cairn.info/l-apprentissage-de-la-recherche-en-travail-social--9782810901180-p-101.htm>
- Chevallard Yves** (1985). *La transposition didactique : Du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensée Sauvage.
- Chevallard Yves** (1999). L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique. *Recherches en didactique des mathématiques*, 38(1), 1-15.
- Cherrel André** (1988). L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche. *Histoire de l'éducation*, 38(1), 59-119. <https://doi.org/10.3406/hedu.1988.1593>
- Claude, G.** (2019, octobre 30). *L'entretien semi-directif: Définition, caractéristiques et étapes*. Scribbr. <https://www.scribbr.fr/methodologie/entretien-semi-directif/>
- Combessie Jean-Claude** (2007). *II. L'entretien semi-directif: Vol. 5^e éd.* (p. 24-32). La Découverte. <https://www.cairn.info/la-methode-en-sociologie--9782707152411-p-24.htm>
- Compère Marie -Madelaine, & Savoie Philippe** (2005). L'histoire de l'école et de ce que l'on y apprend. *Revue française de pédagogie*, 152(1), 107-146. <https://doi.org/10.3406/rfp.2005.3369>

- Connac Sylvain** (2022). *Apprendre avec les pédagogies coopératives : Démarches et outils pour l'école* (8e édition). <https://www.esf-scienceshumaines.fr/education/16-apprendre-avec-les-pedagogies-cooperatives.html>
- Crubellier Maurice** (1982). Où en est l'histoire de l'école primaire ? *Histoire de l'éducation*, 14(1), 1-23. <https://doi.org/10.3406/hedu.1982.1102>
- Dalbera Jean-Philippe** (2002). Le corpus entre données, analyse et théorie. *Corpus*, 1, Article 1. <https://doi.org/10.4000/corpus.10>
- Demeuse Marc, & Strauven Christine** (2013). *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.stven.2013.01>
- Filâtre Elsa**. (2021). *Développer la conscience géographique des élèves en enseignant à partir de l'espace proche* [Phdthesis, Université Toulouse le Mirail - Toulouse III]. <https://theses.hal.science/tel-03560832>
- Glaudel Anne** (2018). Regard sur la géographie enseignée à l'école primaire : Une étude de cas au cycle 3. *L'Information géographique*, 82(3), 144-166. <https://doi.org/10.3917/lig.823.0144>
- Hertig Philippe** (2018). Géographie scolaire et pensée de la complexité. *L'Information géographique*, 82(3), 99-114. <https://doi.org/10.3917/lig.823.0099>
- Imbert Geneviève** (2010). L'entretien semi-directif : À la frontière de la santé publique et de l'anthropologie. *Recherche en soins infirmiers*, 102(3), 23-34. <https://doi.org/10.3917/rsi.102.0023>
- Jankowski Frédérique, & Lewandowski Sophie** (2017). Apprendre, se positionner, créer : L'hybridation des savoirs au Sud. *Autrepart*, 82(2), 3-16.
- Jonnaert Philippe** (2011). Curriculum, entre modèle rationnel et irrationalité des sociétés. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 56, Article 56. <https://doi.org/10.4000/ries.1073>
- Lapassade Georges** (2002). Observation participante. In *Vocabulaire de psychosociologie* (p. 375-390). Éres. <https://doi.org/10.3917/eres.barus.2002.01.0375>
- Mérenne-Schoumaker Bernadette** (2019). Apports et finalité de la géographie dans une formation de base. Réflexions et propositions. *Éducation et francophonie*, 47(2), 8-23. <https://doi.org/10.7202/1066445ar>

- Orain Olivier** (2003). *Le plain-pied du monde: Postures épistémologiques et pratiques d'écriture dans la géographie française au vingtième siècle* [These de doctorat, Paris 1]. <https://www.theses.fr/2003PA010636>
- Oussou Kouadio Jean-Pierre** (2022). Quelle hybridation contextuelle des sorties de terrain dans les lycées et collèges de Côte d'Ivoire en cours d'EDD et en classe de géographie? In D. BEDOURET, C. V. MAINAR, V. CASTAGNET-LARS, E. FILATRE, & S. MAFFRE (Éds.), *Colloque international des didactiques, de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté* (p. 205-226). GEODE-FRAMESPA-INSPE-UT2J-SFR AEF. <https://hal.science/hal-04208197>
- Paun Emile** (2006). Transposition didactique: Un processus de construction du savoir scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 22(2), 3-13. <https://doi.org/10.3917/cdle.022.0003>
- Perrenoud Philippe** (1998). *Perrenoud—La transposition didactique à partir de pratiques: Des savoirs aux compétences*. https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_26.html
- Philippot Thierry, & Baillat Gilles** (2009). Les enseignants du primaire face aux matières scolaires. Réflexions sur la professionnalité enseignante. *Recherche & formation*, 60(1), 63-74. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.598>
- Philippot Thierry, Glaudel Anne, & Charpentier Philippe** (2016). Enjeux épistémologiques et méthodologiques de l'analyse didactique du travail enseignant de l'école primaire en géographie. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 49(4), 41-66. <https://doi.org/10.3917/lsdle.494.0041>
- Reuter Yves, Cohen-Azria Cora, Daunay Bertrand, Delcambre Isabelle, & Lahanier-Reuter Dominique** (2013). Transposition didactique. In *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques: Vol. 3e éd.* (p. 221-226). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.reute.2013.01.0221>
- Soulé Bastien** (2007). Observation participante ou participation observante? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales. *Recherches Qualitatives*, 27, 127-140.
- Souplet Cathérine** (2016). Une pratique de l'histoire à l'école élémentaire: Entre contenus ambigus et tensions. *Questions Vives*.

Recherches en éducation, N° 26, Article N° 26.
<https://doi.org/10.4000/questionsvives.2008>

Souplet Catherine (2013). **CARIOU Didier** (2012), Écrire l'histoire scolaire. Quand les élèves écrivent en classe pour apprendre l'histoire, Rennes, PUR. *Recherches en didactiques*, 16(2), 121-127.

Tétreault Sylvie (2014). Observation participante (Participative observation). In *Guide pratique de recherche en réadaptation* (p. 317-325). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.guill.2014.01.0317>

Tutiaux-Guillon Nicole (1998). *L'enseignement et la compréhension de l'histoire sociale au collège et au lycée* [These de doctorat, Paris 7]. <http://www.theses.fr/1998PA070046>