

HISTOIRE ET GÉOGRAPHIE

UN MODÈLE DISCIPLINAIRE POUR PENSER L'IDENTITÉ PROFESSIONNELLE

FRANÇOIS AUDIGIER*

Résumé

L'identité professionnelle des professeurs de lycée et de collège est avant tout marquée par la ou les disciplines scolaires qu'ils enseignent. Cet article présente un modèle de l'histoire, de la géographie et de l'éducation civique scolaires comme cadre à l'intérieur duquel, ou en fonction duquel se construit l'identité professionnelle tant du point de vue théorique que pratique. Pour construire ce modèle disciplinaire, l'auteur s'appuie sur les notions de culture scolaire et de discipline scolaire pour étudier les principaux textes officiels qui régissent l'enseignement de ces trois disciplines depuis plus d'un siècle. Le modèle ainsi construit unit étroitement les finalités, les conditions et les formes de l'enseignement telles qu'elles sont définies par les contraintes, les règles et les habitudes scolaires, les contenus et les méthodes d'enseignement, les procédures d'évaluation. Au cœur de ce qui unit et donne sens à ces trois disciplines se trouve le projet civique et politique communément appelé projet républicain. Le modèle présenté ici est donc en étroite cohérence avec ce projet. Un débat s'ouvre alors sur son évolution ou sa reconstruction compte tenu des remises en questions dont la définition d'une culture civique commune, dans sa triple relation à la mémoire, au territoire et au pouvoir, est aujourd'hui l'objet.

Abstract

The professional identity of secondary school teachers is mainly influenced by the subject matter which they teach. This paper presents a model of history, geography and civics as a frame inside which and according to which the professional identity builds itself from the point of view of theory and practice. In order to build this model, the author relies on the notions of school culture and subject matter to study the main official texts which have governed the teaching of these three

* - François Audigier, INRP (Didactiques des disciplines).

subjects for over a century. The model thus built closely unites the purposes, the conditions and the forms of teaching as they are defined by the school constraints, rules and habits as well as the contents and method of the teaching and the evaluation procedure. The civic and political project, commonly called republican project lies at the core of what unites and gives meaning to these three subjects. The model presented here is therefore closely knit with this project. Finally, its evolution and reconstruction are debated, considering the fact that the definition of a common civic culture, with its triple relation to the past, the territory and the power, is now called into question.

Parmi les déterminants forts de l'identité professionnelle figure la discipline scolaire. Dans cet article, l'auteur présente ce déterminant en étudiant le cas de l'une des disciplines constamment présentes à tous les degrés de l'enseignement général, une ou trois disciplines selon qu'on les considère d'un seul bloc ou que l'on fait place à leurs différences : l'histoire, la géographie, l'éducation civique. Avant d'entrer dans cet univers particulier, le didacticien énonce à leur sujet quelques affirmations qui sont avant tout des convictions raisonnées ; chacune d'elles demanderait des arguments approfondis dépassant le cadre de cet article, mais telles quelles, elles constituent un arrière-fond nécessaire à l'analyse exposée ici.

• Le rapport du professeur aux contenus de ces disciplines, histoire, géographie, éducation civique, est l'élément central de la constitution de son identité professionnelle. Autrement dit, on est professeur d'histoire et de géographie parce que, à un moment donné de son existence, on a aimé l'histoire ou/et la géographie et qu'on a fait des études d'histoire et/ou de géographie ; de plus, comme le marché de l'emploi, hors enseignement, n'est pas tellement ouvert aux historiens, un peu plus aux géographes sur les problèmes d'aménagement par exemple, on n'a guère le choix : après les études, on se retrouve tout naturellement enseignant dans/de ces disciplines.

• La mission de l'École est de transmettre aux générations suivantes un certain nombre de connaissances, de compétences, de représentations du monde ; l'École est un des véhicules majeurs de la transmission intergénérationnelle. Pendant longtemps ce rôle a été joué par la famille en lien plus ou moins étroit avec les Églises. Au XIX^e siècle se produit la montée en puissance de l'École, son extension massive qui se poursuit encore actuellement. Cependant, l'École est loin d'être la seule institution qui transmette des savoirs et des représentations du monde.

• L'histoire, la géographie, l'éducation civique portent un ensemble de compétences qui concernent la manière de se représenter le monde et la société, de penser son insertion, sa place, sa relation à la mémoire, au territoire, au pouvoir, son identité individuelle et collective, etc. Elles concernent donc, en principe très fortement, la personne.

- L'idée de discipline scolaire est essentielle parce que, depuis à peu près la fin du siècle dernier, dans l'École française et notamment dans l'enseignement secondaire, l'entrée dans le monde que propose l'École se fait à travers un certain découpage disciplinaire. Ce découpage est historiquement situé et a une remarquable permanence. Il construit l'identité professionnelle des professeurs à partir d'une vision du monde incluse dans ces découpages et d'une représentation de ce qui est pertinent d'enseigner dans la masse immense des savoirs. Par exemple, l'étude des découpages horaires de 1905-1912 à 1990 pour les classes de 6^e et de 2nde en montre aisément la permanence. Au-delà des différences selon les sections, surtout au lycée, les deux aspects les plus remarquables sont, au-delà de très faibles variations, la continuité globale des horaires et des découpages disciplinaires. Bien sûr, on n'enseigne pas les mêmes « choses » sous les mêmes étiquettes. Mais si on observe la baisse du latin que tout le monde connaît et deux ou trois adaptations comme la montée des sciences, il y a dans l'ensemble une saisissante stabilité. Pour les disciplines étudiées ici, cette permanence se retrouve à une demi-heure, voire une heure près. Certes une demi-heure ou une heure est une variation importante pour un professeur, mais fondamentalement, cela ne change guère les équilibres généraux. Les conceptions et les représentations dont ces découpages témoignent ont évidemment des effets très puissants chez les élèves.

Une parenthèse s'impose ici à propos de la petite troisième de cette trilogie, à savoir l'éducation civique. On y vient, on y revient, on y fait souvent appel. C'est un très beau sujet médiatique pour les ministres et bien d'autres personnes ; c'est aussi l'exemple d'une formidable irresponsabilité de la part du système éducatif et de ses responsables au plus haut niveau, puisque je rappelle que les enseignants chargés de cette éducation civique, notamment au niveau des collèges, n'ont, sauf exception personnelle ou initiative locale, aucune formation. Ainsi, la société proclame sa volonté de mettre le civisme au cœur du projet éducatif et en même temps se décharge de la question de la formation correspondante. Il est sous-entendu, voire affirmé, depuis des décennies, que celui qui connaît l'histoire est nécessairement le plus apte à y joindre l'éducation civique. Il y a déjà là une première et très belle interrogation sur l'identité professionnelle et son lien avec la dimension citoyenne de notre École en France.

Enfin, le didacticien complète ces informations par quelques idées elles aussi très rapidement énoncées sur ce qui s'est passé pour ces trois disciplines et leurs didactiques depuis deux décennies.

- Nous remarquons un glissement de préoccupations entre les années soixante-dix et les années quatre-vingt/quatre-vingt-dix dans le domaine de l'innovation et de la recherche sur l'enseignement de ces disciplines. Dans les équipes INRP cela se traduit par un double glissement, celui de la pédagogie vers la didactique, celui de l'innovation vers la recherche. Au-delà des débats voire des querelles de définition que ces mots soulèvent, nous nous intéressons seulement au sens et aux figures explica-

tives, aux figures d'intelligibilité que l'on construit lorsqu'on utilise ces mots dans tel ou tel contexte. Ainsi, tracer une différence entre pédagogie et didactique est éclairant dans la mesure où cela rend compte du déplacement de préoccupations précédemment observées. En effet, les travaux menés dans les années soixante-dix à l'INRP, sous la direction de Madame Marbeau, avaient comme objectif essentiel, comme soubassement, l'idée selon laquelle on pouvait rénover complètement l'enseignement de ces disciplines, de la maternelle jusqu'au baccalauréat, en s'appuyant sur une transformation profonde et conjointe des contenus et des méthodes d'enseignement. Cette idée n'est plus dominante aujourd'hui. La période précédente correspond, dans l'école élémentaire à la mise en place des activités d'éveil, donc à une disparition de l'histoire et de la géographie en tant qu'étiquettes identifiées avec horaires, programmes, etc., et à un essai d'harmonisation des trois disciplines dans le collège sous un bloc que l'on a appelé « sciences humaines » ; dans les sous-titres réidentifiant les disciplines, l'instruction civique était remplacée par l'initiation économique. Cette mise au second plan des étiquettes histoire et géographie a provoqué d'énormes remous, marquant ainsi la force de cette référence dans l'identité professionnelle et au-delà. Certains ont eu l'impression qu'on attaquait non seulement le corps qui était porteur de cette identité mais aussi beaucoup plus profondément un élément essentiel de la culture nationale, de la culture politique collective française.

- La seconde observation, elle aussi associée à cette période, est la difficulté à traduire des innovations, des projets portés par une minorité, si intéressants et pertinents soient-ils, dans les textes officiels et plus encore dans les pratiques d'enseignement et de formation.

12

- Au début des années quatre-vingt, le glissement pédagogie vers didactique accompagne celui d'innovation vers recherche. Les travaux menés par les équipes INRP de didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation civique, du département Didactiques des disciplines prennent leur distance avec le projet de profonde transformation curriculaire et s'orientent vers une étude plus systématique d'objets plus précis. Le projet est de produire de la connaissance sur l'enseignement et l'apprentissage dans ces disciplines ; cette production concerne autant les contenus et les pratiques les plus courantes que des innovations conçues et affirmées comme telles. Il y a là matière à débat sur ce que l'on range sous la bannière de la recherche en didactiques des disciplines. Sur ce débat, une seule affirmation fait transition avec la suite du propos : si l'on considère que, pour dépasser des observations et des analyses trop captives d'approches spontanées, même raisonnées, il est nécessaire de construire des modèles d'interprétation, les didactiques ne peuvent pas élaborer ces modèles et leurs problématiques en ne se calant que sur les sciences homonymes. Même si celles-ci s'intéressent de plus en plus à leur histoire et à leur épistémologie, elles ne disent généralement pas grand chose des conditions de leur production, de leur diffusion, de leur transmission, de leur réception. Les problématiques didactiques doivent mettre en leur centre les questions d'enseignement et

d'apprentissage et donc emprunter aux domaines et aux sciences qui étudient ces questions. C'est à ce souci que s'efforce de répondre la construction du modèle disciplinaire présenté maintenant. Dans le cadre de ce bref article, histoire et géographie sont traitées ensemble ; cela suggère, au niveau général où l'on se tient ici que ces disciplines ont un solide fond commun et que l'éducation civique en est proche. À un autre niveau d'analyse non présent ici, il va de soi qu'elles ne sont pas identiques. Mais, leur étude comparative, à partir des éléments du modèle, est très éclairante pour penser leurs divergences et leurs convergences.

DISCIPLINE SCOLAIRE ET MODÈLE DISCIPLINAIRE

La base de la réflexion qui suit est l'idée de modèle disciplinaire. Ce modèle est une construction qui est élaborée à partir de l'étude des textes officiels, textes qui expriment les orientations définies et choisies par l'institution. Nous faisons l'hypothèse que ce modèle continue à être le socle, le cadre dans lequel s'exerce la pensée professionnelle des enseignants d'histoire et de géographie. Cela ne préjuge pas des reconstructions particulières qu'en font les professeurs et les élèves. C'est une construction « abstraite » qui tend à montrer l'étroite solidarité, dans ce domaine disciplinaire, qui lie les finalités, les contenus et leur organisation, c'est-à-dire les savoirs que l'on transmet sur le monde présent et son histoire, ainsi que les méthodes.

Les points de départ pour construire le modèle disciplinaire ont été d'une part notre contribution à la recherche Articulation École-Collège (INRP, 1987) et d'autre part la formalisation de l'idée de discipline scolaire proposée par Chervel (1988). Nous rappelons très rapidement les principaux éléments qui définissent les disciplines : les disciplines scolaires sont des constructions particulières par lesquelles l'École répond aux finalités qui sont les siennes. Quatre éléments composent une discipline scolaire :

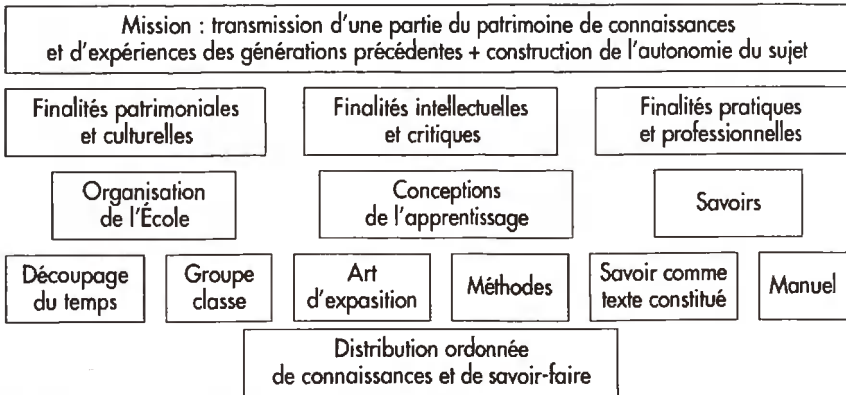
- un ensemble de connaissances admises par tous, la vulgate. Cela signifie notamment qu'il convient d'éliminer tout ce qui n'est pas considéré comme un savoir partagé. Point n'est besoin de développer le fait que l'histoire et les sociétés présentes sont l'objet de discours variés, voire divergents. L'enseignant doit se caler sur ce qui apparaît comme non-discutable ;
- des dispositifs de motivation. Ce terme ne désigne pas les manières dont les professeurs agissent dans la quotidienneté de la classe, mais la manière dont la discipline, comme construction globale, justifie vis-à-vis de la société son utilité et sa présence à l'École. Là encore, il est pertinent d'utiliser des idées de lutte et de pouvoir. Nous avons observé précédemment l'extraordinaire stabilité des découpages disciplinaires ; de façon complémentaire, il faut imaginer tous les secteurs de savoir qui frappent à la porte de l'École en disant : pourquoi les autres et pourquoi pas nous ? L'enseignement général déborde d'exemples de cette difficulté d'admettre de nouveaux savoirs constitués ou non en disciplines : l'informatique, etc. Cela signifie aussi que l'introduction de nouveaux savoirs passe, en quelque sorte nécessairement, par les logiques de la discipline scolaire. Il faut passer par les fourches caudines d'une discipline scolaire pour pouvoir s'insérer à l'intérieur

- de l'École. En ce sens, les dispositifs de motivation rassemblent tout ce que les disciplines accueillent de nouveau pour montrer au public, et notamment à la collectivité scolaire, que, vraiment, ce qu'on étudie dans cette discipline c'est excessivement important, tout à fait essentiel, qu'il ne faut en aucun cas diminuer ni les horaires, ni la formation, et que toute atteinte ne peut être mue que par une volonté perverse d'attenter à la culture nationale et à l'intérêt des jeunes, etc. ;
- des exercices-types. Quand on fait un cours de mathématiques, un cours de français, un cours d'histoire, un cours de géographie, il y a des exercices qui sont attachés à la discipline et qui donc contribuent à la définir et à la délimiter. Ainsi, par exemple, si les élèves étaient soumis à quatre ou cinq de cours de géographie successifs sans carte, ils trouveraient sûrement que le professeur ne fait pas correctement son métier. Dans un cours normal de géographie, il y a une plusieurs cartes à décrire ou utilisées pour localiser ;
 - des procédures d'évaluation. Chaque discipline se caractérise aussi par des procédures particulières pour noter et classer les élèves, évaluer leurs capacités et leurs performances. Les évaluations institutionnelles, que sont principalement le brevet et le baccalauréat, jouent, de façon rétroactive, un très grand rôle. Puisque, dans ces examens, les élèves sont évalués par des professeurs qui ne sont pas les leurs, il faut être assuré qu'on a enseigné les compétences admises par tout le monde. Ainsi, ces évaluations institutionnelles renforcent très efficacement les effets de vulgate.

DES PRINCIPALES COMPOSANTES DU MODÈLE

14

Ces éléments complétés, approfondis et spécifiés pour nos trois disciplines servent de matériaux pour construire le modèle disciplinaire résumé dans le schéma qui suit. Comme toute schématisation, celle-ci présente l'avantage d'offrir une vue d'ensemble, tout en risquant de provoquer quelques effets pervers. Ainsi, la disposition entre haut et bas, gauche et droite, porte en elle-même une hiérarchisation puisqu'elle distribue des places, des lieux dans un espace ; en effet, notre lecture évalue différemment ce qui est à droite et ce qui est à gauche et surtout ce qui est en haut et ce qui est en bas. Ici, la distribution des étages correspond à des niveaux de généralisation différents, puisque l'on passe de la mission de l'École à ce qui est censé organiser de façon principale le quotidien de l'enseignement. Mais il n'y a pas de relation déductive d'un étage à un autre. Il faut plutôt en comprendre les relations selon un principe de non-contradiction. Par exemple, le manuel n'est pas déduit des finalités ou des missions générales de l'École, cependant son contenu, aussi bien le savoir qu'il énonce que les exercices qu'il propose, doit ne pas être en contradiction avec ces finalités et missions. C'est pourquoi il n'y a pas de flèche sur un tel schéma.



Les différentes cases de ce tableau appellent le bref commentaire qui suit.

Au sommet, figure la double mission de l'École : transmettre une partie des connaissances et des expériences des générations précédentes et construire l'autonomie du sujet. Parmi les innombrables interrogations et développements qu'appellent de telles formules, nous précisons simplement que, d'une part l'École ne peut prendre en charge qu'une infime portion de ce patrimoine, ce qui pose immédiatement la question du choix de ce qui vaut la peine d'être enseigné, et que, d'autre part il y a toujours tension entre l'apprentissage de ce qui est déjà connu et l'apprentissage de capacités pour inventer du nouveau. D'un côté, on ne peut pas penser si l'on ne sait pas, de l'autre, les défis auxquels les générations suivantes sont et seront confrontées appellent des pensées nouvelles.

15

D'un point de vue plus spécifique, nous rappelons ce qui a été dit dès l'introduction : la contribution des trois disciplines repose sur la transmission d'une représentation partagée de la mémoire, du territoire, du pouvoir, afin de reproduire et de construire une identité collective. Il est essentiel de ne pas oublier que l'histoire et la géographie scolaires sont nées au moment de l'affirmation des états-nations dans leur version moderne et qu'elles sont au service de la culture commune qu'appelle cette forme politique.

Finalités

À cette mission sont liés trois grands types de finalités :

1. Des finalités patrimoniales et culturelles. Cet aspect est largement connu ; il n'est donc pas développé ici, mais il ne faut pas oublier qu'il est toujours premier.

2. Des finalités intellectuelles et critiques. Il est bien évident que toutes les disciplines scolaires sont aussi des disciplines de formation intellectuelle. Histoire,

géographie et éducation civique en particulier, vont insister très fortement là-dessus d'autant plus qu'elles sont des disciplines de texte. Elles ne sont pas des disciplines de mémoire. Dans les années trente, il y a de vigoureux combats à propos du surmenage scolaire ; le bulletin de la Société des professeurs d'histoire et de géographie présente de nombreux articles autojustificatifs qui disent à peu près ceci : « Mes chers collègues faites attention, montrez bien que nous sommes des disciplines intellectuelles, qu'en histoire et en géographie, on apprend à raisonner, à réfléchir, que la mémoire est un outil au service de la connaissance et non pas un objectif, etc. sinon des bureaucrates ignares et seulement préoccupés de problèmes de gros sous, vont diminuer nos horaires. » Caricature certes mais les arguments sont là. Il convient de ne jamais perdre la mesure des enjeux de nos débats et de leurs effets dans le public. Ces finalités incluent les méthodes comme cela est précisé ultérieurement. Quant à l'aspect critique, il recouvre deux significations quelque peu différentes :

- l'esprit critique demande de s'assurer, par une série de procédures raisonnées, que l'on dit des choses « vraies », de s'assurer de la vérité des assertions enseignées. Cela correspond évidemment à l'ancrage de la critique du côté de la science. Les principaux éléments en ont été codifiés à la fin du XIX^e siècle. De plus, à cette époque, on attend de la science qu'elle établisse un discours unifié sur le monde, son présent et son histoire. L'École a alors pour tâche d'en transmettre une version simplifiée. La formation critique est ainsi indissociable de la croyance selon laquelle on transmet un discours « vrai ». De plus, de temps en temps, quand on a le temps car il y a tellement de choses à savoir, on va apprendre aux élèves comment s'assurer que ce que l'on dit est « vrai ». La critique de texte a, par exemple, fondamentalement cet ancrage : s'assurer de la vérité de ce que l'on fait dire au texte ;
- la deuxième signification beaucoup plus récente de cette notion de critique est la capacité à reconnaître que tout discours est situé d'un certain point de vue. Il convient donc de considérer ce que tout texte historique, géographique ou civique dit de la réalité sous le double aspect de la « vérité » et du « point de vue ». Cette conception est plus récente (1). Les historiens l'ont formalisée, en particulier avec l'École des Annales dans les années trente. Elle ruine l'espoir de voir la science livrer un discours unique.

Aujourd'hui, l'histoire et la géographie sont sur ce double ancrage, d'une part une exigence de vérité, nous n'avons pas le droit d'enseigner des choses fausses, d'autre part la reconnaissance que tout discours sur le passé ou sur le présent est construit à partir d'un certain point de vue. L'usage si fréquent actuellement du terme de problématique est sans doute une manière de tenter d'introduire une telle préoccupation dans l'enseignement. Mais, l'on voit bien à quel point les finalités patrimoniales et culturelles entrent en contradiction avec les finalités critiques, dans le second sens qui vient d'être esquissé. D'un côté, on recherche l'adhésion des élèves à un discours

1 - Au moins pour sa diffusion et sa prise en compte. Vico, à l'aube du XVIII^e siècle, en traçait déjà les axes majeurs.

constitué; il faut qu'ils soient d'accord, qu'ils prennent ce discours enseigné pour eux-mêmes puisqu'il est constitutif de leur identité et est censé être vrai; de l'autre côté, au contraire, d'une certaine manière dans un même mouvement, ils doivent être capables de considérer ce discours comme « un » discours possible et non comme « le » discours. C'est une des contradictions majeures dans laquelle les enseignants sont plongés, compte tenu notamment de la diversité déjà énoncée des discours sociaux, sur l'histoire, la mémoire, le territoire, le politique, etc.

3. Les finalités pratiques et professionnelles. Dans l'enseignement général, mais aussi dans l'enseignement technique et professionnel, l'histoire, la géographie et le civisme sont des disciplines de culture, elles n'ont pas de finalité professionnelle. À l'École, nous ne formons ni des historiens, ni des géographes, ni des juristes ou des hommes politiques (2). Malgré cette absence de relations immédiates avec la vie professionnelle, il faut quand même pouvoir dire que cela sert à quelque chose. Si un savoir n'a pas d'utilités sociales pratiques, on est un peu gêné. La citoyenneté est l'argument le plus fréquent et le plus largement connu. Par exemple les instructions de 1923 sur l'école élémentaire disent qu'apprendre aux élèves à lire et à analyser un texte historique c'est leur apprendre à lire le journal; or, lire le journal, c'est se tenir informé de la vie du monde, devoir de tout bon citoyen. On écrit comme s'il allait y avoir automatiquement transfert de compétence, d'un petit bout de texte d'histoire de quinze lignes sur un texte de journal. Si un tel argument n'a plus beaucoup d'épaisseur pour un certain nombre de personnes, il fonctionne encore très largement comme justification que la corporation se donne d'elle-même.

Fonctionnement de l'École et spécificité des savoirs

17

Le troisième étage du schéma entre plus en avant dans le fonctionnement de l'École et la spécificité des savoirs. Il est directement en prise avec l'étage inférieur. Il est important de croiser ces finalités avec les formes et les contraintes de l'organisation scolaire. La transmission des savoirs et le développement de l'autonomie du sujet ne se déroulent pas dans un univers abstrait, hors de toute contingence, où un élève, individu, anonyme et hors du temps et de l'espace, hors d'une culture et d'insertions multiples, serait directement mis en relation avec des savoirs et des méthodes qualifiés sans autre examen d'universels, de valides et de nécessaires. Enseignement et apprentissage, métier d'élève et métier d'enseignant, se déroulent dans une institution précise qui a ses règles de fonctionnement et est organisée selon des formes particulières. Trois aspects, chacun divisé en deux, composent cet étage : l'organisation de l'école, les conceptions de l'apprentissage, les caractères propres au savoir dans une discipline donnée. Insistons à nouveau : ces composantes sont solidaires, les conceptions de l'apprentissage sont ainsi en relations directes avec la manière dont on considère les savoirs. Cela donne six éléments plus précis.

2 - Pas plus que l'on ne forme des mathématiciens, des physiciens ou des écrivains...

1. Le découpage du temps. Point n'est besoin d'insister sur cet aspect de l'organisation de l'École. Le savoir est non seulement découpé en disciplines scolaires, mais les compétences distribuées dans chacune le sont de façon discontinue, dans un temps haché. On pourrait ici s'interroger sur l'errance du concept de transposition didactique, puisque ce concept a été formalisé par un sociologue qui étudiait l'influence de l'organisation du temps sur la conception des études et le rapport au savoir (Verret, 1975). Puis, il a muté vers la didactique des mathématiques (Chevallard, 1985) avant de se répandre plus largement avec, parfois ou souvent, des erreurs ou des contresens. Les unes et les autres sont évidemment regrettables ; elles montrent aussi l'occultation que l'on fait de ce facteur dans la construction du savoir. Le découpage du temps est d'autant plus fondamental que la traduction des finalités en termes de contenus veut par exemple que l'on enseigne la continuité du temps et la continuité de l'espace. Or, quel sens a la continuité du temps de l'histoire enseignée, quand on est dans la discontinuité totale du temps scolaire ? Le professeur est quelqu'un qui peut maîtriser, éventuellement, cette continuité. « Éventuellement » car que signifient effectivement pour les adultes les idées de continuité et, par exemple, de cohérence qui lui sont si souvent attachées ? La frise chronologique si fréquemment utilisée n'est jamais qu'une image, une représentation graphique de la succession des années, des siècles. Or, si l'on prend le cas de l'élève de collège, celui-ci est au prise chaque année avec environ trente-cinq heures de cours d'histoire, heures qui sont, elles, totalement discontinues. Il lui revient, à lui élève, de faire le passage de l'une à l'autre, pas seulement de la précédente à la suivante, mais des unes aux autres pour se construire une idée de la durée et de la continuité. Prendre un objet de savoir et le traduire en quatre ou cinq heures de cours, revient à le transformer si profondément que l'on en fait un objet tout à fait spécifique à l'École. C'est ce que souligne Chevallard en reprenant la thèse de Verret, à l'École on fabrique de l'enseignable, de l'apprenable et de l'évaluable. Ces caractères recourent en grande partie plusieurs développements de Chervel. Dans le processus de création du savoir scolaire, le temps joue un rôle très important.

2. L'existence d'un groupe classe. Nous sommes dans un enseignement collectif basé sur la classe. C'est une banalité mais on n'a pas fini d'en interroger les conséquences pour la construction du rapport au savoir. Le professeur enseigne un groupe et non des individus, même si ceux-ci font constamment surface.

3. L'idée d'un art d'enseignement conçu comme un art d'exposition. Devant son groupe classe, le professeur expose, met en scène le savoir. Il le fait principalement par la parole, tout en s'aidant de divers auxiliaires : tableau noir, manuel, textes, images, cartes, etc. L'importance de ce caractère expositif de l'enseignement est sans doute accentuée dans ces disciplines par le fait qu'elles sont avant tout des textes (voir plus loin).

4. Les méthodes qui sont en étroites relations avec l'art d'enseignement et les conceptions qui l'inspirent. Ce terme a deux sens qu'il convient de distinguer pour

éloigner quelque peu l'ambiguïté fréquente qui pèse sur lui : les méthodes d'enseignement et les méthodes qu'il faut enseigner. Les discours sur la méthode ont pris une très grande place depuis plus de vingt ans. Ils n'en sont pas plus clairs pour cela. Ainsi, par exemple, on fait comme s'il y avait « une » méthode historique et « une » méthode géographique. On fait également comme si l'écrit n'était que la transcription de l'oral. Il y a un siècle, et cela était encore dit dans les instructions pour la classe de 2^{nde} de la fin des années quatre-vingt, il était conseillé au professeur d'organiser son cours selon un plan de dissertation afin d'initier les élèves à l'exercice correspondant du baccalauréat. Puisque l'on ne dispose pas de suffisamment de temps pour faire des dissertations afin d'entraîner les élèves, Mesdames, Messieurs les professeurs, vous leur présentez un cours oral bien organisé et les élèves auront ainsi un modèle à imiter par écrit. Bien d'autres glissements et d'autres confusions relatives aux méthodes sont présents dans les textes qui régissent nos disciplines.

5. Le savoir comme un texte constitué. L'histoire et la géographie, c'est ce qu'il y a dans les livres d'histoire et de géographie. L'une comme l'autre se présentent avant tout comme des textes constitués, légitimés par leurs relations avec ceux des spécialistes, aménagés et résumés pour servir l'enseignement et n'appelant guère d'exercices autonomes. D'une certaine manière savoir de l'histoire ou de la géographie, c'est être capable d'en reproduire le texte, d'où l'interrogation permanente sur la « liberté » laissée à l'élève lorsqu'il écrit dans ces disciplines, lorsqu'il dit ce qu'il sait.

6. Le savoir est dans le manuel. Même si nombre de professeurs, surtout en second cycle, n'utilisent guère le manuel en classe, celui-ci reste en quelque sorte la référence, référence des savoirs constituant la vulgate, référence des exercices jugés utiles ou importants à un niveau donné.

L'ensemble des caractères ainsi précisé se traduit dans la classe par un enseignement qui vise constamment une distribution ordonnée de connaissances et de savoir-faire. Cependant, ces caractères, s'ils sont solidaires, entretiennent des relations souvent conflictuelles et sont porteurs de logiques fort différentes. Dans le quotidien de la classe, les enseignants opèrent constamment des choix ; ceux-ci résultent de compromis entre différentes logiques qui relèvent les unes des contenus, les autres des conceptions particulières que l'enseignant a de l'apprentissage, des situations de transmission et de communication, etc. Le modèle disciplinaire propose une construction qui lie entre eux différents éléments constitutifs de l'identité disciplinaire, elle-même élément déterminant de l'identité professionnelle (3). Mais chaque enseignant compose son identité, à sa manière, en combinant selon des poids variés ces éléments en fonction de ses conceptions et du contexte où il travaille.

3 - Pour une utilisation de ce modèle dans une recherche, voir par exemple, Audigier, Crémieux, Mousseau, 1996.

CONCLUSION

Parti de l'idée de modèle, comme mise en forme des orientations, contenus et dispositions propres à trois disciplines souvent liées entre elles, nous en arrivons à la combinaison particulière que chaque enseignant construit. Il va de soi que le pouvoir dont il dispose pour privilégier tel ou tel aspect varie selon l'élément du modèle qui est en cause. Certains éléments sont fortement déterminés par l'institution, d'autres laissent plus de place à l'initiative personnelle, d'autres encore font irruption comme des obligations créées par la spécificité de certaines situations scolaires. Cette approche en terme de modèle est utile pour travailler en formation sur l'idée d'identité professionnelle. L'enseignement ne gagne rien à être réduit à une simple accumulation de contenus et de savoir-faire définis hors de tout contexte précis.

Enfin, il est une autre dimension juste esquissée pour clore cet article, celle du sens que l'histoire, la géographie et le civisme ont aujourd'hui dans notre société. Vaste question illustrée par quelques très brèves remarques. Revenant sur l'installation de nos disciplines à la fin du siècle dernier, il convient de les situer dans une vision de la modernité où le progrès, à la fois matériel et moral, confère un sens au devenir collectif, à l'histoire, notamment à l'histoire nationale. Même si les programmes, surtout dans le secondaire, ont de tout temps été ouverts aux autres, la colonne vertébrale de nos disciplines est la construction d'une identité collective, nationale. Le passé a du sens parce qu'il s'achève dans un présent où les progrès économiques et l'affirmation de la république constituent les signes tangibles des progrès matériels et politiques. Ceux-ci définissent une collectivité qui habite sur un territoire que ses habitants mettent en valeur et que l'enseignement a pour but d'apprendre à connaître et à aimer. Cette approche était d'autant plus légitime que, à la fin du siècle dernier et encore quelques décennies plus tard, l'on attendait du développement des sciences historiques, géographiques et politiques qu'elles donnent un discours unique et vrai sur la mémoire, le territoire et le pouvoir. Point n'est besoin d'énumérer longuement les facteurs qui détruisent les fondations et le sens de ce modèle républicain : diversification de nos sociétés, individualisation des références, diversification des discours sur le monde et son histoire, diversification des élèves, mondialisation des informations et de nombreux objets, etc. Cela ne signifie nullement que les valeurs et la conception du contrat social et politique dont ce modèle se réclamait soient devenues caduques. Mais nous devons en repenser les directions principales, les logiques, les fondements théoriques et les conséquences pratiques. L'École n'est pas hors du monde. Nos disciplines sans doute encore moins que les autres.

BIBLIOGRAPHIE

Ne figurent ici que les ouvrages cités et trois articles qui reprennent autrement les propos développés ici.

- AUDIGIER F. (1993). – « La didactique de la géographie », thèses de printemps, *Géographes Associés*, n° sp. « La didactique de la géographie », n° 12, pp. 52-58.
- AUDIGIER F. (1995a). – « Histoire et géographie : des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions des élèves », *Spirales*, n° 15, pp. 61-89.
- AUDIGIER F. (1995b). – « Enseigner l'Europe : quelques questions à l'histoire et la géographie scolaires », *Recherche et Formation*, n° 18, pp. 33-44.
- AUDIGIER F., CREMIEUX C., MOUSSEAU M.-J. (1996). – *L'enseignement de l'histoire et de la géographie en troisième et en seconde, étude descriptive et comparative*, Paris, INRP.
- CHERVEL A. (1988). – « L'histoire des disciplines scolaires », *Histoire de l'éducation*, n° 38, pp. 59-119.
- CHEVALLARD Y. (1985). – *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La pensée sauvage (postface à la deuxième édition, 1992).
- INRP (1987). – *Les enseignants en CM2 et en 6^e, ruptures et continuité*, INRP, pp. 45-112.
- VERRET M. (1975). – *Le temps des études*, Thèse d'état, Université de Lille.