

Approche des pratiques déclarées d'enseignantes et d'enseignants de Suisse romande en géographie et en histoire à l'école obligatoire et leur relation aux moyens d'enseignement



Samuel Fierz

Chargé d'enseignement en didactique des sciences humaines et sociales et de sciences de la nature, Haute école pédagogique du Valais (HEP VS), St-Maurice (Suisse)

Philippe Jenni

Chargé d'enseignement en didactique de la géographie, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève (Suisse)

Résumé

Basé sur l'analyse statistique d'un questionnaire adressé notamment aux enseignants en géographie et/ou histoire des cantons de Vaud et du Valais (N1260), cet article fait un état des lieux des usages des manuels scolaires en lien avec les conceptions et les pratiques déclarées en SHS. Il montre que les enseignants utilisent largement la collection des moyens d'enseignement officiels édités en Suisse romande depuis 2012 afin de concrétiser les nouvelles orientations du plan d'études quant aux disciplines de sciences humaines et sociales (SHS) enseignées à l'école. Partageant les orientations et pratiques du Plan d'études, les enseignants déclarent principalement adapter les déroulements proposés par les manuels. Les corrélations dessinent des combinaisons de facteurs concomitants : pratiques pédagogiques spécifiques (problématisation, synthèse sur les démarches), formation continue aux nouveaux moyens, enseignement de deux disciplines SHS dans une même classe. À l'encontre de certaines recherches (Boutonnet, 2015 ; Barbosa, 2016), les moyens semblent être des vecteurs des nouvelles orientations sans toutefois altérer l'esprit critique des enseignants.

Mots-clés : géographie (enseignement/éducation/rapport à), équipement et matériel pédagogiques, enseignement primaire et élémentaire, Suisse

Abstract

Self-reported practices of teachers in french-speaking switzerland in geography and history at compulsory school and their relationship to teaching materials — Based on the statistical analysis of a questionnaire primarily addressed to Geography and/or History (compulsory school) teachers in the cantons of Vaud and Valais (N1260), this article provides an overview of the use of textbooks in relation to the stated conceptions and practices in the social sciences and humanities (SHS). It demonstrates that teachers extensively utilize the collection of official teaching materials published since 2012 in the French-speaking part of Switzerland to implement the new curriculum guidelines for social sciences and humanities. Standing by the new curriculum guidelines and practices, teachers primarily report adapting the sequences proposed by the textbooks. Correlations reveal combinations of concurrent factors: specific pedagogical practices (problem-solving, synthesis of approaches), ongoing training with new materials, and teaching two SHS disciplines in the same class. In contrast to some research findings (Boutonnet, 2015; Barbosa, 2016), teaching materials appear to be vehicles for new directions without, however, compromising the critical thinking of teachers.

Keywords: geography (teaching/education/relationship), educational equipment and materials, primary and elementary education, Switzerland

Cette contribution porte sur les pratiques déclarées d'enseignantes et d'enseignants¹ de Suisse romande en charge de l'enseignement de la géographie et/ou de l'histoire², pouvant inclure la citoyenneté, intégrée à ces disciplines. Elle rend compte également de l'usage que ces enseignants font des manuels scolaires, et notamment pour une grande part d'entre eux, des Moyens d'enseignement romands (MER), mis à disposition dès 2012 de manière échelonnée auprès de l'ensemble des classes à titre d'ouvrage officiel afin de contribuer aux nouvelles orientations curriculaires définies par le Plan d'études romand (PER)³ (CIIP, 2010).

Elle s'inscrit dans une recherche commune de quatre instituts romands de formation d'enseignants (HEP Fribourg, HEP Valais, HEP Vaud, Université de Genève), liée au Centre de Compétences Romand de Didactique Disciplinaire⁴.

1. Contexte et enjeux

1.1. Une nouvelle orientation curriculaire des disciplines de SHS

Le Plan d'études romand a apporté en Suisse francophone une réorientation importante du curriculum concernant la géographie, l'histoire et la citoyenneté. Ces disciplines ont été inscrites dès lors dans un domaine commun, en sciences humaines et sociales (Audigier, Sgard & Turtiaux-Guillon, 2015 ; Fierz, 2017) qui « marque le désir de construire à l'école un pôle disciplinaire qui étudie les sociétés, dans leurs relations à l'espace, dans leur temporalité, et dans leur articulation avec les individus (gestions et décisions collectives intégrant les individus) » (Pache et al., dans ce numéro, p. 46)

Ainsi « les activités et les thèmes qui vont être déclinés en SHS (géographie et histoire) seront teintés par les préoccupations de la citoyenneté, de la durabilité des modes de vie et des décisions ou de la circulation des images et de l'information » (p. 47). De manière peut-être plus importante que pour d'autres disciplines, la géographie préconisée par le PER induit un changement de paradigme majeur (Jenni, 2017) : elle invite à questionner et à analyser les relations entre les êtres humains et l'espace, et non plus à le décrire et à le représenter, et cela dès la 1^e année de scolarité. Il en va de même en histoire (Fink, 2017) qui initie les élèves à la démarche d'enquête pour interroger leur passé proche et lointain, en se basant sur des traces et en demeurant prudent.

1.2. Des moyens d'enseignement officiels élaborés pour soutenir l'implémentation des SHS

À la suite de cette introduction ont été rédigés peu à peu de nouveaux manuels scolaires officiels, dénommés Moyens d'enseignement romands (CIIP, 2012, 2013, 2014, 2016, 2018, 2019, 2020, 2021, 2022) afin de contribuer aux nouvelles orientations curriculaires définies par le PER. Ils ont été implémentés dans les classes entre 2012 et 2022 selon un calendrier global modulé par chaque canton. Pour le cycle 3, les cantons romands ont introduit des versions probatoires des MER 9e, 10e et 11e avant la version définitive, à l'exception du canton de Vaud. Ainsi, à la passation du questionnaire dans les deux cantons concernés par cette étude, les MER Cycle 3 sont introduits en Valais depuis un à trois ans mais ne le sont pas dans le canton de Vaud (Figure 1).

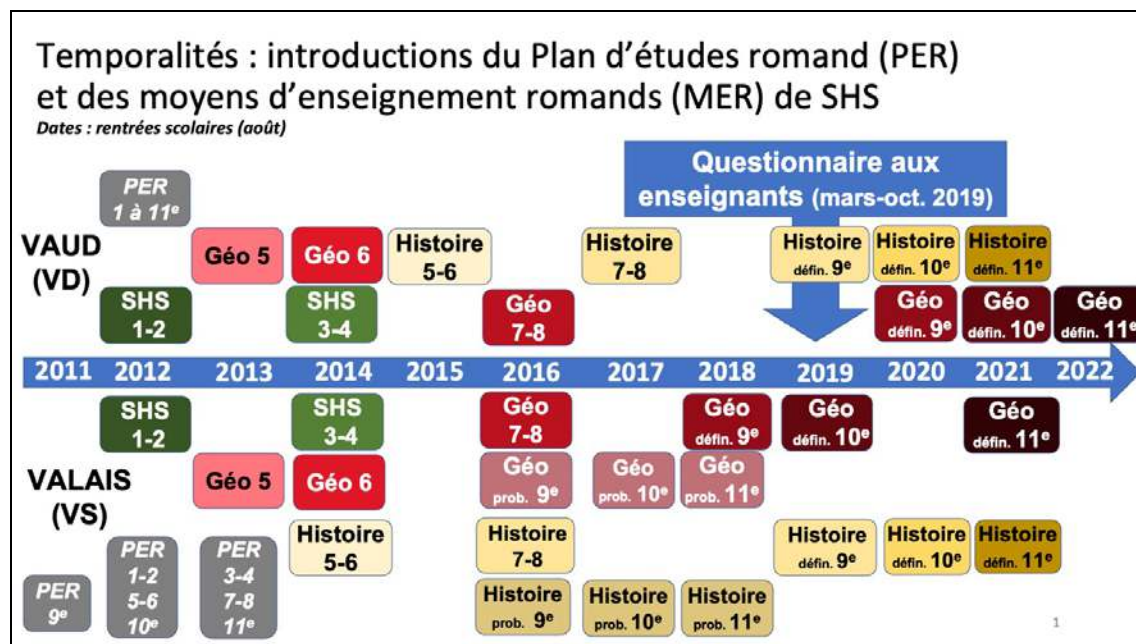
¹ Pour faciliter la lecture dans la suite du document, le masculin générique sera utilisé pour désigner toute personne en charge d'enseigner, sans distinction de genre.

² Nous utilisons la majuscule pour signifier qu'il s'agit de disciplines scolaires.

³ Ce plan d'études contient le curriculum valable pour toute la scolarité obligatoire de la partie francophone de la Suisse, de la 1^e à la 11^e année Harmos, abrégées 1H à 11H, segmentée en trois cycles : cycle 1 (1H-4H, élèves de 4 à 8 ans) ; cycle 2 (5H-8H, 8-12 ans) ; cycle 3 (9H-11H, 12-15 ans).

⁴ <https://www.2cr2d.ch/lusage-des-moyens-denseignement-dans-les-disciplines-des-shs/>

Figure 1 - Temporalité⁵ des introductions du Plan d'études romand (PER) et des Moyens d'enseignement romands (MER) de SHS ; dans leur version probatoire (prob.) ou définitive (défin.) dans les cantons de Vaud et du Valais



Ces MER ont cherché à médiatiser les enjeux du plan d'études afin de soutenir son appropriation (Pache et al., dans ce numéro). Si l'intention est compréhensible et s'inscrit dans une logique connue en tant qu'échelon de la transposition didactique selon Bernard et al. (2007) ou de sous-élément d'un tout (système manuel, Niclot 2002), la question de leur impact réel en termes de levier de transformation reste entière.

Avant de poursuivre, précisons qu'en Suisse romande les moyens d'enseignement (c'est le non dédié, assimilé ici aux manuels) sont distribués par les économats étatiques avec obligation d'être utilisés, du moins en partie, contrairement aux pratiques ayant cours dans la plupart des pays à économie de marché (Niclot, 2002) où les sociétés d'édition privées proposent des manuels pour satisfaire la demande des enseignants. Les MER se composent d'une guide de l'enseignant (cycle 1 à 3) avec, pour les cycles 2 et 3, un à deux livres pour l'élève, un fichier d'activité et des ressources numériques en ligne. Ils sont élaborés selon un dispositif spécifique chapeauté par le CIIP (conférence intercantonale, instruction publique et culture, Suisse romande et Tessin) dont les équipes de rédaction regroupent des représentants (enseignants ou cadres) des différents cantons romands qui, rappelons-le, sont souverains en matière d'éducation (fédéralisme helvétique).

Nous utiliserons plus bas le terme de *MER* lorsqu'il s'agira précisément des manuels romands, de *ME* (moyens d'enseignement) pour évoquer d'autres manuels (ex. manuel Nathan qui a eu cours dans le canton de Vaud avant l'introduction des MER), de *supports* ou *ressources* pour parler de tout matériel convoqué par les enseignants en classe ou en préparation à l'enseignement (y.c. manuels).

2. Problématique

Boutonnet (2013, p. 6) souligne que, dans le domaine de l'enseignement de l'histoire au secondaire « peu de recherches ont analysé comment les enseignants utilisent le manuel et la manière dont leurs pratiques sont influencées par lui puisque ce sont davantage des analyses de contenus qui prévalent ».

⁵ L'année mentionnée correspond à la rentrée scolaire (mois d'août).

Il relève toutefois « cinq fonctions pour l'usage du manuel : (1) une médiation entre l'enseignant, l'élève et le programme ; (2) un soutien pour l'enseignant et l'élève ; (3) une référence, une banque de tâches et de connaissances ; (4) une fonction culturelle ; (5) une représentation des valeurs démocratiques et sociétales » et il y voit « l'importance du manuel en tant qu'interface entre l'enseignant, l'élève et le programme : d'une part une fonction de socialisation et de l'autre une fonction d'identification » Boutonnet (p. 44). Il cite de nombreuses recherches qui rapportent un usage très diversifié et partiel du manuel : les enseignants l'utilisent « comme une illustration de leur propos ou comme banque d'exercices et n'hésitent pas à le compléter par du matériel supplémentaire » et il est perçu « comme une référence pour le contenu à enseigner et s'attendent à y retrouver des idées pour la planification d'activités (Hasni et al., 2009) » (Boutonnet, p. 48).

Pour les enseignants de l'école primaire, « généralistes », c'est-à-dire ne bénéficiant pas d'une formation universitaire en histoire ou en géographie et qui sont en charge d'enseigner de nombreuses disciplines, le manuel peut revêtir des fonctions plus structurantes : il est considéré comme aide à la planification, source de documents et d'informations et source d'exercices (Spallanzani et al., 2001, p. 88). Sans être perçu comme essentiel, il est aussi source d'apprentissage pour les enseignants en début de carrière et source d'activités et d'évaluation pour les enseignants chevronnés. Pour certains auteurs toutefois, les manuels scolaires pourraient induire une perte du sens critique (Freinet, 1928 ; Heimberg, 2019).

Boutonnet (2013) minorise toutefois l'effet que le manuel pourrait avoir sur les pratiques d'enseignement et met en avant le rôle de la conception de l'enseignement et de l'apprentissage de l'enseignant. En effet, il cite plusieurs recherches qui démontrent que les représentations des enseignants exercent une influence notable sur leurs pratiques réelles et dépendent de leurs fondements épistémologiques (p. 41). Par ailleurs, les travaux de Barbosa Oliveira (2016) signalent que les curricula « pensés pratiqués » sont uniques et adaptés au contexte d'enseignement ; ils ne seraient en aucun cas l'application stricte d'un modèle théorique ou d'une prescription.

Les travaux portant sur le rapport au support nous intéressent également, car ils mettent en évidence trois manières d'appréhender le moyen d'enseignement par l'enseignant, selon des profils construits par Leroy (2010, 2013) et Priolet & Mounier (2018) :

- l'utilisateur (qui fait confiance aux auteurs de manuels)
- l'adaptateur (qui s'en inspire pour proposer aussi d'autres documents)
- le concepteur, qui, à l'inverse, ne s'appuie pas du tout sur le manuel

De premiers résultats issus de la phase exploratoire de notre recherche sur les moyens d'enseignement de SHS en Suisse romande (Pache et al., dans ce numéro ; Pache & Raymondin, 2020), réalisée auprès de 95 enseignants, mettent en évidence trois constats généraux : les enseignants interrogés intègrent les moyens d'enseignement à leurs pratiques, notamment pour structurer ces dernières ; la démarche d'enquête, valorisée par le curriculum, n'est souvent pas enseignée explicitement ; enfin, le manuel a tendance à se substituer au plan d'études.

Notre article complète ces premiers résultats, en considérant un échantillon d'enseignants plus important. Elle cherche à établir comment les enseignants utilisent les moyens d'enseignement et en quoi cela est lié aux représentations et pratiques déclarées à propos de l'enseignement et de l'apprentissage dans les disciplines de SHS.

Plus spécifiquement, nous focaliserons notre analyse sur les questions suivantes :

- Dans quelle mesure les moyens d'enseignement de géographie et/ou d'histoire répondent-ils aux besoins des enseignants ?

- Quels sont les différents types d'usage de ces moyens d'enseignement, relativement à la typologie d'enseignants *utilisateurs*, *adaptateurs* ou *concepteurs* ?
- Comment les enseignants débutent-ils une séquence d'enseignement-apprentissage ? Notamment, dans quelle mesure les ressources proposées par les moyens d'enseignement sont-elles utilisées pour élaborer un questionnement et une problématique avec leurs élèves ?
- Comment les enseignants terminent-ils une séquence d'enseignement-apprentissage ? Et plus particulièrement, lorsqu'une synthèse est réalisée, comment est-elle menée et quels savoirs valorise-t-elle ?

Nous exposons ci-après la méthodologie qui a fondé l'élaboration du questionnaire, l'échantillon visé, le traitement des données ainsi que les types d'analyse qui ont été réalisés pour aboutir aux résultats présentés.

3. Méthodologie

3.1. Questionnaire

Le questionnaire élaboré par le groupe de recherche a été renseigné en ligne par les enseignants via le logiciel *LimeSurvey*. Il contenait au total 33 variables organisées en 4 parties (voir le questionnaire en annexe) : A. Données personnelles (12 variables) ; B. Moyens utilisés en SHS (5) ; C. Pratiques d'enseignement apprentissage privilégiées (7) ; D. Finalités assignées à l'enseignement des SHS (9). Pour les variables des parties A et B, les réponses étaient à choix multiples ; pour celles des parties C et D (et la question B3), les items se présentaient sous forme d'une affirmation avec réponse à cocher sur une échelle de Lickert ("non", "plutôt non", "plutôt oui", "oui", "sans avis/ne sais pas").

3.2. Échantillon

L'invitation à remplir le questionnaire en ligne a été diffusée aux enseignants de géographie, histoire, Éthique & culture religieuse et Économie via les directions des établissements scolaires en mars 2019 (Vaud) et septembre 2019 (Valais). 1747 réponses ont été reçues entre le 27.3.2019 et le 15.10.2019, dont 1260 provenant d'enseignants en charge de la géographie et/ou de l'histoire ; les tableaux 1 à 4 présentent les caractéristiques de ces derniers (canton, genre, âge, degré d'enseignement).

Tableau 1 - Enseignants de géographie et/ou histoire ayant répondu au questionnaire, répartis par canton (N total : 1260)

Canton		
Vaud	Valais	Non renseigné
772	487	1

Tableau 2 - Enseignants de géographie et/ou histoire ayant répondu au questionnaire, répartis par genre (N total : 1260)

Genre		
Femme	Homme	Non renseigné
945	311	4

Tableau 3 - Enseignants de géographie et/ou histoire ayant répondu au questionnaire, répartis par âge (N total : 1260)

Âge					
20-30 ans	31 - 40 ans	41 - 50 ans	51 - 60	plus de 60 ans	Non renseigné
250	400	327	245	34	4

Tableau 4 - Enseignants de géographie et/ou histoire ayant répondu au questionnaire, répartis par degré d'enseignement (N total : 1260)

Degré d'enseignement ⁶					
1-2H	3-4H	5-6H	7-8H	9-11H	Non renseigné
172	203	328	271	363	0

3.3. Codage, groupement, traitement statistique

Les variables dont les réponses étaient de niveau ordinal ont été recodées en intervalle-rapport : "non" en "1" ; "plutôt non" en "2" ; "plutôt oui" en "3" ; "oui" en "4" ; une réponse sans avis a été ignorée (aucune valeur attribuée).

L'analyse a porté sur l'ensemble de l'échantillon et sur 19 groupes construits par croisement des variables suivantes :

- Degré d'enseignement : cycles 1, 2 et 3 et demi-cycles pour le primaire : 1-2H, 3-4H, 5-6H, 7-8H.
- Disciplines enseignées : géographie et/ou histoire ; géographie et histoire ; uniquement géographie ; uniquement histoire. Remarque : au cycle 1 où l'on enseigne les deux disciplines, la catégorie géographie et histoire a été attribuée à tous les enseignants, occasionnant ainsi 3 groupes pour ce cycle (cycle 1, 1-2H, 3-4H).

Deux types d'analyses ont été menés à l'aide de SPSS pour documenter les questions de recherche : analyses de fréquences et corrélations.

- *Analyses de fréquences*

Pour quelques variables sélectionnées, SPSS a fourni des tables de fréquences et des graphiques pour les différents groupes et sur l'échantillon dans sa totalité. Pour garder une vision globale des résultats en vue de l'interprétation, un tableau de synthèse a été réalisé avec une ligne pour chaque groupe comportant les indications suivantes : nombre de réponses (N) ; répartition des réponses en % ("non", "plutôt non", "plutôt oui", "oui") ; condensation des réponses en pourcent d'avis « favorables » (somme "plutôt oui" et "oui") et « défavorables » (somme "plutôt non" et "non") ; graphique.

- *Corrélations*

Des tables de corrélation ont été produites par SPSS (coefficient Spearman) entre les différentes variables (à l'exclusion de A1, A2, A3, D5 à D8, ainsi que les questions ouvertes) pour l'ensemble de l'échantillon et pour chaque groupe. Pour faciliter leur analyse, elles ont été recopiées dans un fichier Excel et les corrélations significatives (0.01** ou 0.05*) ont été mises en évidence. En vue de l'analyse, une extraction de données a été faite afin de réunir pour un item choisi (par exemple *les moyens d'enseignement répondent à mes besoins*) tous les items qui y sont significativement corrélés.

3.4. Dimensions d'analyse et résultats

Les résultats exploitent quelques questions jugées pertinentes au regard de la problématique : *les avis à propos des moyens d'enseignement* (voir annexe, question B3), *les différents types d'usage des moyens d'enseignement* (question C1), *les manières de débiter une séquence d'activités* (question C2) ou de *la clore* (question C4). Pour chacune, les résultats sont exposés en trois étapes : analyse de fréquences, analyse des corrélations, discussion. Dans le cadre de cet article, il ne nous a pas été possible d'analyser les verbatims récoltés dans les questions ouvertes (A12, B4 et B5, C7).

⁶ Le total de 1337 est au-dessus de l'effectif (1260) car certains enseignants se sont déclarés enseigner dans plusieurs degrés.

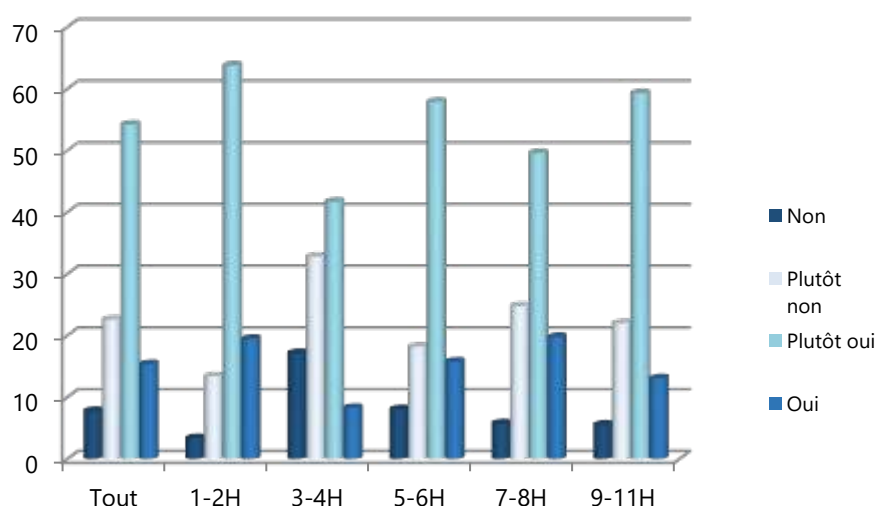
Notons que le questionnaire porte sur les moyens d'enseignement (ME) et non sur les moyens d'enseignement *romands* (MER) exclusivement, dont l'introduction a été présentée au point 1.2. On peut toutefois considérer que les enseignants des cycles 1 et 2 ont répondu en se référant aux MER partout déjà introduits ; il en va de même pour cycle 3 en Valais, contrairement au canton de Vaud où les MER ne sont pas introduits au cycle 3 au moment de l'enquête (voir figure 1 et points 1.2 et 3.2). Cette différence nous appelle à une certaine prudence dans l'interprétation des résultats.

4. Satisfaction par rapport aux moyens d'enseignement

Voyons en premier lieu l'appréciation que les enseignants font de l'affirmation « *Les moyens d'enseignement répondent globalement à mes besoins* ».

4.1. Analyse des fréquences

Figure 2 - Réponses des enseignants en charge de la géographie et/ou de l'histoire à propos de l'affirmation : les moyens d'enseignement répondent globalement à mes besoins (en %)



Au cycle 1, l'appréciation des moyens d'enseignement est globalement favorable⁷ (64.1 % N320), avec une grande différence entre les enseignants de 1-2H (83.3 % N149) et 3-4H (50 % N180⁸).

Au cycle 2, l'appréciation est encore plus positive qu'au cycle 1 avec 71.5 % d'avis favorables chez les enseignants de géographie et/ou d'histoire (N515) avec très peu de variation entre 5-6H (70.9 % N285) et 7-8H (69.8 % N242). Si l'on nuance par discipline, on constate que les avis sont plus favorables chez les enseignants qui enseignent uniquement la géographie (75.6 % N119) ou la géographie et l'histoire (73.4 % N244) que chez ceux qui n'enseignent que l'histoire (65.1 % N152). Pour cette dernière catégorie, précisons qu'il y a une variation entre 5-6H (70.6 % N85) et 7-8H (60.6 % N71).

Au cycle 3, les avis des enseignants de géographie et/ou d'histoire sont favorables à 72.3 % (N322). Vu l'entrée en vigueur des MER différenciée, il convient de procéder à une analyse par canton. On constate que les enseignants du Valais – qui depuis l'introduction du PER sont titulaire d'un cours intitulé SHS (géographie et histoire) – sont favorables à 85.3 % (N89). Pour les enseignants du canton de Vaud – qui ne s'expriment pas sur les MER, mais à propos de ME an-

⁷ « Favorable » regroupe les réponses « plutôt oui » et « oui » dans un rapport compris entre 3/1 et 4/1 dans la plupart des cas.

⁸ Il y a probablement des enseignants qui se sont déclarés à la fois enseigner en 1-2H et en 3-4H, ce qui explique pourquoi on ne peut simplement additionner les échantillons 1-2H et 3-4H (132 + 180 > 320).

térieurs – on note 75.8 % d'avis favorables pour ceux qui enseignent la géographie et l'histoire (N95), 82.4 % pour ceux qui n'enseignent que la géographie (N51), mais seulement 48.3 % d'avis favorables pour ceux qui n'enseignent que l'histoire (N85).

4.2. Corrélations

Tous cycles et disciplines confondus, *les moyens d'enseignement répondent à mes besoins* est corrélé positivement au fait *d'enseigner dans le canton du Valais* (.248** N1105)⁹. La corrélation est plus forte au cycle 1 (.344** N320) qu'aux cycle 3 (.220** N322) et cycle 2 (.122** N493). *Les moyens d'enseignement répondent à mes besoins* est aussi corrélé au fait *d'avoir suivi une formation continue obligatoire sur les MER en SHS* pour les enseignants de tous cycles et disciplines confondus (0.137** N1105), du cycle 1 (.135* N320) et du cycle 2 (.101* N515), et *avoir suivi une formation continue facultative sur les MER en SHS* au cycle 1 (.139* N320). Cela est confirmé en creux puisque l'item est corrélé négativement avec *ne pas avoir suivi de formation sur les MER en SHS* au cycle 1 (-.240** N320), au cycle 2 pour les enseignants de géographie uniquement (-.240** N119), et au cycle 3 pour tous (-.121** N322), ce qui signifie que moins on a suivi de formation aux MER SHS et moins on estime que les moyens répondent aux besoins. Notons enfin que les items « canton » et « formation SHS » sont eux-mêmes liés : tous cycles et disciplines confondus, *enseigner en Valais* est corrélé à *avoir suivi une formation continue obligatoire sur les MER en SHS* (.518** N1217).

4.3. Discussion des résultats

Dans l'ensemble, selon les pratiques déclarées des enseignants dans le questionnaire, on peut considérer que les MER répondent particulièrement bien aux besoins des enseignants, tous cycles et disciplines confondus. Le taux de satisfaction déclaré est élevé pour cette première édition de Moyens d'enseignement romands porteurs d'une rupture épistémologique importante présentée dans la problématique. Ce résultat global présente quelques variabilités inter-groupes : au cycle 1, les enseignants 3-4H sont moins favorables que les 1-2H ; au cycle 2, ceux qui n'enseignent que l'histoire sont moins favorables que les autres. Enfin, rappelons qu'au cycle 3 les avis qui sont favorables à plus de 85 % émanent uniquement des enseignants du Valais, puisque les MER n'étaient pas introduits sur le canton de Vaud au moment de l'enquête.

Au cycle 2, l'appréciation moindre pour le MER histoire est peut-être due au choix éditorial : le moyen d'enseignement ne définit pas d'objectifs d'apprentissage détaillés et laisse la responsabilité à l'enseignant de construire des synthèses tandis que les propositions sont plus organisées et la construction modulaire plus apparente dans les MER de géographie, facilitant les choix d'enseignement.

Pour interpréter la différence de résultat au cycle 1, on pourrait faire deux hypothèses. La première est que les enseignants de 1-2H ont pour habitude de travailler avec les questions et intérêts des élèves. Or, le MER en SHS comporte une introduction théorique qui présente une démarche de travail pilotée par le questionnement historien ou géographe puis propose une boîte à idées de situations d'apprentissage sur lesquelles ce questionnement est décliné ; seules quelques pistes sont développées dans le détail (étapes, matériel). On peut raisonnablement penser que cette présentation qui laisse passablement de liberté pourrait bien convenir aux enseignants de 1-2H. Le MER de 3-4H présente à quelques détails près la même introduction théorique, mais les propositions de travail sont déclinées en 8 séquences détaillées (objectifs, étapes, matériel) en géographie et 8 en histoire. Cette présentation a été choisie pour satisfaire les attentes supposées des enseignants de 3-4H, semblent-ils désireux d'activités guidées, « clé en main ». Au vu des résultats, peut-être certains d'entre eux souhaiteraient-ils des MER plus « ouverts » ? À moins que cela ne tienne aux conceptions de l'apprentissage et de l'évaluation : les deux premières années de la scolarité sont soumises à une évaluation des apprentissages

⁹ Le seuil de significativité est noté ** s'il est inférieur à 0.01 et * s'il est inférieur à 0.05.

moins formelle qu'en 3-4H ; tramées sous forme d'enquête, les séquences du MER ne proposent peut-être pas suffisamment de savoirs déclaratifs dont on sait qu'ils sont plus facilement évaluable. Ces interprétations pourraient être mises en perspective avec les verbatims des réponses aux questions ouvertes du questionnaire ; ce qui n'a pas pu être entrepris dans le cadre de cet article.

Les corrélations montrent que l'appréciation des MER varie selon les cantons et le suivi d'une formation obligatoire. Rappelons qu'en Suisse, chaque canton est souverain en matière de scolarité ; il peut y avoir des différences de culture scolaire, d'organisation scolaire ou de décisions relatives aux modalités d'introduction des moyens d'enseignement (figure 1). Lors de l'introduction des MER, le canton du Valais a imposé une information obligatoire, doublée de formations facultatives pour tous les enseignants ; le canton de Vaud n'a proposé que des formations facultatives. En général, ces formations portaient sur le changement épistémologique voulu par le PER et les manières de le concrétiser (concepts-clés, problématisation, démarche d'enquête, construction modulaire et non-linéarité). C'est probablement ce facteur « formation » qui est mis en évidence dans les corrélations obtenues, davantage que le fait d'enseigner dans un canton ou un autre.

5. Différents types d'usage des moyens d'enseignement : enseignants utilisateurs, adaptateurs ou concepteurs du déroulement des activités

Nous présentons ci-après les résultats issus des réponses à la question (annexe, C1) qui se réfère aux trois profils d'enseignants construits par Leroyer (2010, 2013) et Priolet & Mounier (2018), présentés dans notre problématique.

5.1. Fréquences relatives aux types d'usage des moyens d'enseignement

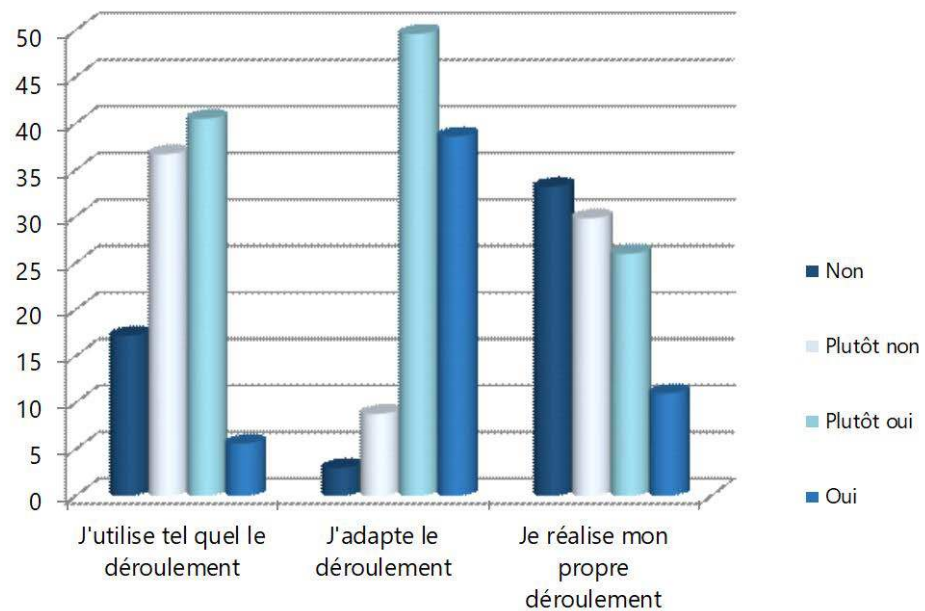
Les enseignants qui disent *"Utiliser tel quel le déroulement proposé par les moyens d'enseignement officiels"* représentent moins de la moitié de l'échantillon complet (46.1 % N1064), avec toutefois une distinction entre enseignants du cycle 1 (44 % N300) ou du cycle 3 (35.1 % N313) et ceux du cycle 2 (54.2 % N502), plus enclins à y adhérer. À relever que les enseignants du cycle 3 utilisent davantage le déroulement des activités tel quel lorsqu'est employé le nouveau MER (49.4 % N89, canton du Valais).

Les enseignants du cycle 2 recourent davantage au déroulement tel quel lorsqu'ils enseignent la géographie (60.7 % N112) ou la géographie et l'histoire (57.7 % N241) que l'histoire seulement (43.7 % N149). Cette distinction se retrouve également au cycle 3 (respectivement : géographie 39.6 % N48 ; géographie et histoire 41.6 % N178 et histoire 19.5 % N87).

Tous cycles et disciplines confondus, la grande majorité des enseignants peut être catégorisée dans le profil « d'adaptateurs » (88.2 % N1063) des déroulements des activités proposés par les moyens d'enseignement officiels, de manière plus importante dans les classes du début et de fin de scolarité : au cycle 1 (1-2H : 88.1 % N143 ; 3-4H : 82.3 % N164), au cycle 2 (5-6H : 88 % N274 ; 7-8H : 87.9 % N239) et au cycle 3 (91.1 % N313).

Une minorité d'enseignants, tous cycles et disciplines confondus, dit ne pas utiliser le moyen d'enseignement et construire leur propre déroulement des activités (37 % N1052). Les enseignants du cycle 1 sont toutefois davantage enclins à le faire (46.8 % N304), en 1-2H (41.2 % N141) et en 3-4H (50 % N170), tout comme ceux du cycle 3 (44.6 % N305), contrairement à ceux du cycle 2 (26 % N493). Enfin, au cycle 3, cette posture est plus marquée pour les enseignants en charge de l'histoire seulement (58.9 % N85) que pour ceux qui enseignent la géographie uniquement (43.4 % N43) ou la géographie et l'histoire (37.9 % N174).

Figure 3 - Réponses des enseignants en charge de la géographie et/ou de l'histoire quant à l'utilisation du déroulement proposé par les moyens d'enseignement (en %)



5.2. Corrélations entre types d'utilisateurs des moyens d'enseignement et profils d'enseignants

• Corrélations aux formations suivies

Pour l'ensemble des cycles et disciplines confondus, plus les enseignants déclarent *utiliser tel quel le déroulement des activités proposé par les moyens d'enseignement*, plus il s'avère qu'ils ont suivi une formation sur les moyens d'enseignement en SHS (corrélation à *ne pas avoir suivi de formation* : -0.162^{**} N1064), que ce soit une *formation obligatoire* ($.137^{**}$ N1064) ou *facultative* ($.081^{**}$ N1064).

Adapter le déroulement des activités proposées est également corrélé à la formation obligatoire sur les MER SHS ($.070^{*}$ N1063), à la durée de formation suivie sur ces MER SHS ($.092^{*}$ N733) et au fait d'avoir un titre de formation Master ($.073^{*}$ N1063). À noter que ces corrélations ne sont pas significatives pour les enseignants du cycle 3.

Enfin, ne pas utiliser le déroulement proposé par le moyen et réaliser son propre déroulement est corrélé au fait de ne pas avoir suivi de formation sur les MER SHS ($.179^{**}$ N1052).

• Corrélations aux conceptions des disciplines de SHS

Pour l'ensemble des cycles et disciplines confondus, *utiliser tel que le déroulement des activités des moyens d'enseignement* est corrélé au fait de *montrer aux élèves que les êtres humains ont peu de marges d'action et sont grandement déterminés par les héritages* ($.100^{*}$ N843). En 7-8H, ces enseignants n'adhèrent pas aux finalités civiques ou patrimoniales (*le domaine SHS doit surtout permettre aux élèves de comprendre les sociétés présentes et passées afin de pouvoir agir* est corrélé négativement : -0.165^{*} N217), ni aux finalités intellectuelles ou critiques (*le domaine SHS doit surtout développer le raisonnement des élèves sur le monde* est corrélé négativement : -0.172^{*} N220).

Les enseignants disant adapter le déroulement des activités proposées sont corrélés de manière significative à valoriser les finalités civiques ou patrimoniales (*le domaine SHS doit surtout permettre aux élèves de comprendre les sociétés présentes et passées afin de pouvoir agir* : $.117^{**}$ N937) et à envisager des marges d'action dans le futur (*dans mon enseignement, je montre aux élèves que les êtres humains peuvent agir par des actions individuelles et collectives* : $.117^{**}$ N937).

pour faire évoluer la société : .098** N932). Pour les enseignants en charge de la géographie et de l'histoire en 5-6H, adapter les activités est également corrélé de manière significative au fait de considérer que *l'enseignement de la géographie devrait surtout permettre de comprendre les relations entre les hommes et l'espace* (.242** N117) et que *à l'école, le domaine SHS doit surtout aider les élèves à se doter de savoirs utiles au quotidien, dans la vie professionnelle et sociale (finalités pratiques)* (.267* N118).

Enfin, de manière significative seulement pour les enseignants au cycle 2, ne pas utiliser le moyen et réaliser son propre déroulement des activités est corrélé à ne pas adhérer au fait que *l'enseignement de la géographie devrait surtout permettre de comprendre les relations entre les hommes et l'espace qu'ils occupent* (- 0.100* N395).

5.3. Discussion des résultats

Ces résultats montrent que la plupart des enseignants adaptent le déroulement des activités proposées par les moyens d'enseignement, avec toutefois une particularité pour les MER de géographie du cycle 2, que davantage d'enseignants disent utiliser tels quels. Deux hypothèses peuvent expliquer ce résultat : les propositions d'activités sont jugées faciles et pertinentes à mettre en œuvre et/ou les enseignants généralistes se sentent rassurés de suivre ces indications, du fait du changement important de paradigme concernant la géographie.

Relativement à l'ensemble des enseignants qui adaptent les activités proposées, ce sont aussi ceux qui considèrent l'être humain comme "acteur". Cela les invitent-ils à ajuster davantage les activités aux élèves, au contexte social vécu, à l'actualité, au fait d'encourager les élèves à se positionner face aux sujets et enjeux étudiés ?

Quant aux enseignants disant ne pas utiliser le déroulement proposé par les moyens d'enseignement (MER ou autres), deux interprétations sont possibles relativement aux corrélations mises en évidence : soit les supports ne correspondent pas à leurs attentes, soit leurs considérations épistémologiques de l'enseignement des disciplines de SHS ne concordent pas avec celles du plan d'études et des moyens d'enseignement. Au vu des résultats, les formations suivies concernant les MER SHS par les enseignants montrent des influences sur l'usage qu'ils font de ces supports qui seraient à étayer par d'autres prises de données.

Peut-on dire que les formations sont déterminantes pour favoriser un changement de conceptions et l'usage des MER, ou faudrait-il considérer que les enseignants qui s'inscrivent aux formations sont déjà ceux qui sont enclins à adhérer à ces conceptions, et donc, ipso facto, à l'usage des moyens d'enseignement qui les portent ? Cela serait à explorer.

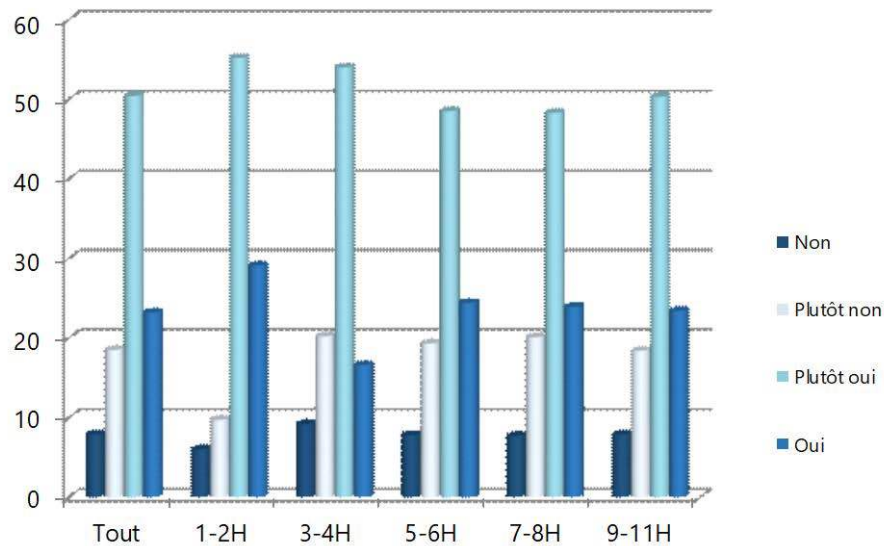
6. Manières de débiter une séquence d'activités

Cette partie analyse les diverses modalités suggérées dans le questionnaire quant à la manière de débiter un enseignement. Nous nous intéressons plus particulièrement à la façon dont les enseignants pratiquent un enseignement problématisé, en tenant compte des réactions et des interrogations des élèves.

6.1. Fréquences

Tous cycles et disciplines confondus, les enseignants ont un avis favorable à propos de l'affirmation *pour débiter une séquence ou un module, je fais réagir les élèves à une situation pour élaborer ensemble des questions (en lien avec le moyen)* comme le montre la figure 4 (73.6 % N1036). L'adhésion est légèrement plus marquée au cycle 1 (76.1 % N289) qu'aux cycle 2 (72.6 % N493) et cycle 3 (73.7 % N304), en notant une différence notable entre les enseignants de 1-2H (84.3 % N134) et ceux de 3-4H (70.6 % N163).

Figure 4 - Réponses à propos de l'affirmation : pour débiter une séquence ou un module, je fais réagir les élèves à une situation pour élaborer ensemble des questions, en lien avec le moyen d'enseignement (en %)



Les avis sont globalement plus favorables chez les enseignants qui sont simultanément en charge de la géographie et de l'histoire (5-6H : 74.6 % N126 ; 7-8H : 77.4 % N115 ; Cycle 3 : 76.4 % N147) et pour ceux qui n'enseignent que la géographie (5-6H : 79.3 % N63 ; 7-8H : 64 % N50 ; Cycle 3 : 61 % N48) par rapport à ceux qui n'enseignent que l'histoire sauf pour 7-8H (5-6H 65.4 % N81 ; 7-8H 69.6 % N69 ; Cycle 3 : 44.7 % N82).

6.2. Corrélations

Pour débiter une séquence ou un module, je fais réagir les élèves à une situation pour élaborer ensemble des questions (en lien avec le moyen) est corrélé avec plusieurs variables. Nous présentons ci-après les résultats pour l'échantillon total, enseignants de tous cycles et disciplines confondus, sauf indications spécifiques.

- Le degré de satisfaction par rapport au moyen*
Plus on déclare débiter de cette manière, plus le moyen répond aux besoins (corrélation avec le moyen d'enseignement répond à mes besoins : .231** N1021).
- La façon d'utiliser les moyens*
Plus les enseignants déclarent débiter une séquence ainsi, plus ils disent adapter le déroulement des activités proposées par le moyen d'enseignement officiel (.158* N1026) ou utiliser tel quel le déroulement des activités (la corrélation est toutefois très faible : .080* N1026), et moins ils indiquent réaliser [leur] propre déroulement (corrélation également très faible -.080* N1011).
- D'autres manières de débiter*
Les enseignants qui débiter une séquence ou un module en faisant réagir les élèves à une situation pour élaborer ensemble des questions ont aussi tendance à demander aux élèves d'imaginer comment répondre aux questions posées par le moyen (.317** N1004), à proposer une question tirée du moyen (.141** N1028), et à ne pas mettre d'emblée les élèves au travail pour répondre aux consignes du moyen d'enseignement (cette corrélation négative est toutefois très faible : -.065* N1009).
- Les formations suivies sur les MER SHS*
Les enseignants qui débiter une séquence ou un module en faisant réagir les élèves à une situation et problématiser collectivement sont plutôt des enseignants qui ont suivi une formation liée aux MER SHS (corrélation négative avec pas de formation : -.0139** N1036 ; corrélation positive avec une formation continue obligatoire .119** N1036).

- *Les conceptions des disciplines de SHS*

Les enseignants qui débutent une séquence de cette manière ont tendance à considérer que les finalités du domaine SHS (annexe, D1) sont de *développer le raisonnement des élèves sur le monde (finalités intellectuelles ou critiques)* (.149** N948), de *permettre aux élèves de comprendre les sociétés présentes et passées afin de pouvoir agir (finalités civiques et patrimoniales)* (.133** N932), et de *aider les élèves à se doter de savoirs utiles au quotidien, dans la vie professionnelle et sociale (finalités pratiques)* (.089** N954).

Pour ce qui est des marges d'actions humaines (annexe, question D2), ces enseignants ont également tendance à vouloir *montrer aux élèves que les êtres humains peuvent agir par des actions individuelles et collectives pour faire évoluer la société* (.182** N927) et que *les êtres humains ont des marges d'action tout en étant tributaires des héritages* (.180** N858).

Concernant les disciplines (annexe, D3 et D4), ils ont tendance à penser que *l'enseignement de la géographie devrait surtout permettre de comprendre les relations entre les hommes et l'espace qu'ils occupent* (.166** N845), de *comprendre le présent et la complexité du monde* (.128** N862) ; de *décrire les grandes structures de l'espace occupé par les hommes* (.087* N832). De même, ils considèrent plutôt que *l'enseignement de l'histoire devrait surtout permettre de développer les capacités d'analyse, de synthèse et l'esprit critique* (.254** N834), de *confronter des sources et différents points de vue sur les faits du passé* (.152** N836), de *construire une représentation du passé de manière critique* (.120** N842), mais sont plutôt opposés à l'idée que *l'enseignement de l'histoire devrait surtout permettre de connaître les dates, les événements et les personnages qui ont marqué l'histoire du pays et du monde* (-0.074* N850).

- *Les pratiques d'enseignement-apprentissages privilégiées en SHS*

Lorsqu'ils s'expriment sur les pratiques les plus importantes en SHS (annexe, C6), les enseignants ont tendance à être en accord avec des affirmations telles que *questionner et faire des hypothèses* (.296** N978) ; *critiquer une proposition ou un projet* (.265** N929) ; *interpréter, donner du sens, mettre en oeuvre un raisonnement critique* (.263** N967) ; *connaître les démarches de chaque discipline (comment on travaille, quelle question on se pose)*, (.235** N961) ; *construire une explication, généraliser* (.217** N963) ; *envisager le futur* (.205** N930) ; *comparer, mettre en lien, exploiter les informations* (.189** N978) ; *trouver de l'information dans un texte, une carte, etc.*, (.147** N952) ; *connaître la nature et la fonction des documents utilisés (cartes, frises, etc.)*, (.121** N959) ; *se situer dans le temps et dans l'espace* (.086** N982). Seuls deux enjeux ne sont pas corrélés : *connaître des faits (dates, lieux, événements clés)*, et *définir les notions et les exemplifier*.

- *Données personnelles et contexte d'enseignement*

Les enseignants qui déclarent débuter en faisant réagir les élèves à une situation pour élaborer ensemble des questions sont un peu plus fréquemment des hommes – la corrélation est toutefois très faible (.064* N1036) – enseignent plutôt en Valais (.107** N1036) et sont plus nombreux à avoir enseigné la citoyenneté les années précédentes (mais la corrélation est à nouveau très faible (.089** N1036). Notons qu'il n'y a pas de corrélation avec le nombre d'années d'enseignement ni avec l'âge.

6.3. Discussion des résultats

L'item traité ici renvoie à la problématisation, c'est-à-dire à la pratique consistant à faire réagir, se questionner puis construire un problème et des dimensions d'analyse à partir d'une situation donnée, ce qui est explicitement demandé dans le PER. Nous avons vu que dans l'ensemble, les enseignants d'histoire et/ou de géographie tous cycles confondus débutent volontiers une séquence par une phase de problématisation ; la proportion plus importante en 1-2H (4/5) est probablement due au fait que l'on travaille davantage sur des situations locales et concrètes que l'on questionne ensemble. On constate également que la problématisation est plus fréquente chez ceux qui enseignent géographie et histoire, généralement auprès des mêmes élèves. En

effet, cette double entrée pourrait favoriser un positionnement disciplinaire plus déclaré et plus conscient face aux situations traitées, une habitude à faire des liens ou à contextualiser dans le temps, l'espace et les sociétés, ou inciter à transposer cette pratique d'une discipline à l'autre.

Les enseignants qui disent problématiser sont satisfaits des moyens d'enseignement dont ils utilisent les questions de départ ; ils n'hésitent toutefois pas à adapter le déroulement des activités proposées. Ils ont généralement suivi une formation liée au MER SHS. Ils privilégient les finalités intellectuelles et civiques des SHS, sont proches des conceptions de la géographie et de l'histoire exprimées dans le PER et les MER. Ils ont à propos de ce qui arrive aux humains une conception plus actancielle que fataliste et ils visent pour leurs élèves un développement de leurs capacités d'analyse, de distanciation et de métacognition. Sans permettre d'établir de liens de causalité entre ces variables, toutes ces corrélations délimitent un groupe cohérent de conceptions et de pratiques qui « vont ensemble » ou qui « font sens », dont celle de débiter un enseignement en problématisant.

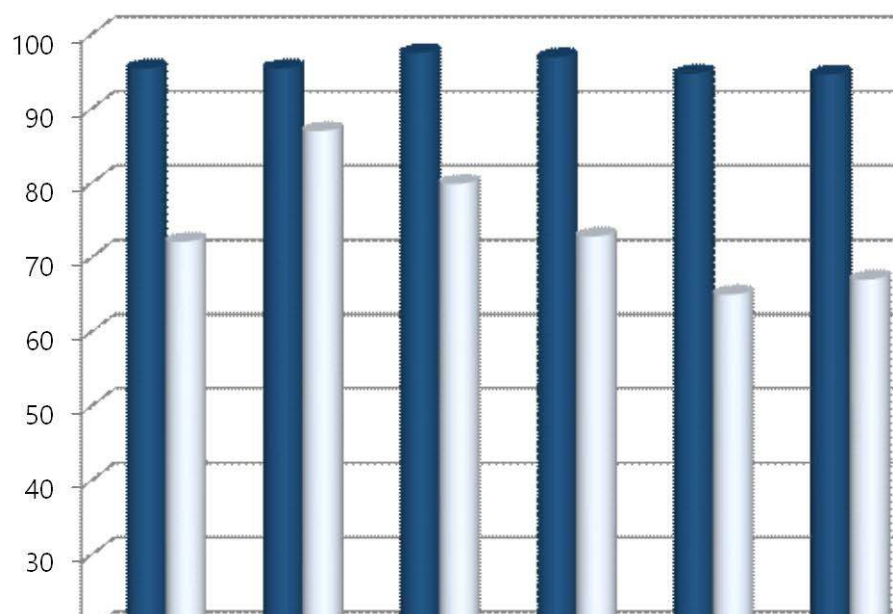
7. Manières de clore une séquence d'activités

La manière de clore une séquence nous paraît aussi révélatrice d'une intégration ou non des enjeux du PER. Nous allons nous intéresser plus particulièrement, parmi les modalités suggérées, à celles qui proposent une synthèse portant sur les informations abordées et sur les démarches de travail réalisées.

7.1. Fréquences

Les enseignants disent pour la quasi-totalité d'entre eux (95.4 % N1005) consacrer un temps à la synthèse des apprentissages à la fin d'une séquence d'activités portant sur les informations récoltées (faits et notions) avec les élèves sans distinction du cycle d'enseignement ou des disciplines enseignées.

Figure 5 – Réponses favorables aux affirmations (en % de "oui" et "plutôt oui") :
A la fin d'une séquence d'activités, la synthèse porte sur les informations récoltées (faits et notions)
et (...) sur les démarches entreprises, les outils utilisés (savoir-faire, savoir-être)



Ils déclarent dans une moindre mesure (72.1 % N994) effectuer une synthèse portant sur les démarches entreprises, les outils utilisés (savoir-faire, savoir-être) et cette pratique diminue plus on avance dans les années de scolarité : 87 % des enseignants en 1-2H (N130) ; 79.9 % en 3-4H (N154) ; 72.8 % en 5-6H (N254), 65 % en 7-8H (N113) et 67 % au Cycle 3 (N294).

7.2. Corrélations

Réaliser une *synthèse portant sur les démarches entreprises, les outils utilisés (savoir-faire, savoir-être)* est corrélé de manière significative au degré de satisfaction par rapport aux moyens d'enseignement utilisés au cycle 2 (.092** N980), mais ne l'est pas pour d'autres cycles. Cette pratique est également corrélée faiblement au fait d'avoir participé à des formations sur les MER SHS (négativement par l'assertion "pas de formation" : -.066* N994) et à la durée consacrée à ces formations (.143** N686). Relativement aux conceptions des disciplines de SHS, cette pratique est corrélée significativement à l'adhésion des enseignants aux trois finalités des SHS du plan d'études, dans l'ordre d'importance aux finalités intellectuelles/critiques (.149** N943), pratiques (.129** N948) puis civiques et patrimoniales (.102** N923), et au cycle 3 seulement, au fait de considérer que *les êtres humains peuvent agir par des actions individuelles et collectives pour faire évoluer la société* (.309** N281) et *avoir des marges d'action* (.203** N271). Réaliser une *synthèse portant sur les démarches* est également corrélée au fait de considérer que *l'enseignement de la géographie devrait surtout permettre de comprendre les relations entre les hommes et l'espace qu'ils occupent* (.196** N841) et pour un enseignement de l'histoire qui vise à *construire une représentation critique du passé* (.127** N838), à *confronter sources et points de vue* (.184** N831) et à *développer les capacités d'analyse* (.206** N856). Cette pratique est corrélée également à *connaître les démarches de chaque discipline* (.332* N955), *questionner et faire des hypothèses* (.325** N974), *donner du sens, développer l'esprit critique* (.255** N964), *trouver des informations* (.161** N945), *les comparer et les exploiter* (.228** N977), *envisager le futur* (.225** N929), *connaître la nature des documents utilisés* (.196** N949), *construire une explication, généraliser* (.186** N960) et *définir les notions et les exemplifier* (.092** N963).

Enfin, réaliser une *synthèse portant sur les démarches* est corrélée à certaines modalités de sa mise en œuvre, soit au fait de *faire rédiger la synthèse aux élèves* (.256** N975), à ne pas la rédiger en tant qu'enseignant (-.101** N969) et à *l'usage des ouvrages de référence Mémento 5-6H ou ODR 7-8H des MER du cycle 2* (.210** N428), ouvrages des MER qui mettent en évidence les démarches de SHS.

7.3. Discussion des résultats

Si l'ensemble des enseignants consacrent un temps pour une synthèse des informations récoltées (faits et notions), trois quarts d'entre eux mettent en évidence les démarches entreprises et les outils utilisés (savoir-faire, savoir-être). Cette pratique diminue cependant à mesure que l'on progresse dans les niveaux de scolarité, comme si elle était considérée comme allant de soi ou que l'accent était davantage mis sur l'acquisition de connaissances.

Les enseignants qui consacrent du temps à la fin des activités pour élaborer une synthèse sur les démarches sont également ceux qui confèrent à l'enseignement des SHS une dimension citoyenne en le considérant utile aux élèves pour agir dans leur avenir. Ils encouragent une approche critique et incitent les élèves à rédiger eux-mêmes les points essentiels de cette synthèse.

Les contenus mis à disposition par les moyens d'enseignement pour mettre en évidence ces démarches apportent un support utile à ces enseignants. Il reste qu'on peut se demander si elles sont suffisamment mises en évidence tout au long de la séquence d'activités – et non seulement en synthèse. Se pose aussi la question de l'évaluation : dans quelle mesure porte-t-elle sur les savoirs valorisés et demandés aux élèves ?

8. Conclusion

Dans un contexte de transformation des curriculums, les Moyens d'enseignement romands (MER) sont largement utilisés. On pourrait considérer cela comme allant de soi du fait que ce sont des manuels scolaires officiels et obligatoires, mais les résultats montrent que la plupart

des enseignants en partagent les orientations et les pratiques – géographie actancielle de portée citoyenne, histoire basée sur des traces avec une dimension critique, enseignement problématisé, mise en œuvre de démarches d'enquête – tout en s'autorisant à adapter les déroulements proposés dans les MER. Ces adaptations, non documentées par le questionnaire, mériteraient d'être caractérisées. Bien que corrélation ne soit pas causalité, on peut raisonnablement penser que la formation continue joue un rôle important dans l'utilisation des MER, de même que l'enseignement de deux disciplines SHS (géographie et histoire) invite probablement à différencier les épistémologies tout en percevant davantage les enjeux citoyens et l'importance des démarches réalisées par les élèves. Notons que les enseignants de géographie du cycle 2 – pour la plupart généralistes – privilégient une utilisation telle quelle du déroulement des activités, comme si cela leur donnait l'assurance de réaliser le travail attendu dans ce contexte d'innovation.

En soulignant les limites inhérentes à des pratiques déclarées, on peut conclure que ces moyens d'enseignement jouent un rôle significatif dans la mise en œuvre des orientations du Plan d'études romand (PER). Ce résultat nuance les travaux de Boutonnet (2013) et Barbosa Oliveira (2016), pour qui le manuel n'a pas d'effet structurant sur les pratiques enseignantes. De même, au vu de la prédominance du profil *enseignant adaptateur* (Leroy, 2010, 2013 ; Priolet & Mounier, 2018), on peut considérer que ces pratiques n'induisent pas forcément une perte du sens critique (Freinet, 1928 ; Heimberg, 2019), puisqu'une majorité des enseignants dit ne pas avoir suivi (aveuglément ?) le déroulement des activités proposé.

Cette recherche ouvre quelques questionnements, notamment celui de la pertinence de confier à un même enseignant l'histoire et la géographie. Si les effets positifs ont été démontrés, on peut se demander si les enseignants du cycle 3, formés en Suisse comme spécialistes d'une des deux disciplines, pourront renoncer à vouloir ou devoir maîtriser chaque discipline. Par ailleurs, l'enseignement des démarches d'enquête en SHS reste un défi et requiert une vigilance épistémologique : comment y consacrer le temps nécessaire tout en considérant de plus en plus de notions au fil des cycles ?

La richesse des données récoltées permettrait d'approfondir de nombreuses dimensions, dont celle de l'évaluation ou d'étudier d'autres corrélations. Enfin, l'adéquation des moyens aux besoins pourrait gagner en profondeur d'analyse par l'exploitation des verbatims (questions B4 et B5), ce qui ne peut être développé dans le format de cet article.

Références

AUDIGIER François, SGARD Anne & TUTIAUX-GUILLON Nicole (éds.) (2015), *Sciences de la nature et de la société dans une école en mutation. Fragmentations, recomposition, nouvelles alliances ?*, Louvain-la-Neuve, De Boeck.

BARBOSA DE OLIVEIRA Ines (2016), *Le Curriculum, une création quotidienne émancipatrice : l'expérience brésilienne*, Paris, L'Harmattan.

BERNARD Sandie, CLÉMENT Pierre & CARVALHO Graça Simões de (2007), « Méthodologie pour une analyse didactique des manuels scolaires, et sa mise en œuvre sur un exemple » dans Monique Lebrun (dir.), *Le manuel scolaire : d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

BOUTONNET Vincent (2013), *Les ressources didactiques : typologie d'usages en lien avec la méthode historique et l'intervention éducative d'enseignants d'histoire au secondaire*, Thèse de doctorat, Université de Montréal.

CIIP (2010), « Plan d'études romand (PER) », Neuchâtel, Conférence intercantonale de l'instruction publique (CIIP), <https://portail.ciip.ch/per/domains>

CIIP (2012, 2013, 2014, 2016, 2018, 2019, 2020, 2021, 2022), « Moyens d'enseignement romands (MER) », Neuchâtel, Conférence intercantonale de l'instruction publique (CIIP), <https://www.ciip.ch/Instruction-publique/Moyens-denseignement-romands/Sciences-humaines-et-sociales>

FIERZ Samuel (2017), « Le domaine sciences humaines et sociales : une des nouveautés du Plan d'études romand », *Bulletin de la Conférence intercantonale de l'instruction publique (CIIP)*, n° 4/17, p. 3-5, <https://www.ciip.ch/Document/Bulletin-de-la-CIIP-4-Sciences-humaines-/2155>

FINK Nadine (2017), « Moyens d'enseignement romands en histoire », *Bulletin de la Conférence intercantonale de l'instruction publique (CIIP)*, n° 4/17, p. 9-11, <https://www.ciip.ch/Document/Bulletin-de-la-CIIP-4-Sciences-humaines-/2155>

FREINET Célestin (1928 ; rééd. 1964), « Plus de manuels scolaires ! Plus de leçon ! », *L'éducateur*, Dossier pédagogique de l'école moderne n° 7, supplément au numéro 6 du 15 novembre 1964.

HASNI Abdelkrim, MORESOLI Christine, SAMSON Ghislain & OWEN Marie-Ève (2009), « Points de vue d'enseignants de sciences au premier cycle du secondaire sur les manuels scolaires dans le contexte de l'implantation des nouveaux programmes au Québec », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 35, n° 2, p. 83-105.

HEIMBERG Charles (2019), « Les écueils d'une ressource scolaire unique en Suisse romande pour enseigner et faire apprendre de l'histoire », communication présentée aux 14^e Journées Pierre Guibbert, Université de Montpellier.

JENNI Philippe (2017), « Moyens d'enseignement romands de géographie en phase avec le Plan d'études romand », *Bulletin de la Conférence intercantonale de l'instruction publique (CIIP)*, n° 4/17 p. 12-15, <https://www.ciip.ch/Document/Bulletin-de-la-CIIP-4-Sciences-humaines-/2155>

LEBRUN Johanne (2009), « Des objectifs aux compétences : quelles incidences sur les démarches d'enseignement-apprentissage des manuels scolaires en sciences humaines ? », *Revue des sciences de l'éducation*, n° 35(2), p. 15-36.

LEROYER Laurence (2010), « Supports d'enseignement et préparation de classe », *Éducation et Formation*, e-292, p. 83-96.

LEROYER Laurence (2013), « Le rapport au support dans le travail de préparation en mathématiques des enseignants du premier degré », *Éducation & Didactique*, n° 7(1), p. 147-164.

NICLOT Daniel (2002), « L'analyse systémique des manuels scolaires de géographie et la notion de système manuel », *Travaux de l'Institut Géographique de Reims*, vol. 28 (Les manuels scolaires de géographie et la géographie des manuels), p. 103-131.

PACHE Alain & RAYMONDIN Lucien (2020), « Comment les enseignant.e.s intègrent-ils les nouvelles prescriptions relatives à l'enseignement des SHS ? », communication présentée au congrès de la Société suisse pour la recherche en éducation (SSRE), 31 août au 2 septembre 2020 (à distance).

PRIOLET Maryvonne & MOUNIER Éric (2018), « Le manuel scolaire : une ressource au statut paradoxal ; rapport de l'enseignant au manuel scolaire de mathématiques à l'école élémentaire », *Éducation et didactique*, vol. 12-1, p. 79-100.

SPALLANZANI Carlo, BIRON Diane, LAROSE François, LEBRUN Johanne, LENOIR Yves, MASSETER Guy & ROY Gérard-Raymond (2001), *Le rôle du manuel scolaire dans les pratiques enseignantes au primaire*. Sherbrooke, Québec, Éditions du CRP.

Annexe

Structure du questionnaire en ligne adressé aux enseignants

	Variables	Modalités
A. Données personnelles		
A1	Quelles sont les disciplines des SHS que vous enseignez cette année ?	Géographie Citoyenneté Histoire Éthique et cultures religieuses Économie Autre
A2	Quelles sont les disciplines des SHS que vous enseignez les années précédentes ?	Géographie Citoyenneté Histoire Éthique et cultures religieuses Économie Autre
A3	Dans quel(s) canton(s) enseignez-vous ?	Vaud Valais Fribourg Genève Neuchâtel Jura Berne
A4	Quel est le degré où vous enseignez ?	Cycle 1 (1-2) Cycle 1 (3-4) Cycle 2 (5-6) Cycle 2 (7-8) Cycle 3
A5	Quelle est votre tranche d'âge ?	20-30 ans 31-40 ans 41-50 ans 51-60 ans Plus de 60 ans
A6	Êtes-vous une femme ou un homme ?	Je suis une femme. Je suis un homme.
A7	Quel est votre parcours académique ? (=parcours réalisé à l'université)	Brevet d'école normale/études pédagogiques Bachelor présoilaire et primaire Certificat complémentaire en enseignement aux degrés présoilaire et primaire Master Brevet d'aptitude à l'enseignement secondaire Autre
A8	Avez-vous reçu une formation sur les moyens d'enseignement romands en SHS ?	1 à 5 6 à 10 11 à 20 21 à 30 plus de 30
A9	Si vous avez répondu oui à la question précédente, pourriez-vous préciser la durée de la formation ?	Bachelor (précisez la ou les disciplines) Master (précisez la ou les disciplines) Licence (précisez la ou les disciplines) Autre (précisez)
A10	Quel regard portez-vous sur la formation reçue et sur vos besoins actuels ? (Précisez les disciplines concernées)	Non Oui, une information Oui, une formation obligatoire Oui, une formation facultative
A11	Si vous avez répondu oui à la question précédente, pourriez-vous préciser la durée de la formation ?	1 à 3 heures 3 à 6 heures Plus de 6 heures

A12	Quel regard portez-vous sur la formation reçue et sur vos besoins actuels ? (Précisez les disciplines concernées)	Réponse ouverte
B. Les moyens utilisés dans l'enseignement des SHS		
B1	Pour préparer mon enseignement, j'utilise...	le PER le guide didactique ou équivalent (méthodologie) le fichier (s'il existe) et le livre de l'élève les ressources numériques en ligne (site du PER) les précisions cantonales (quand il y en a) l'ouvrage de référence pour l'élève (Mémento 5e-6e, ODR) d'autres manuels des documents de collègues Internet
B2	J'utilise les moyens d'enseignement sous les formes suivantes...	version imprimée du guide didactique pour l'enseignant. version en ligne du guide didactique pour l'enseignant. version imprimée des documents pour l'élève (Livre, fichier, Mémento, ODR...) version en ligne des documents pour l'élève (Livre, fichier, Mémento, ODR...).
B3	Les moyens d'enseignement répondent globalement à mes besoins.	Echelle de likert
B4	Quels sont les points forts de ces moyens d'enseignement ? (Merci de préciser la/les discipline-s concernée-s)	Réponse ouverte
B5	Quels sont les points faibles de ces moyens d'enseignement ? (Merci de préciser la/les discipline-s concernée-s)	Réponse ouverte

	Toutes les variables qui suivent présentaient une échelle de Likert (sauf exceptions mentionnées)	
C. Les pratiques d'enseignement-apprentissage privilégiées		
C1	Comment est-ce que j'utilise les moyens officiels ?	J'utilise tel quel le déroulement des activités proposées. J'adapte le déroulement des activités proposées. Je n'utilise pas le moyen et je réalise mon propre déroulement d'activités.
C2	Pour débiter une séquence ou un module...	je propose aux élèves une question tirée du moyen. je présente aux élèves les grandes lignes du sujet qu'on va traiter. je mets d'emblée les élèves au travail pour répondre aux consignes ou questions posées par le moyen d'enseignement. je fais réagir les élèves à une situation pour élaborer ensemble des questions (en lien avec le moyen). je demande aux élèves d'imaginer comment répondre aux questions posées par le moyen.

C3	Pour apporter des réponses aux questions ou consignes des activités proposées...	<p>j'explique les documents aux élèves et nous répondons ensemble aux questions.</p> <p>je demande aux élèves de chercher individuellement des informations dans les documents.</p> <p>je propose aux élèves de travailler à plusieurs pour chercher les informations dans les documents.</p> <p>je fais réaliser des enquêtes sur le terrain (magasin, vieille ville, etc.).</p> <p>j'incite les élèves à dire ce qu'un document nous apprend.</p> <p>je présente les notions importantes et je leur demande de les appliquer dans les exercices.</p> <p>je demande aux élèves de localiser / situer dans le temps les éléments dont on parle.</p> <p>je demande aux élèves de mobiliser le vocabulaire spécifique du thème.</p>
C4	A la fin d'une séquence d'activités...	<p>un temps est consacré à la synthèse des apprentissages.</p> <p>la synthèse porte sur les informations récoltées (faits et notions).</p> <p>la synthèse porte sur les démarches entreprises, les outils utilisés (savoir-faire, savoir-être).</p> <p>c'est moi qui apporte et rédige le contenu de la synthèse.</p> <p>la synthèse est réalisée par les élèves.</p> <p>la synthèse est réalisée en collectif.</p>
C5	Lorsqu'il s'agit d'élaborer une évaluation...	<p>je reprends des documents élaborés les années précédentes ou fournis par mes collègues.</p> <p>je construis des tâches proches de celles qui ont été réalisées par les élèves.</p> <p>je m'inspire des items et du modèle d'évaluation proposés par le canton ou la plate-forme du PER (s'ils existent).</p> <p>je m'efforce de varier la complexité des tâches.</p>
C6	Pour moi, il est important de...	<p>connaître des faits (dates, lieux, événements clés).</p> <p>définir les notions et les exemplifier.</p> <p>connaître la nature et la fonction des documents utilisés (cartes, frises, etc.).</p> <p>connaître les démarches de chaque discipline (comment on travaille, quelle question on se pose).</p> <p>questionner et faire des hypothèses.</p> <p>trouver de l'information dans un texte, une carte, etc.</p> <p>se situer dans le temps et dans l'espace.</p> <p>comparer, mettre en lien, exploiter les informations.</p> <p>construire une explication, généraliser.</p>

		<p>interpréter, donner du sens, mettre en oeuvre un raisonnement critique.</p> <p>critiquer une proposition (ou un projet).</p> <p>envisager le futur.</p>
C7	Si vous enseignez plusieurs disciplines des SHS, existe-t-il des différences, dans vos pratiques, en fonction de la discipline ? Si oui, précisez lesquelles.	Question ouverte
D. Finalités assignées à l'enseignement des SHS		
D1	Je pense qu'à l'école...	<p>le domaine SHS doit permettre aux élèves de comprendre les sociétés présentes et passées afin de pouvoir agir (finalités civiques ou patrimoniales)</p> <p>le domaine SHS doit développer le raisonnement des élèves sur le monde (finalités intellectuelles ou critiques).</p> <p>le domaine SHS doit aider les élèves à se doter de savoirs utiles au quotidien, dans la vie professionnelle et sociale (finalités pratiques).</p>
D2	Dans mon enseignement, je montre aux élèves que les êtres humains...	<p>peuvent agir par des actions individuelles et collectives pour faire évoluer la société.</p> <p>ont des marges d'action tout en étant tributaires des héritages.</p> <p>ont peu de marges d'action et sont grandement déterminés par les héritages.</p>
D3	Pour moi, l'enseignement de la Géographie devrait surtout permettre de...	<p>connaître la région, le pays, le monde.</p> <p>décrire le paysage, le relief, le climat, la végétation, les hommes.</p> <p>décrire les grandes structures de l'espace occupé par les hommes.</p> <p>comprendre les relations entre les hommes et l'espace qu'ils occupent.</p>
D4	Pour moi, l'enseignement de l'Histoire devrait surtout permettre de ...	<p>mieux comprendre le présent et la complexité du monde.</p> <p>connaître les dates, les événements et les personnages qui ont marqué l'Histoire du pays et du monde.</p> <p>construire une représentation du passé de manière critique.</p> <p>confronter des sources et différents points de vue sur les faits du passé.</p> <p>développer des capacités d'analyse, de synthèse et l'esprit critique.</p>
D5	Pour moi, l'enseignement de la Citoyenneté devrait surtout permettre de...	<p>connaître les institutions à différentes échelles (commune, canton, confédération, monde).</p> <p>comprendre les mécanismes de prise de décision dans nos sociétés à différentes échelles (commune, canton, confédération, monde).</p> <p>débattre des enjeux de société et initier à l'action citoyenne.</p> <p>apprendre à vivre ensemble (respect de l'autre, des règles, des différences).</p>
D6 à D8	Même type de question que D3 à D5 mais sur l'éthique, la culture religieuse et l'économie.	Déclinaison adaptée à chaque discipline (non reproduite ici car hors du champ de l'article).

D9	<p>Pour moi, la formation générale du PER (MITIC, Santé, Projets personnels, Vivre ensemble, Interdépendances) devrait surtout permettre de...</p>	<p>décoder des images, prendre de la distance par rapport à des mises en scène circulant sur internet.</p> <p>utiliser des logiciels pour lire ou produire des messages, des images, des tableaux, etc.</p> <p>comprendre le fonctionnement de la société, les rouages de l'économie, les caractéristiques de l'environnement naturel.</p> <p>saisir les liens multiples entre tous les éléments en jeu dans les problèmes de société actuels.</p> <p>préparer l'élève à son avenir de citoyen.</p>
----	--	---