

# LES CONCEPTIONS DE L'APPRENTISSAGE AUXQUELLES SE REFERENT LES ENSEIGNANTS : UN FACTEUR D'INERTIE DISCIPLINAIRE ?

NICOLE TUTIAUX-GUILLON<sup>1</sup>

## Résumé :

*Les conceptions de l'apprentissage auxquelles se réfèrent les enseignants n'ont guère fait l'objet de recherche spécifique en didactique de l'histoire et/ou de la géographie. Quelques indications ressortent cependant de travaux récents (Le Roux, Lautier, Gelly, Pouettré & Mousseau). Il en ressort globalement que les conceptions des enseignants sont très décalées par rapport aux théories actuelles de l'apprentissage et de l'ordre du sens commun : l'empilement des savoirs, « les bases d'abord ». Les enseignants privilégient la logique d'exposition des savoirs (et même des savoir-faire !) sur la logique de l'apprentissage, voire confondent l'une et l'autre. Les textes institutionnels font de même. Une telle conception ne permet ni de traiter les erreurs, ni d'ouvrir aisément les pratiques disciplinaires à d'autres formes de travail en classe, qu'il s'agisse de l'argumentation ou de la résolution de problème. Par contre cette conception s'accorde aux contraintes de la forme scolaire actuelle et à une conception épistémologique qui inscrit les disciplines dans un « plain pied au monde ».*

**Mots-clés :** *enseignants, conceptions de l'apprentissage, logiques disciplinaires, contraintes scolaires, sens commun professionnel*

Les conceptions de l'apprentissage auxquelles se réfèrent les enseignants n'ont guère fait l'objet de recherche spécifique en didactique de l'histoire et/ou de la géographie jusqu'à ces dernières années. Le domaine reste largement à explorer et certaines recherches présentées lors de ces journées d'études s'y consacrent<sup>2</sup>. Quelques indications ressortent de travaux antérieurs, conduits par Gelly, Lautier, Le Roux, Pouettré & Mousseau, et par les équipes auxquelles j'ai participé, même si l'objet principal des recherches était différent. Cette intervention s'y appuie et esquisse une interprétation, une modélisation de ce qui semble actuellement la norme, la dominante, de l'enseignement de

---

<sup>1</sup> Maître de conférences, Sciences de l'Education, IUFM de Lyon

<sup>2</sup> J'ai en 1998-1999 proposé un projet sur "apprendre en histoire-géographie, apprendre de l'histoire-géographie", projet qui avait été accepté par le conseil scientifique de l'INRP. Il a été ensuite, à l'initiative du directeur de l'INRP, remplacé par un intitulé assez différent ("identifier les fondamentaux dans une discipline"). Les équipes recrutées ont parfois repris le projet initial, parfois le projet modifié. Celles qui ont travaillé sur "apprendre" ont plutôt choisi d'explorer le rapport des élèves à l'apprentissage. Dans les communications de ces journées, voir par exemple celle de Corinne Aroq.

l'histoire-géographie. Ce choix de m'intéresser aux pratiques dominantes me conduit à ignorer volontairement, au moins jusqu'à la conclusion de cette communication, les pratiques innovantes.

Tout de suite, une remarque : les analyses des pratiques contrastent avec d'autres enquêtes. Les enseignants interrogés par Lautier, par exemple, mettent en avant un " éloge de la complexité " qui sous-tendrait leur enseignement de l'histoire (Lautier, 1997). Les analyses des cours mettent au contraire en évidence les simplifications à l'œuvre. Qu'en penser ? Il est classique d'invoquer une dissociation entre pratiques et discours – ce dernier légitimant, exprimant une aspiration constitutive de l'identité professionnelle mais de fait contrariée – ; les logiques de l'action et celles de la justification, de la rationalisation ne sont pas les mêmes (RFP, 2004). On peut aussi penser à une dissociation entre ce que les enseignants savent faire et ce qu'ils souhaiteraient faire : dans la même enquête, 70% des enseignants affirmaient pratiquer un enseignement magistral dialogué ; 40% le jugeaient formateur ; inversement si 28% déclaraient utiliser des travaux dirigés (associés éventuellement au magistral-dialogué), 81% les disaient formateurs (Lautier, 1997). Sans doute pèse sur l'enseignement de l'histoire, outre une conception épistémologique, au moins des coutumes didactiques, des représentations des apprentissages possibles et de ce qui les facilite. Il en est de même pour la géographie, d'après les quelques travaux d'analyse des pratiques dont nous disposons.

Cet article s'organise en deux temps. Dans le premier volet, plutôt descriptif, j'examine ce que nous saisissons actuellement des conceptions qui sous-tendent ou légitiment les pratiques dominantes à travers l'analyse des discours et des pratiques. Dans le second je propose une interprétation de ces conceptions et de leur logique. Enfin, en conclusion, je reviens sur les propositions qui sont faites par les didacticiens et sur leur faible pénétration dans ces pratiques dominantes.

## **Les conceptions dominantes, telles que paroles et pratiques les laissent percevoir**

### ***Une difficulté à parler d'apprentissage***

Je relève ici quelques remarques glanées dans diverses recherches. Déjà, au colloque de 1989 " savoirs enseignés - savoirs acquis ", Duclerc note, dans un atelier sur l'évaluation des acquis des élèves, que les discussions dérivent vers les relations savoirs savants / savoirs enseignés, alors que l'objet est de réfléchir aux apprentissages (in Audigier, Marbeau, 1989, p.99-101). Cette tendance est flagrante dans d'autres ateliers du même colloque dont les rapports présentent surtout des pistes et des outils *d'enseignement*. Dans les entretiens qu'elle conduit au milieu des années 1990, Lautier constate que les enseignants évoquent rarement spontanément les processus cognitifs, et que c'est à travers les stratégies d'enseignement que le chercheur peut saisir les conceptions de l'apprentissage. De fait, souvent, pour parler de *l'apprentissage*, le professeur de collège ou lycée parle de *l'enseignement*. En formation initiale Le Roux note, dans des propos tenus après contact avec la classe, la priorité très nette donnée à la transmission des savoirs (" donner, montrer, transmettre, restituer ") sur la logique de l'apprentissage (" initier, guider, permettre, amorcer, susciter, éveiller, proposer, apprendre à ") ou de la guidance (" faire passer, comprendre, acquérir, réfléchir, connaître, découvrir "). Pouette et Mousseau, dans une recherche sur la transférabilité des résultats de recherche en formation, soulignent que les stagiaires d'histoire-géographie acceptent les

méthodes actives comme pratiques de motivation, mais peinent à y voir des supports de construction de connaissances.

La même difficulté se retrouve dans les publications officielles ou para-officielles : la réflexion sur l'apprentissage y est souvent remplacée par une réflexion sur l'enseignement, comme si apprentissage et enseignement relevaient de la même logique<sup>3</sup>. Ainsi dans le programme du colloque de 2002 sur l'histoire et la géographie, "apprendre" figure 3 fois : dans l'intitulé général, dans celui de la dernière table ronde, dans l'atelier sur les TIC. "Apprentissage" n'est jamais mentionné. "Enseigner" par contre apparaît 4 fois, "enseignement", 12. J'y ai noté lors des tables rondes un vocabulaire de l'enseignement *ex-cathedra* : transmettre, faire passer, dire, présenter, captiver... Dans l'atelier "Quels documents pour enseigner l'histoire et la géographie?", les intervenants du secondaire ont fort peu réfléchi aux activités intellectuelles des élèves. Autre exemple, les rencontres ou les publications sur "l'enseignement du fait religieux" posent les questions des connaissances nécessaires aux enseignants et de ce qu'il est légitime d'enseigner, non celles des apprentissages des élèves, de leurs supports et de leurs ressorts – même lorsqu'il est dit qu'il faut remédier à l'insuffisante culture des jeunes en la matière.

Le vocabulaire de l'apprentissage ne semble pas participer de la culture commune des enseignants d'histoire-géographie.

Gelly, dans son mémoire de DEA, *apprendre en histoire*, a interrogé 14 enseignants de collège. Elle met en évidence la très grande dispersion des verbes qu'ils associent à "apprendre" : 44 verbes, sans réelle dominante ; si on rassemble les différentes réponses, "apprendre consiste donc à s'exercer, intégrer, comprendre, répéter, organiser les idées, et encoder" selon les enseignants (2000, p.107). Si les verbes qui renvoient à une conception réflexive constituent plus de 40% des verbes cités, ils ne correspondent pas aux mêmes processus d'abstraction dans les réponses (par exemple analyser *versus* structurer) et plusieurs sont assez vagues ("comprendre", "étudier", "réfléchir").

Dans la recherche conduite à l'IUFM de Lyon sur la prise en charge des finalités de l'enseignement de l'histoire et de la géographie<sup>4</sup>, nous avons effectué 7 entretiens avec des enseignants de collège. Nous n'avons pas cherché à faire expliciter la conception de l'apprentissage à laquelle ils se réfèrent, mais plusieurs questions portaient sur les élèves, et plusieurs réponses indiquent ce qu'il est possible de traiter en classe, et dans quels buts. Alors que ces professeurs de collège tiennent peu ou prou tous le même discours sur "enseigner" ("parler de", "montrer", "faire passer", "faire"... plus rarement "expliquer") les références à l'apprentissage sont beaucoup plus éclatées ; aucune conception commune ne peut être dégagée ; on retrouve le même constat que celui établi par Gelly, dans un contexte de questionnement différent. Lorsqu'ils argumentent sur les buts et le sens des disciplines enseignées, lorsqu'ils parlent de ce qu'ils enseignent 4 enseignants sur 7 ne se réfèrent quasiment pas à l'apprentissage ; les élèves sont davantage ici un *public* que des apprenants ; réfléchir est un but, parfois lointain, de l'histoire et de la géographie ; rarement une activité que les enseignants disent pratiquer en classe (une seule mention, mais insistante).

---

<sup>3</sup> Astolfi remarque l'usage typiquement français qui consiste à dire "apprendre" en lieu et place d'"enseigner" (ex. apprendre quelque chose aux élèves) (Astolfi, 2003)

<sup>4</sup> Recherche qui réunit O. FAURY, A. OGIER, C. VERCUEIL-SIMION et moi-même ; voir pour plus d'informations la présentation de certains résultats par A. Ogier et C. Vercueil dans ce même CDROM.

Il semblerait que les enseignants de collège interrogés ne partagent pas une même conception de l'apprentissage ; ou encore, la conception de l'apprentissage ne structure pas leur identité professionnelle.

### ***Des cours centrés sur les savoirs plus que sur les apprentissages***

En général, les cours d'histoire / de géographie sont davantage centrés sur les savoirs à transmettre que sur la façon dont les élèves peuvent s'appropriier ces savoirs et y prendre appui pour penser le monde. Aussi bien est-ce la logique des programmes. Je ne donne ici qu'un bref écho des nombreuses analyses du fonctionnement des cours depuis 1996 (Audigier, Crémieux, Mousseau, 1996, Tutiaux-Guillon, 1998, Audigier, 1998, Tutiaux-Guillon, 2000). Toutes décrivent un cours magistro-centré, où les questions posées aux élèves les incitent à proposer des fragments d'informations, prélevés dans divers supports ou restitués de mémoire, informations validées et intégrées par l'enseignant dans le texte du cours. La fonction de ce questionnement est plus de susciter l'adhésion à ce qui est enseigné que de favoriser chez les élèves une réflexion disciplinaire. Lautier soulignait en 1997 qu'il n'y a pas, en France, de tradition pédagogique forte des activités de réflexion historique, que les modules eux-mêmes (du moins quand elle écrit) ne sont pas le lieu d'un travail sur ces compétences, même s'ils permettent un meilleur ajustement aux besoins des élèves (Lautier, 1997). En géographie, le raisonnement n'est que rarement explicité, présenté comme tel aux élèves. L'approche inductive, la plus fréquente, glisse comme naturellement de l'observation à l'interprétation, de l'exemple singulier à la généralisation (INRP, 1989, Audigier, Crémieux, Mousseau, 1996, Molines, 1997, Clerc, 2002, Tutiaux-Guillon, 1998). Les modes d'explication, l'argumentation sont tronqués, elliptiques, implicites. Les élèves ne peuvent que difficilement reconstituer le raisonnement, et basculent alors vers la mémorisation (Hugonie, 1992). Par facilité et gain de temps, le professeur de géographie construit le savoir sur une démarche explicative souvent inductive, mobilisant une chaîne réduite d'arguments s'apparentant à des lieux communs, de fausses évidences et peu mobilisatrice d'intérêt de la part des élèves. Là encore la finalité de formation intellectuelle de la géographie n'est pas atteinte, en particulier l'apprentissage de la complexité (Carlot, 2003).

Ceci vaut aussi pour l'histoire. La place des concepts, et plus encore le travail sur la conceptualisation sont limités. Dans l'enseignement ordinaire, ils se confondent avec les réalités qu'ils désignent. Les mots définis sont peu nombreux, en 2<sup>nde</sup> comme en 3<sup>ème</sup>, et la définition est donnée par l'enseignant ; l'exemple proposé par Audigier, Crémieux, Mousseau est assez représentatif de ce que nous avons observé ailleurs : l'enseignant commence par " je vais vous demander de faire votre propre définition ", pour très vite passer à " voilà la définition que je vous donne " (ibidem, p.53-54). La définition prescrite permet de fixer le savoir à apprendre. Ce sont plutôt les termes aisément évaluable que les concepts fondamentaux qui sont définis, plutôt les objets que les mots pour le dire qui sont travaillés. Ce qui fait l'efficacité d'un concept, son pouvoir opératoire, sa capacité à produire du sens, à interpréter des situations, est le plus souvent passé sous silence. (Audigier, Crémieux, Mousseau, 1996, Tutiaux-Guillon, 1998). Lorsque les notions

nécessaires sont, de l'avis des enseignants, complexes et malaisées à définir, et exigent du temps (dont on manque, toujours !), il est plus raisonnable de ne pas les enseigner.

Ces pratiques de discours correspondent à la simplification de la complexité à l'œuvre dans la classe. La capacité de mettre à portée des élèves ce qui s'enseigne, d'adapter les contenus, de les rendre compréhensibles et pour ainsi dire consommables soutient l'ascendant de l'enseignant et manifeste sa compétence professionnelle. Cette simplification opère par réduction des éléments pris en compte, par découpage, et par assimilation au familier et parfois aux stéréotypes. Le découpage des objets enseignés à la fois en chapitres successifs et en heures de cours est aussi découpage des situations complexes en éléments étudiés successivement, aux dépens des articulations et des interactions. On retrouve ici les boucles didactiques mises en évidence par Audigier, Crémieux et Mousseau dans les années 1990.

L'usage même des documents ne semble pas fondé sur le souci de favoriser les activités intellectuelles autres que l'identification d'informations : " le document et les activités qu'il induit sont mis au service de la construction du cours par le professeur, ils ne sont pas destinés à permettre la construction d'un savoir par l'élève. " (Audigier, Crémieux, Mousseau, 1996, p. 64). Même si actuellement les documents d'accompagnement des programmes de collège soulignent l'importance des exercices favorisant l'apprentissage et incitent à ne pas dissocier effort intellectuel et prise d'information, à mettre les élèves en situation d'activité intellectuelle, le souci de simplification, de ne pas trop exiger des élèves, de leur permettre avant tout de suivre le raisonnement de l'enseignant et d'adhérer à ce qui est dit continue à dominer le fonctionnement des cours...

### ***Des conceptions de sens commun***

Les conceptions de l'apprentissage, telles qu'elles émergent des différentes recherches, sont très éloignées des apports des psychologies et des sciences de l'éducation.

On identifie fréquemment, explicite ou sous-jacente, une conception qui crédite l'apprentissage d'un fonctionnement en deux temps : d'abord la mémorisation des bases, puis une étape d'interprétation, d'explication. Ceci renvoie à la fois à un processus cumulatif et à une séparation héritée du positivisme entre faits et interprétation (Lautier, 1997). L'idée d'un empilement, des fondamentaux aux détails, est extrêmement fréquente. L'apprentissage est souvent conçu, " de façon erronée mais tenace " comme " une activité d'empilement de strates de savoirs. " (Clerc, 2000, p.48). C'est la conception 'des bases d'abord'<sup>5</sup>. Ces bases sont souvent réputées 'concrètes', comme si l'appréhension de la réalité devait toujours précéder l'abstraction et la problématisation.

Un deuxième modèle se greffe sur le premier : le développement de l'intelligence et de la personnalité permet de passer pour ainsi dire spontanément du concret à l'abstrait, du simple au complexe. Le savoir doit être acquis élément par élément. Le tout prendra sens quand suffisamment d'éléments seront accolés ou sédimentés. Dans cet empilement, les éléments " concrets " sont réputés à la fois plus faciles et plus fondamentaux. Une telle conception peut correspondre à une sorte de 'Piaget de sens commun'. Audigier rappelle la résistance d'une conception largement

---

<sup>5</sup> Ce modèle sous-tend aussi l'argumentation de Berstein (in Audigier, 1997)

partagée qui repose sur la croyance en un passage continu d'une sphère où dominant le concret, le facile, le simple, le singulier, voire le local, en une sphère où s'épanouissent l'abstrait, le difficile, le complexe, l'universel, le général, le global... (Audigier, 2001, p.62).

Passage continu et, pour ce qui est de l'apprentissage, naturel, spontané : la volonté de l'élève, la maturation et le milieu familial feraient l'essentiel. Deux enseignantes parmi les 7 interrogés dans la recherche sur les finalités (IUFM de Lyon), toutes deux dans un collège de centre-ville, affirment que tout dépend du milieu, de l'âge, voire, pour l'une, des capacités innées.

Ces conceptions de l'apprentissage (empilement, maturation 'naturelle') ne permettent pas de traiter les erreurs : tout au plus de les pointer et de leur substituer une information ou une interprétation exacte. La recherche sur l'enseignement de l'histoire et de la géographie en CM2/6<sup>ème</sup> mettait en évidence, dans les années 1980 au collège un questionnement qui ignorait effectivement tout traitement de l'erreur (Colomb, 1987). Celle sur l'enseignement de l'histoire et de la géographie en 3<sup>ème</sup> et en 2<sup>nde</sup>, dans les années 1990, constate que l'erreur est écartée, traitée comme erreur de vocabulaire, ou simplement remplacée par la réponse attendue (Audigier, Crémieux, Mousseau, 1996<sup>6</sup>). L'erreur est un produit défectueux, elle ne s'inscrit pas dans un processus d'apprentissage.

Le constructivisme apparaît comme une conception souvent très floue et marginale. Promue par les formateurs d'IUFM, elle est peu convaincante pour de nombreux débutants. Elle se traduit souvent seulement dans le développement des méthodes actives, sans autre réflexion sur les activités intellectuelles (Mousseau & Pouette).

## **Quelques essais d'interprétation**

### ***La confusion entre logique d'apprentissage et logique d'exposition***

L'enseignant confond logique d'exposition des savoirs et logique d'apprentissage. Ainsi Lautier constate que les enseignants ne distinguent pas les *structures d'accueil* grâce auxquelles les élèves assimilent les informations nouvelles, et ce qu'ils doivent, eux enseignants, donner comme *informations de bases* avant d'en venir à l'essentiel (Lautier, 1997). Se préparer à enseigner en travaillant pour les concours la dissertation ou le commentaire, c'est-à-dire des formes expositives, y contribue probablement. L'intervention de Berstein au colloque de didactique de 1996, sur les programmes, glisse des objectifs de compréhension du monde et d'intelligence critique à une progression organisée par l'exposé des faits majeurs, des traits fondamentaux, et, au lycée, des significations (in Audigier, 1997). De façon récurrente, les textes officiels invitent l'enseignant – surtout en lycée – à construire son cours comme une dissertation ou une composition (1988, 1995). Les récents programmes de 1<sup>ère</sup> et Terminale, pour prendre cet exemple, emploient surtout “ étude ” / “ étudier ” : mot ambigu s'il en est ; le détail des programmes lève l'ambiguïté : même si parfois il est mentionné “ on examine ” (3 fois), “ on s'interroge ” (1 fois), la formule la plus fréquente (12 fois) est “ on présente ”. L'apprentissage semble le résultat nécessaire d'un exposé bien conduit : ce qui s'énonce clairement se conçoit bien, et s'apprend mieux, sans doute.

---

<sup>6</sup> Même constat dans Tutiaux-Guillon, 1998.

Si Moniot remarque que les historiens, en France, conscients de l'effort que représente la connaissance valide, se méfient des démarches scolaires, et préfèrent finalement l'exposé magistral :

voilà une matière qu'on n'arrive pas aisément à penser en termes d'apprentissages – seulement de transmission ; information ou familiarité, elle se donne, connaissance faite, prête à porter (Moniot, 1994, p.36).

les géographes ont par contre adopté une position très différente, incitant au développement de mode de pensée géographe. L'écho en semble faible.

La pratique de la leçon, telle que Héry l'a caractérisée pour l'histoire et pour la première moitié du XX<sup>ème</sup> siècle, a semble-t-il survécu, habillée d'un dialogue qui n'en modifie pas fondamentalement les équilibres. Avant leur année de professionnalisation, les historiens-géographes débutants n'ont jamais eu, au cours de leur formation, à se poser la question des apprentissages et la question de l'intérêt des apports des théories de l'apprentissage. Ils ont appris à dire l'histoire et la géographie, non à s'interroger sur comment s'en construit la compréhension. La majorité des enseignants formés avant les années 1990 n'a sans doute jamais eu la moindre formation théorique sur l'apprentissage. Pouette et Mousseau notent que pour les stagiaires d'histoire-géographie, *plus que pour ceux d'autres disciplines*,

l'axe élève-savoir correspondant au processus "apprendre" est peut-être le plus difficile à prendre en compte [...] car dans cette perspective, le rôle du professeur devient second : en effet il n'est que le préparateur et l'accompagnateur de la situation d'apprentissage alors que l'élève peut accéder au savoir sans sa médiation forcée (in Colomb, 1999, p.182).

Ils proposent ainsi une interprétation de la conception de l'apprentissage centrée sur celle du métier et de l'identité professionnelle. Dans ce cas, l'épistémologie des disciplines, qui pourrait inciter à réfléchir autrement l'apprentissage, n'a qu'un rôle marginal<sup>7</sup>.

### ***Le système des logiques disciplinaires***

La conception dominante de l'apprentissage s'accorde avec le découpage du savoir en objets isolés, c'est-à-dire aussi avec une organisation du temps scolaire qui conduit à préconiser l'étude d'un objet bien circonscrit par heure de cours, et à juxtaposer les objets comme sont juxtaposées les heures de cours. Elle correspond à l'organisation des cours en boucles didactiques, chacune présentant une information ou une idée essentielle (Audigier, Crémieux, Mousseau, 1996). La simplification y trouve aisément sa place. Elle est adaptée à une pratique d'évaluation qui privilégie la restitution de savoirs, dans une forme organisée, sur la capacité à s'interroger et à argumenter. Autrement dit, elle est en cohérence avec les contraintes scolaires. Cet ajustement est (peut-être) une clé de la persistance dans nos disciplines d'une conception de l'apprentissage dont de nombreux travaux ont montré les limites et les naïvetés. Une telle interprétation me semble aussi rendre compte de certaines résistances au changement de l'histoire-géographie scolaire.

Je figure l'ajustement des logiques disciplinaires et du fonctionnement scolaire dans un tableau, en mettant en évidence le découpage : découpage du monde, découpage en histoire et géographie, en

---

<sup>7</sup> Ce qui voudrait dire qu'un levier possible de formation à la prise en compte des apprentissages est l'intégration de l'épistémologie dans la conception du métier et de l'identité professionnelle. (cf. les recherches de l'équipe en projet INRP – IUFM de Caen – IUFM de Lyon)

heures de cours, en thèmes d'études, en idées, faits et traits essentiels, en informations juxtaposées, empilées (?), rangées.

Logiques disciplinaires	fonctionnement
Organisation du temps scolaire	des heures de cours éparses, un contrôle continu (des évaluations multipliées)
Logique des programmes	des objets singuliers, juxtaposés dont la somme, le parcours, permet de connaître la réalité
Logique de l'exposition	Découpage, analyse / simplification / plan cartésien dévoilement, démarche empirique
Logique (présumée) de l'apprentissage	stratification / appui sur les bases mémorisation, compréhension

Introduire l'organisation du temps scolaire ouvre un champ de recherche encore peu pris en charge par la didactique : comment les formes scolaires contraignent-elles le savoir enseigné, appris ? Comment les structures dans lesquelles s'effectue le travail des enseignants et des élèves participent-elles à la constitution des savoirs disciplinaires ?

Je représente le même modèle par un schéma, celui d'un système de croyances et de pratiques. J'y adjoins alors le paradigme que j'appelle paradigme du " plain-pied au monde " <sup>8</sup> (voir figure 1) : il définit l'histoire et la géographie scolaires comme ce qui permet une entrée aisée dans des savoirs qui rendent compte, de façon transparente, de la réalité du passé et du monde (Tutiaux-Guillon, 2004).

Les interactions entre ces composantes sont les influences et les solidarités que je suppose, en l'état actuel des recherches et des réflexions. Elles demanderaient à être éprouvées et travaillées.

Un tel modèle éclaire l'inertie disciplinaire souvent constatée depuis une vingtaine d'années, malgré les efforts pour changer l'enseignement de l'histoire / de la géographie : la solidarité entre ces composantes stabilise la discipline scolaire. La lecture des interactions entre ce qui relève de l'institution – en bleu – et ce qui relève davantage des enseignants (même si l'institution y a sa part) – en jaune – permet de réfléchir aux limites que rencontrent respectivement les efforts des formateurs et ceux des concepteurs des programmes pour infléchir durablement l'enseignement de ces disciplines. L'enseignement de l'histoire et de la géographie, du moins sa pratique majoritaire, fonctionne sous le régime de la clôture ; le monde n'y apparaît que transformé en savoir scolaire ; la clôture des moments d'enseignement y est solidaire de celles des savoirs. Les ouvertures possibles, et partant les possibles perturbations du système sont triples :

- l'entrée institutionnelle par la logique des programmes ou l'organisation scolaire ;
- l'entrée scientifique par le paradigme, sous-tendant les savoirs scolaires, auquel adhèrent les enseignants ;
- l'entrée didactique par la conception de l'apprentissage et la logique d'enseignement qui lui est cohérente.

<sup>8</sup> Expression empruntée à Orain (2000) ; Fontanabona et Thémis ont déjà fait le même emprunt pour la géographie.

En même temps le système tend à conserver son équilibre, donc à réduire les changements. En ce sens, on peut comprendre que des tentatives de réformes institutionnelles recourent à une double stratégie : changer à la fois les savoirs et la forme scolaire. Ces projets s'inscrivent aux marges de la discipline scolaire : IDD, TPE, ECJS... Mais, si l'interprétation que je propose est pertinente, la centration sur les seuls savoirs scolaires et leur structure ne saurait suffire à changer l'enseignement (si tant est que ce soit la finalité sociale des didactiques).

## **Conclusion**

Les propositions des didacticiens s'inscrivent selon moi dans une tout autre logique, dans un tout autre système, formalisé dans la figure 2.

Les suggestions de changement qui sous-tendent les expérimentations et les conseils présentés dans diverses publications – et souvent dans la formation – sont inscrites dans un système fondamentalement 'constructiviste' tant pour l'épistémologie scolaire que pour l'apprentissage. Les ruptures avec les conceptions et les pratiques dominantes sont nombreuses : logique des programmes, logiques de l'enseignement et de l'apprentissage, épistémologie des savoirs scolaires. Pour l'enseignant qui voudrait s'y référer, il faut soit effectuer une véritable révolution intellectuelle – rare -, soit cantonner les pratiques dans les marges, pour ne pas ébranler trop fondamentalement les logiques dominantes. Or précisément l'institution crée ses propres marges : TPE, IDD... dans quelle mesure, au lieu d'être un levier pour le renouveau des disciplines, sont-elles ce qui permet de *rendre compatible* tradition et innovation ? Je suggère en tous cas qu'en recherche comme en formation, il est important de penser de façon systémique contenus d'enseignement / pratiques / conceptions professionnelles y compris relatives aux apprentissages / contraintes scolaires... et sans doute d'explorer à quelles conditions – si mes interprétations semblent valides – on peut faciliter le passage d'un système de logiques disciplinaires à un autre.

## **Références bibliographiques**

- Astolfi Jean-Pierre, dir., *éducation et formation : nouvelles questions, nouveaux métiers*, Paris, ESF, 2003
- Audigier François, Marbeau Lucile, *actes du colloque savoirs enseignés – savoirs acquis*, Paris, INRP, 1989
- Audigier François dir., *contributions à l'étude de la causalité et des productions des élèves en histoire-géographie*, Paris, INRP, 1998
- Audigier François, « quelques questions à l'enseignement de l'histoire aujourd'hui et demain ». *Le cartable de Clio*, 1 (2001), 55-77, 2001
- Audigier François, Crémieux Colette, Mousseau Marie-José, *L'enseignement de l'histoire et de la géographie en troisième et en seconde, étude descriptive et comparative*, Paris, INRP, 1996

- Berstein Serge, « les objectifs de formation des nouveaux programmes des lycées et collèges », *Concepts, modèles, raisonnements, actes du huitième colloque, mars 1996*, Paris, INRP, 1997, 507-512
- Carlot Yvan, « fin de partie », <http://www.afdg.org/humeurs/findepartie.htm>, 2003
- Clerc Pascal., *la culture scolaire du lycée en géographie, le monde à l'école*, Rennes, PUR, 2002
- Colomb Jacques, dir., *les enseignement en CM2 et en 6<sup>ème</sup>, ruptures et continuités*, Paris, INRP, 1987
- Gelly Catherine, *apprendre en histoire : activités et objets d'apprentissage ; convergences et hiatus entre les conceptions des enseignants et celles des élèves. Matériaux exploratoires pour un état des lieux*, mémoire de DEA, Paris 7 – Denis Diderot, 2000
- Héry Evelyne, *un siècle de leçons d'histoire, l'histoire enseignée au lycée, 1870-1970*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 1999
- Hugonie Gérard, *pratiquer la géographie au collège*, Paris, Armand Colin, 1992
- INRP, *supports informatifs et documents dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie, rapports de recherches*, 11, Paris, INRP, 1989
- Lautier Nicole, *à la rencontre de l'histoire*, Lille, Septentrion, 1997
- Le Roux Anne, « quelle formation initiale des professeurs de géographie du second degré ? étude de cas ». *L'information géographique*, 1 (2000), 76-87
- Le Roux Anne, *didactique de la géographie*, Caen, IUFM – presses universitaires de Caen, 1997
- Molines Gérard, « raisonnements géographiques ou raisonnements en géographie ? ». *Concepts, modèles, raisonnements, actes du huitième colloque, mars 1996*, Paris, INRP, 1997, 346-360
- Moniot Henri, *Didactique de l'histoire*, Paris, Nathan, 1994 Pouettré Gérard, Mousseau Marie-José, « histoire-géographie, sciences économiques et sociales », *Un transfert de connaissances des résultats d'une recherche à la définition de contenus de formation en didactique*, Paris, INRP, 1999, 159-190
- Revue Française de Pédagogie*, « étudier l'activité des enseignants et des élèves : questions de méthode », 147 (2004), St Fons, INRP
- Tutiaux-Guillon Nicole, *l'enseignement et la compréhension de l'histoire sociale au collège et au lycée*, thèse s.d. Henri Moniot, Paris 7 Denis-Diderot, 1998 – éditée par thèses à la carte, 2000
- Tutiaux-Guillon Nicole, dir., *l'Europe entre projet politique et objet scolaire*, Paris, INRP, 2000
- Tutiaux-Guillon Nicole, *l'histoire-géographie dans le secondaire, analyses didactiques d'une inertie scolaire, mémoire pour l'HDR*, université Lumière - Lyon2, 2004

FIGURE 1 : LOGIQUE DES PRATIQUES DISCIPLINAIRES DU SECONDAIRE EN HISTOIRE-GEOGRAPHIE

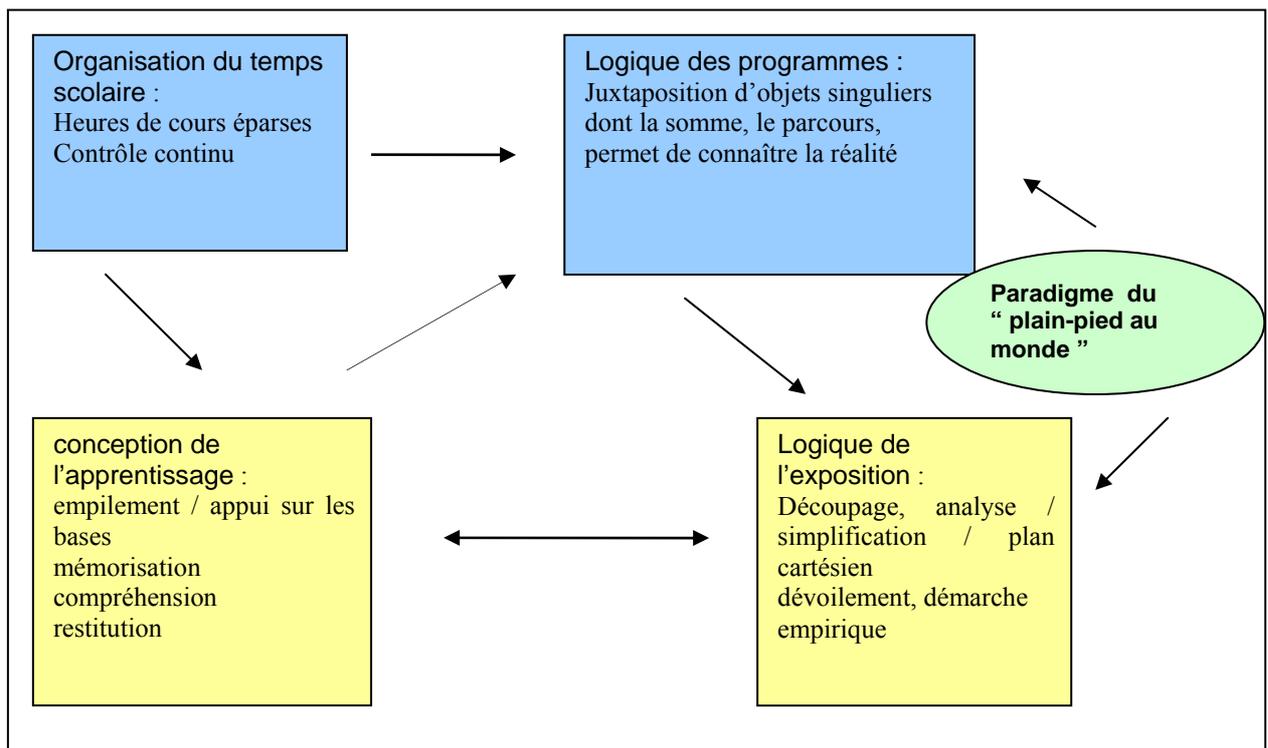


FIGURE 2 : MODELE DES LOGIQUES DISCIPLINAIRES SOUS-JACENTES AUX PRATIQUES RECOMMANDEES PAR LES DIDACTIQUES DE LA GEOGRAPHIE ET DE L'HISTOIRE (ENSEIGNEMENT SECONDAIRE)

