

François AUDIGIER

HISTOIRE ET GÉOGRAPHIE : DES SAVOIRS SCOLAIRES EN QUESTION ENTRE LES DÉFINITIONS OFFICIELLES ET LES CONSTRUCTIONS DES ÉLÈVES

Résumé : Nous appuyant sur l'idée d'autonomie de la culture et des savoirs scolaires ainsi que sur la notion de discipline scolaire, nous construisons un modèle des disciplines histoire et géographie pour l'enseignement secondaire. Combinaison particulière de finalités, de contenus et de pratiques, ce modèle s'est constitué à la fin du siècle dernier comme contribution majeure au projet civique et politique de l'École républicaine. Ces fondations sont mises en question autant par la multiplication considérable des savoirs disponibles sur le monde et son histoire que par la diversification de nos sociétés et de nos références. Une analyse des textes officiels montre les conséquences de ces mises en question, en particulier le glissement vers une logique instrumentale et le rejet du sens des savoirs scolaires dans la sphère individuelle. Une analyse d'entretiens menés auprès d'élèves de collège et de lycée reconstruit les représentations qu'ils ont de ces disciplines, entre des savoirs clos sur eux-mêmes, des savoirs qui disent les expériences des hommes, les contraintes propres au métier d'élève.

Mots-clefs : didactique, discipline scolaire, histoire, géographie, savoirs scolaires.

L'enseignement de l'histoire et, dans une moindre mesure, celui de la géographie, soulèvent régulièrement de vigoureuses controverses. A chaque tentative de modification un peu importante des programmes, des mouvements de protestation s'élèvent venant autant des enseignants eux-mêmes que des historiens ou géographes universitaires et assimilés, voire des hommes politiques. Toute tentative est a priori suspecte de vouloir réduire ces disciplines, de proposer de mauvais choix dans l'organisation des programmes, de diffuser ou d'imposer des conseils de méthodes arbitraires et inapplicables, et même d'atteindre aux finalités civiques et intellectuelles qui sont les leurs.

De ce point de vue, les années quatre-vingt furent marquées par une succession de missions, de commissions et de groupes de travail, chargés de réfléchir à leur enseignement¹. Il s'agissait autant de rétablir des orientations que l'on pensait mises à mal par les réformes des années soixante-dix, en particulier à l'école et au collège, que de soutenir certaines adaptations rendues nécessaires par l'évolution des sciences historiques et géographiques et des publics scolaires.

Ces prises de positions et réflexions reposent sur un axiome non discuté², celui d'une filiation directe entre les savoirs scientifiques et les savoirs scolaires³. Ces derniers seraient une adaptation des premiers ; adaptation selon l'âge, plus les élèves sont jeunes plus il faut faire simple, facile, concret, connu ; adaptation selon une distribution des finalités, identité collective avec la France à l'école élémentaire, ouverture aux autres avec l'Europe et le monde au collège, avant une reprise plus approfondie au lycée. Puisque l'histoire et la géographie dans l'enseignement primaire et secondaire sont des « enfants naturels » de l'histoire et de la géographie savantes, la réflexion sur ces disciplines ne porte que sur les choix et la répartition par classes des objets enseignés, ainsi que sur les méthodes. La notion de savoir scolaire est totalement étrangère à cette manière de penser.

Renversant ce point de vue, nous avons développé depuis plus d'une dizaine d'années un ensemble de travaux qui s'appuient sur l'idée d'une autonomie des savoirs scolaires. Nous référant notamment aux travaux de Chervel (1988) et de Forquin (1989), également à ceux de Verret (1975) et de Chevillard (1985), nous pensons que l'analyse et la compréhension de l'histoire et de la géographie dans l'enseignement primaire et secondaire exigent de partir de cette autonomie et que nombre de questions que posent la définition des pratiques et des contenus prennent leur densité et leur pertinence lorsqu'on

1- Présidés successivement par MM. Girault, Le Goff, Joutard, Martin, Bernstein.

2- Voire indiscutable compte tenu des enjeux de pouvoir et de légitimité. Qui a le droit de parler de l'enseignement de l'histoire et de l'enseignement de la géographie ?

3- Nous désignons par savoirs scientifiques, ceux qui sont produits dans les institutions savantes dont c'est le rôle, Universités, CNRS, EHESS... ; nous désignons par savoirs scolaires, les savoirs qui sont produits, enseignés, appris dans l'enseignement primaire et secondaire. Les raisons et le sens de cette distinction sont exposés dans le cours de cet article.

les construit de ce point de vue⁴. La notion de discipline scolaire devient alors centrale.

Cela nous a notamment conduit à élaborer un modèle des disciplines histoire et géographie portant principalement sur l'enseignement secondaire. Dans la première partie de cet article, nous exposons les principaux aspects de ce modèle, combinaison solidaire de finalités, de contenus, de méthodes et de pratiques. Nous insistons notamment sur la logique qui a présidé à son installation à la fin du siècle dernier. Cela permet de mettre en valeur le sens des tentatives d'adaptation des années soixante-dix et de poser certaines caractéristiques de sa crise actuelle. Dans une seconde partie, en intégrant notamment la notion de « métier d'élève »⁵, nous interrogeons les manières dont les élèves se représentent les disciplines histoire et géographie. Les savoirs scolaires sont ici considérés comme un système qui unit, dans l'institution scolaire et sous le contrôle de ses acteurs, un ensemble de savoirs, depuis ceux que les responsables de cette institution déclarent utiles, bons, pertinents... d'enseigner, jusqu'à ceux qui sont effectivement construits et appropriés par les élèves. Ici également, pour l'intérêt de l'analyse, nous postulons et argumentons la non-identité, la non-homothétie entre les savoirs définis par l'institution, ceux réellement enseignés pendant les cours d'histoire et de géographie, ceux appris et maîtrisés par les élèves.

⁴- On entend parfois opposer l'approche de Chervel sur les disciplines et celle de Chevallard sur la transposition didactique, d'un côté l'histoire de l'enseignement principalement littéraire, de l'autre la didactique des mathématiques. Leurs points de vue ne nous paraissent pas si éloignés. Seule peut-être la question de l'origine des savoirs enseignés les sépare vraiment. En science et en mathématiques, la référence semble d'abord celle de savoirs reconnus, validés et partagés, mais en lettres et en sciences sociales, la question est beaucoup plus complexe. Enfin, qu'il nous soit permis de penser que le terme de « transposition didactique » est particulièrement malheureux. Transposer un thème musical lui conserve sa structure fondamentale, transposer le concept de distance en mathématiques en fait dans l'enseignement autre chose que dans la science mathématique (voir Chevallard, Joshua, 1982). Au nom de cette transposition et de son analyse, nous voyons trop souvent des raisonnements qui réduisent la question des rapports savoirs scientifiques/savoirs enseignés à l'énoncé d'écarts qu'il s'agit alors non pas de reconnaître comme légitimes et normaux mais de réduire pour enseigner au plus près de la science...

⁵- Introduite par Perrenoud, 1984.

HISTOIRE ET GÉOGRAPHIE : UN MODÈLE DISCIPLINAIRE EN QUESTION

Culture scolaire et discipline scolaire

L'histoire et la géographie sont deux disciplines parmi les quelques-unes qui sont enseignées de façon continue de la maternelle au baccalauréat. Leur inscription dans l'institution scolaire et ses normes de fonctionnement, normes à la fois intellectuelles et pratiques, leur confèrent un certain nombre de caractères généraux que nous qualifions rapidement.

L'École⁶ élabore les compétences qu'elle enseigne — savoirs, savoir-faire, attitudes — pour répondre aux finalités qui sont les siennes, ou plus exactement dont la société lui confie la poursuite. Ces compétences sont pour la plupart distribuées dans des disciplines scolaires nettement identifiées par des horaires, des programmes et, dans l'enseignement secondaire, par des professeurs spécialisés. La culture scolaire est donc principalement formée par l'ensemble des disciplines qui sont présentes à l'École. Ces compétences sont construites pour être enseignables, apprenables, évaluables. Dans ce but, l'École les découpe, les met en ordre et en forme, fabrique des exercices, des outils de travail, des progressions, des mises en scène... Cette création s'inscrit dans une contrainte fondamentale, celle du temps. Le temps scolaire est découpé, haché, discontinu. La science homonyme ne dit pas comment organiser et découper les savoirs et leur transmission. Les professeurs et surtout les élèves doivent relier entre eux ces moments, établir des continuités et des cohérences.

Reprenant les travaux précédemment cités, nous définissons la discipline scolaire comme une combinaison particulière de finalités, de contenus et de méthodes. Cette combinaison prend en charge la spécificité disciplinaire des compétences à transmettre et à apprendre. Du point de vue de ce qu'il convient d'apprendre ces compétences sont de trois ordres, apprendre à :

- faire. Pour apprendre à lire, à écrire, à sauter, à compter... le mieux est encore de lire, d'écrire, de sauter, de compter...

⁶- Nous employons une majuscule pour désigner l'institution scolaire dans son ensemble, réservant la minuscule, école, pour désigner l'école primaire.

- résoudre certains problèmes. Pour apprendre, le mieux est encore d'en résoudre,
- savoir des connaissances sur... comme ensemble raisonné de propositions sur tel ou tel aspect du monde. Le mieux est encore de dire ou de lire ces connaissances sous réserve qu'elles soient clairement présentées.

Chaque discipline mêle, selon des proportions et des modalités qui lui sont propres, ces différents aspects de l'apprendre. Les disciplines incluent également les conceptions que l'École et les adultes ont de l'apprentissage. Ces conceptions se traduisent en manières d'enseigner, manières qui sont devenues totalement naturelles aux différents acteurs du système éducatif. Ainsi, diverses logiques sont en concurrence :

- une logique des contenus, qui demande d'organiser l'enseignement selon les constructions intellectuelles des sciences de référence,
- une logique d'exposition, qui met en avant les contraintes de la transmission orale ou écrite,
- une logique de la découverte, lorsque l'on pense souhaitable de mettre les élèves en situation d'élaborer ou d'éprouver eux-mêmes une partie des compétences à acquérir, cette logique étant souvent justifiée par ce qu'elle permet d'initier aux pratiques scientifiques,
- une logique des apprentissages, qui voudrait que l'on organisât l'enseignement selon des progressions réglées sur les manières que les élèves ont d'apprendre.

Chaque discipline scolaire construit ainsi une sorte de modèle⁷ qui met en forme et en relation les différents éléments que nous venons de présenter. Dans la mesure où ces différents éléments sont en compétition voire en contradiction les uns avec les autres, la discipline scolaire s'efforce de se situer au centre de ce jeu de tensions et d'influences. Pour construire le modèle de nos disciplines et nous interroger sur ses mises en question, nous avons procédé à une lecture systématique des textes officiels qui régissent l'enseignement de l'histoire et de la géographie depuis plus d'un siècle, c'est-à-dire à partir du mo-

⁷- Nous sommes ici assez proche de l'idée de matrice disciplinaire développée notamment par Develay (1992) ou Martinand (1992).

ment où sont définis les grands principes qui le fondent, le légitiment et l'orientent.

HISTOIRE ET GÉOGRAPHIE : UNE CONSTRUCTION RÉPUBLICAINE

L'histoire et la géographie ont toujours eu des fonctions morales et politiques. Tout en reprenant certains aspects antérieurs, le modèle de nos disciplines se met en place durant les premières décennies de la Troisième République. L'histoire et la géographie ont pour mission essentielle d'unifier la société française, de justifier l'état-nation et la république⁸. De cette mission, de la manière dont on pense que l'École peut la remplir, des caractères des savoirs historiques et géographiques que l'on juge important d'enseigner, des contraintes propres à l'École, découle cette combinaison particulière des finalités, des contenus et des méthodes de l'histoire et de la géographie, qui constitue notre modèle.

FINALITÉS

Pour répondre au projet politique et civique unificateur défini par la République, l'histoire et la géographie transmettent aux générations futures une conception partagée du territoire, de la mémoire collective, du pouvoir. Cette conception est renforcée et légitimée par la croyance selon laquelle le développement des sciences historiques et géographiques aboutira à la construction d'un discours unique et fondé en raison, d'une histoire et d'une géographie indiscutables parce que scientifiquement établies. L'École est au-dessus des croyances singulières, elle n'enseigne que le vrai. La science fournira le discours vrai qu'il faudra simplement adapter aux exigences de l'enseignement. Ce projet inspire la sélection des contenus, l'ordre de leur enseignement, le choix des méthodes. Il se traduit par l'énoncé de finalités que nous rangeons en trois groupes :

⁸- L'instruction morale et civique fut un autre pilier de l'école primaire à la fin du siècle dernier. Rappelons cependant, qu'elle n'était présente ni dans le secondaire, ni dans les petites classes du lycée.

- *des finalités patrimoniales et civiques*

Pour construire l'identité collective nationale il faut transmettre une représentation partagée du passé par un récit continu depuis les origines jusqu'à nos jours, récit qui soit en même temps une explication, une représentation partagée du territoire national, de ses extensions outre-mer et du monde, par une description la plus exhaustive possible. Ici l'enseignement des faits et des résultats commande. Ici l'adhésion des élèves est recherchée et attendue.

- *des finalités intellectuelles et critiques*

Apprendre de l'histoire et de la géographie est également formateur pour l'esprit. Les défenseurs de ces disciplines réfutent constamment les attaques selon lesquelles elles ne seraient que des disciplines de mémoire. Il y a formation intellectuelle parce que l'on n'enseigne que des connaissances vraies, des savoirs fondés en raison. On peut également faire éprouver cette exigence de vérité en initiant les élèves à quelques aspects des méthodes scientifiques en particulier lors des études de documents. Cet appui sur la formation intellectuelle vient renforcer l'adhésion recherchée. L'élève est invité à adhérer à ce qui lui est enseigné, à la fois parce que c'est la représentation légitime de la communauté politique dans laquelle il vit, mais également parce que cette représentation est une, la (?), représentation vraie. D'un autre point de vue, mais de façon plus récente, la formation intellectuelle est censée inclure une dimension critique, c'est-à-dire non seulement cette exigence du vrai, mais également la reconnaissance que tout discours est construit d'un certain point de vue, selon une problématique clairement énoncée.

- *des finalités pratiques*

Il faut aussi que les savoirs scolaires servent à quelque chose dans la vie sociale et professionnelle. Les affirmations sont là plus ambiguës et plus difficiles. Sauf à devenir historien ou géographe de profession, l'histoire et la géographie n'ont guère d'utilité pratique, au moins à l'origine. Les finalités politiques, civiques et de formation intellectuelle générale sont réputées essentielles pour la formation du citoyen et trouvent donc une application dans l'exercice des droits et le respect des devoirs. On y ajoute que certains exercices sont censés aider pour la vie adulte. Ainsi, dans les textes de 1923 est-il affirmé que la lecture de textes en cours d'histoire est une aide à une lecture rai-

sonnée du journal. Mais, ce ne sont pas les compétences pratiques à mettre en œuvre dans la vie sociale et professionnelle qui déterminent le choix des exercices scolaires. La justification est inverse et a pour origine les exercices scolaires.

CONTENUS

Second ensemble de composantes de l'histoire et de la géographie scolaire les contenus enseignés sont en cohérence avec les finalités. Ils nous approchent beaucoup plus que celles-ci de la réalité des classes. Les compétences prises en charge par nos disciplines sont avant tout un ensemble de connaissances sur le monde et son histoire. Même si elles s'efforcent de faire parfois place à des apprentissages qui s'approchent de la résolution de problèmes ou de l'idée de faire de l'histoire ou de la géographie, ce sont d'abord des connaissances, consignées dans des livres, que l'on transmet. Si l'identité nationale et républicaine est la dimension essentielle de l'enseignement, la spécificité française, en particulier sa croyance en une mission universelle au nom de la raison et des droits de l'homme donne aux contenus des programmes français de grandes ouvertures sur le reste du monde.

En histoire, il s'agit de parcourir l'ensemble des temps passés en suivant fidèlement la chronologie afin de montrer l'ancienneté de la France et la continuité de son histoire. Plus profondément, l'organisation des programmes repose sur une vision de l'évolution humaine explicitement énoncée dans le texte de 1890, texte rédigé notamment par l'historien Lavisser. Selon ce texte, l'histoire de l'humanité est marquée par trois étapes : aux grandes civilisations antiques à vocation universelle succède une période d'éclatement où les particularismes et le jeu des intérêts singuliers dominent, les nations se forment à travers luttes et conflits ; après cette ère de divisions et de violences arrive une nouvelle phase d'universalité, fondée cette fois-ci sur le règne de la raison, c'est le temps présent. L'histoire enseignée est ainsi prise dans une conception progressiste de l'histoire. L'histoire a un sens, celui des progrès matériels et politiques, progrès dans les sciences, les techniques et la production, progrès dans la vie sociale et politique par l'extension des droits, en particulier le suffrage universel. Cette vision progressiste requiert le respect de la continuité historique. C'est une logique des contenus réinterprétée par les finalités, mais de

contenus compris comme succession d'événements et de périodes emboîtés logiquement les uns aux autres, ceux d'avant à ceux d'après, et non de contenus compris comme une construction intellectuelle, par exemple, un agencement de concepts et de modes d'intelligibilité au service d'une compréhension du passé. Il n'est guère besoin d'insister sur le fait que ce n'est pas une logique des apprentissages.

En géographie, il s'agit de couvrir l'ensemble de la terre en insistant sur ce qui fait l'originalité et la qualité de la France, la grandeur de son Empire. Deux manières de procéder organisent l'enseignement selon les classes : la première, décrire, classer, localiser, nommer... la diversité des configurations de la nature, le parti qu'en ont tiré les hommes, les formes de l'occupation humaine et leur distribution à la surface de la Terre ; la seconde, étudier les principaux états du globe, en privilégiant donc la France et son Empire. Si l'ordre du temps impose sa logique en histoire, la géographie se construit sur une logique, aujourd'hui contestée mais encore très largement présente, d'abord les faits de nature puis les faits humains. Même si l'on affirme constamment l'importance plus grande des seconds, la connaissance des premiers est la condition d'une saine compréhension des seconds. L'ordre d'exposition tend à devenir un ordre d'explication ; il est même revendiqué comme tel. L'histoire a un sens, le progrès de l'humanité, la géographie étudie les formes que prennent ces progrès ou leur absence, en soulignant l'adaptation de l'homme à la nature.

L'horizon de l'enseignement est ainsi un inventaire le plus exhaustif et le plus systématique possible des temps passés et du monde d'aujourd'hui. Cependant, l'exhaustivité est impossible et nuisible. Tout le monde en convient. Impossible car les connaissances disponibles sont trop abondantes pour entrer en totalité dans les heures de cours effectives, nuisible car l'histoire et la géographie ne seraient plus que des disciplines de mémoire ne laissant guère de place à la réflexion. Les choix sont donc toujours nécessaires. Quelles que soient les manières d'organiser et de définir les contenus, les textes insistent constamment sur l'exigence de n'enseigner que ce qui est essentiel, les faits majeurs et leur signification. Il est abondamment affirmé qu'un des talents éminents du professeur est de choisir ; mais ni les critères de choix, ni ce que sont les faits majeurs ne sont précisés. Cette constante prudence a pourtant une exception de taille dont l'ac-

tualité demeure entière. Toujours dans le texte de 1890 Lavissee énonce un critère. Puisque l'histoire est présente à l'École pour former les jeunes qui exerceront leurs responsabilités dans le futur, son enseignement doit arriver jusqu'aux temps actuels afin de les éclairer et de les expliquer. Les choix des savoirs à enseigner sont déterminés par ces responsabilités futures. C'est en quelque sorte, en fonction d'une théorie des problèmes que les générations suivantes devront prendre en charge que le professeur doit choisir.

Mais, tout choix est élimination. De ce fait tout choix est sous le régime du soupçon, soupçon idéologique, soupçon politique. L'histoire et la géographie sont toujours à la recherche d'un fragile équilibre et toute réforme bouscule le fragile équilibre auquel semblent parvenus les rédacteurs des textes officiels. Toute réforme est donc a priori condamnable. Les savoirs enseignés s'énoncent en quelque sorte au centre d'un champ de forces et d'influences qui concerne autant les dimensions politiques et civiques que les dimensions scientifiques. L'histoire et la géographie transmettent une vulgate consensuelle et indiscutable.

MÉTHODES

Le troisième ensemble de notre modèle disciplinaire concerne les méthodes. Ce terme de méthodes, de plus en plus employé dans les textes officiels, désigne deux domaines. D'un côté, les méthodes d'enseignement, d'un autre côté, les méthodes intellectuelles, disciplinaires auxquelles il convient d'initier les élèves. Les méthodes d'enseignement invitent la logique des contenus à prendre en compte deux autres soucis concernant les enfants, les élèves, d'une part ce que l'on pense d'eux, d'autre part ce que l'on pense être leurs manières d'apprendre. Ces deux soucis se soutiennent pour recommander la mise en œuvre de méthodes actives et d'éviter, tant que faire se peut, de le submerger sous des cours porteurs d'informations trop abondantes. L'enfant est sous la menace permanente de la paresse. Pour combattre ce risque d'inertie il faut le rendre actif. De même, pour lui faire comprendre ce qui est enseigné, il importe de le mettre au contact avec la réalité ; puisque le contact direct avec la réalité est impossible en histoire et, pour l'essentiel, difficile en géographie, le professeur apporte en classe toutes les aides et tous les substituts qui remplacent cette

réalité, cartes, globes, images, récits, descriptions, textes divers... Ces auxiliaires, généralement qualifiés de documents, viennent renforcer le côté réaliste de ces disciplines, transmettre un ensemble de propositions, d'énoncés, considérés comme vrais sur le monde et son passé.

La formation intellectuelle requiert une initiation aux méthodes de travail des spécialistes. Ces méthodes sont réunies sous le singulier de « la » méthode historique et de « la » méthode géographique. Ni les formes de cette initiation, ni les pratiques scientifiques de référence ne sont claires. Ainsi, l'écriture du devoir est-elle généralement conçue comme un analogue simplifié de l'écriture savante. Il en découle par exemple, que l'ordre d'enseignement est déjà une initiation à la science. Il est donc recommandé de construire certains cours comme une dissertation.

Ce glissement de la méthode vers l'initiation à un modèle d'écriture canonique souligne le rôle très important de l'évaluation. Pour des raisons de simplicité nous n'avons pas fait une place particulière aux procédures d'évaluation comme composante des disciplines scolaires. Cela ne doit pas nous conduire à ignorer leur poids très lourd. Les évaluations institutionnelles, brevet et baccalauréat, instaurent une sorte de pilotage de l'enseignement par l'aval. Le fait qu'elles soient écrites et anonymes renforce la constitution d'une vulgate des contenus et des exercices. Cela est conforme à ce que nous avons analysé des autres composantes de notre modèle.

Ainsi construit à la rencontre des finalités, des contenus et des méthodes, ce modèle républicain de l'enseignement de l'histoire et de la géographie fonctionne sur quatre caractères :

- *les résultats*

On enseigne pour l'essentiel les résultats, c'est-à-dire ce que l'on sait de tel ou tel objet, ce que l'on tient aujourd'hui pour vrai. La discipline scolaire éloigne à la marge ce qui met en doute, ce qui interroge les savoirs. La dimension critique se résume avant tout à un contrôle de la vérité des assertions⁹.

- *le référent consensuel*

Pour construire, dans l'espace et le temps scolaires, un monde accepté par tous, il faut gommer les débats et les oppositions qui sont

⁹- Ce qui est tout à fait essentiel, mais...

ceux et celles des hommes et des sociétés lorsqu'ils parlent d'eux-mêmes, de leurs visions du monde, de leurs mémoires, de leurs territoires.

- *le refus du politique*

Afin de ne pas prêter au soupçon d'une détermination politique des savoirs, il faut toujours se caler et se justifier sur les savoirs scientifiques homonymes, faire comme si ceux-ci étaient les seuls inspirateurs des savoirs scolaires, et surtout ignorer les enjeux politiques, idéologiques et éthiques qui sont autant constitutifs de ces savoirs que les dimensions strictement scientifiques.

- *le réalisme*

En enseignant les résultats, en faisant comme si tout cela était vrai, par sa forme même, par les exercices et les évaluations qu'elles mettent en œuvre, l'histoire et la géographie font comme si elles disaient la réalité du monde passé et présent. Elles font croire que cette réalité est directement appréhendable et compréhensible moyennant quelques procédures raisonnées. Elles effacent le rôle des langages et des points de vue dans la construction des textes historiens et géographes, qu'ils soient scientifiques ou scolaires¹⁰. Elles ignorent le rôle des langages comme producteurs de sens, de manières de penser le monde.

MISES EN QUESTION ET ADAPTATION DU MODÈLE INSTITUTIONNEL

Les caractères de l'histoire et de la géographie scolaires que nous venons de présenter sont définis pour l'essentiel dans les instructions de 1890. Les textes suivants — 1925, 1938, 1954 et 1955, 1957, 1977, 1981, 1985, 1986-1988 — respectent ces grandes orientations, les rappellent, dessinent et justifient les adaptations nécessaires. Nous leur avons fait place pour actualiser certaines de nos analyses. Quelles que soient ces adaptations, la continuité chronologique est toujours le

¹⁰. Pour être plus complet, il nous faudrait également faire place à toutes les productions et à tous les usages d'histoire et de géographie qui n'ont ni label scientifique ni origine scolaire. Les unes et les autres sont légions.

grand organisateur des programmes d'histoire, l'exhaustivité spatiale, l'horizon de la connaissance géographique.

Pourtant, si l'organisation des contenus et les impératifs liés aux méthodes sont restés remarquablement stables, nous lisons dans les textes de ces vingt dernières années une inflexion majeure. Même s'il continue d'être affirmé, l'histoire et la géographie scolaires quittent peu à peu leur ancrage civique et politique pour glisser vers une perspective essentiellement instrumentale. La recherche d'équilibres nouveaux, dans leur volonté répétée de suivre les évolutions des savoirs scientifiques et à mettre de plus en plus en avant les méthodes, traduit paradoxalement une mise en cause des fondations de l'histoire et de la géographie scolaires telles qu'elles ont existé jusqu'à présent.

Quatre raisons majeures (quatre, mais on peut en ajouter d'autres) sapent le bel édifice républicain :

- Le rapport originel à la mémoire, au territoire et au pouvoir que le modèle républicain voulait transmettre a vu ses justifications s'effondrer. Le territoire n'est plus à défendre de voisins menaçants et l'Empire colonial ne conserve que quelques confettis ; la République n'est plus contestée par des ennemis de l'intérieur, la démocratie et ses valeurs sont acceptées comme fondements normaux du lien civique et du lien social¹¹. Cela ne signifie pas que d'autres contestations ou d'autres mises en cause ne surgissent pas, mais elles sont différentes de celles d'il y a un siècle. Il est donc légitime de s'interroger sur la pertinence du maintien des orientations définies pour répondre à un contexte différent.

- Les savoirs scientifiques n'ont pas évolué comme on l'espérait. Nous sommes loin de l'illusion d'un discours scientifique unique. Les savoirs historiques et géographiques se sont multipliés et diversifiés. Multiplication des problématiques, des points de vue, des constructions accompagnent la fin de l'illusion d'une correspondance entre le discours et la réalité. Les savoirs scientifiques, s'ils l'ont jamais fait, n'offrent plus aujourd'hui de références simples et tranquilles. Ainsi

¹¹ Cette remarque vaut pour la longue durée, celle du siècle qui a vu l'Église se rallier à la République, les droits de l'homme réaffirmés comme socle de la Constitution. Nous ne méconnaissons nullement ni les mises en cause actuelles de certains aspects des lois républicaines, notamment à l'École, ni les idées « combattantes » qui ont en partie accompagné le rétablissement de l'éducation civique en 1985.

s'ouvre encore plus radicalement la question : qu'est-ce qui vaut la peine d'être enseigné ? Au nom de quoi faire tel ou tel choix ?

- La diversification des sociétés et des publics scolaires pose autrement la question de la construction de références partagées. Au-delà des observations maintes fois répétées sur la croissance des effectifs scolaires et la diversification des publics dans une école qui reste unique jusqu'à la fin du collège, force est de reconnaître également une pluralité des mémoires, des histoires et des identités. Certes face à cette pluralité, les historiens et géographes demeurent habités d'un devoir de formation intellectuelle, d'exigence critique. Mais, nous avons dit la pluralité des discours historiques et géographiques scientifiques. L'exigence de vérité reste entière comme exigence, mais elle ne peut plus être identifiée ni réduite à la production et à la transmission d'un discours unique et vrai. Le rapport à la science ne nous semble plus être de l'ordre de la vérité à enseigner mais de celui de chasser le faux... Aux différenciations internes à la société française et aux sociétés européennes s'ajoutent les phénomènes de mondialisation. Notre avenir et notre identité (faut-il parler de nos identités ?) ne se construisent plus seulement par la seule référence nationale. Le débat est important, il ne fait sans doute que commencer. Il est déterminant pour décider des savoirs scolaires.

- D'un point de vue plus général, la demande d'École a changé. Les débats des dernières décennies montrent la disparition des coupures fondatrices de l'École républicaine (par exemple, Charlot 1987) et le déplacement de certains débats et de certaines attentes. Si la fin de la séparation garçons-filles ne pose guère de problèmes, l'unification du premier cycle du secondaire s'est traduit par la domination du modèle d'enseignement des lycées et la coupure vie scolaire-vie professionnelle est en partie effacée par l'arrivée, dans l'enseignement secondaire, des préoccupations massives d'orientation et de sélection. Ainsi, il est demandé à l'École, à la fois de contribuer à démocratiser la société et d'assurer une place à chacun, tout en n'étant pas chargé de formation ou d'insertion professionnelle, à la fois d'effacer les différences au nom de l'égalité et de reconnaître et de respecter ces différences au nom du droit à l'identité. Ici encore l'histoire et la géographie dans leur mission de participation à la construction d'une identité collective ne peuvent rester en dehors de ces évolutions.

LA QUESTION DU SENS DES SAVOIRS SCOLAIRES ET LA BOÎTE À OUTILS

En soulignant l'importance du projet républicain dans la construction de nos disciplines nous avons établi le sens des savoirs scolaires du côté de leur dimension politique et civique. Ce sens est à la fois signification, dans la construction d'une identité collective et de représentations partagées, et direction, par l'inscription de cette identité dans une compréhension de l'histoire, du temps, de la mise en valeur de la terre et des territoires, sous l'égide du progrès. Le modèle républicain s'inscrit ainsi très logiquement dans une pensée de la modernité. Même si cela mériterait des développements qui dépassent le cadre de cet article, il n'est guère besoin d'argumenter longuement pour dire rapidement combien la modernité est en crise, combien l'idée de progrès s'est effondrée ; le progrès matériel subsiste mais son universalité est mise en doute, quant au progrès moral et civique... Le XXe siècle et sa fin difficile offrent plus que jamais un brouillage des temps futurs qui transforment le regard sur le passé.

Cette remise en question du sens nous sert pour interpréter les réformes des années soixante-dix portant sur l'école primaire et le collège. La mise en place du tiers-temps pédagogique avec les activités d'éveil et celle du collège unique sont l'occasion d'une tentative de redéfinition des programmes sans doute plus profonde que toutes celles qui avaient eu lieu précédemment. Les textes publiés dans cette période reprennent les affirmations très générales des finalités civiques et intellectuelles. La nouveauté réside dans l'insistance mise à l'acquisition par les élèves d'outils intellectuels leur permettant une autonomie de pensée. Ce n'est plus le sens de l'histoire et du temps présent qu'il s'agit de transmettre mais une sorte de « boîte à outils ». Dans celle-ci, nous avons trois types d'instruments : d'une part, des repères dans l'espace et dans le temps, c'est-à-dire la connaissance de localisations et de dates jugées indispensables, fonctionnant comme repères à partir desquels situer d'autres localisations, d'autres dates, d'autres événements, d'autres phénomènes ; d'autre part, des notions appartenant à différents domaines présents en histoire et en géographie, notions sur les formes et les phénomènes naturels, notions d'économie, de démographie, de sciences politiques..., enfin, des éléments de méthodes dont la maîtrise se traduit par la capacité à utiliser et à

transférer les repères et les notions. Puisqu'on ne peut tout enseigner, mettons les élèves en situation de construire des outils qu'ils pourront utiliser à leur convenance et selon les circonstances. Ce sont également les premiers textes à tenter de mettre les programmes sous une logique d'objectifs de formation. Si elle s'efforce de contenir le mode d'emploi et postule ainsi le transfert possible des compétences acquises, cette boîte à outils ne traite du sens de ces savoirs que de façon fort lointaine. C'est à chacun de faire le lien entre les savoirs scolaires et son destin individuel et collectif. Nous sommes bien dans la perspective d'une rationalité instrumentale.

Bien que profondément remis en cause, au moins quant à leur traduction en termes des programmes et d'objets d'étude, les textes de cette époque contiennent des questions qui n'ont toujours pas reçu de réponses et des orientations qui continuent d'être présentes. Ainsi, ceux de 1985 concernant les collèges sont l'expression de ces hésitations, de ces ouvertures multiples et de la difficulté de faire des choix. On y trouve tout ce que l'on veut, du respect de la continuité chronologique à des réflexions sur les objectifs pédagogiques et l'évaluation, de la réaffirmation des choix nécessaires à la définition de quelques concepts comme principes organisateurs des programmes, de l'ouverture à quelques évolutions de la géographie savante au rappel de l'intérêt de la géographie traditionnelle, de l'abondance des conseils méthodologiques à la mise en garde contre la trop grande abstraction... Ces juxtapositions confèrent aux programmes et aux instructions un aspect de palimpseste qui garde des traces, voire des pans entiers, des perspectives traditionnelles. Ainsi, il existe encore nombre de chapitres où le progrès est le sens de l'histoire, où les mauvais sont battus. Dans cette multiplication des chemins possibles, seule la poursuite des différents chapitres des programmes dans l'ordre habituel fournit un point d'appui sécurisant et toujours impératif.

Organisés et enseignés pour transmettre une identité collective dont la signification s'inscrit sous la thématique du progrès scientifique, moral et politique, les savoirs en histoire et en géographie sont mis en question par la multiplication et la diversification de leurs références savantes, par la multiplication et la diversification des discours sur les sociétés et leur histoire, par l'augmentation et la diversification des publics scolaires. Les tentatives d'adaptation ne portent pas at-

teinte aux grandes logiques présidant à la sélection des savoirs, à l'ordre et aux manières de les enseigner. Cependant, hormis certains chapitres très porteurs d'interrogations contemporaines, la prise en charge par l'École du sens politique et civique de ces savoirs se fait de plus en plus distante. A quoi servent l'histoire et la géographie ? Que disent-elles du monde passé et de notre présent ? En quoi servent-elles à construire nos identités individuelles et collectives, à favoriser les relations entre ces deux identités ? En quoi nous aident-elles à construire notre avenir ? Elles pressent le modèle institutionnel à inventer de nouvelles configurations. Ces questions sont aussi celles qui introduisent l'importance qu'il y a à interroger les manières dont les élèves reçoivent ces savoirs et leur donnent sens. La notion de savoir scolaire prend sa pleine signification lorsque la parole est effectivement donnée à ceux pour qui ces savoirs sont enseignés.

ET LES ÉLÈVES ?

Poursuivant et approfondissant des enquêtes menées par questionnaire auprès d'élèves de CM2 et de 6e¹², nous avons conduit des entretiens avec des élèves de 4e, 3e, 2nde et 1ère pour connaître les représentations¹³ qu'ils ont de l'histoire et de la géographie¹⁴. Aux trois entrées principales correspondant au modèle disciplinaire — finalités, contenus, méthodes — nous ajoutons un questionnement portant sur la dimension du « métier d'élève ». Rappelons que l'École construit des savoirs pour qu'ils soient à la fois enseignés, appris, évalués. Si l'étude des manières d'enseigner¹⁵ nous informe sur les conceptions, souvent implicites, que les professeurs ont des manières d'apprendre de leurs élèves, ce que ces derniers disent des exercices scolaires, des travaux qu'ils doivent fournir, des modalités et des critè-

¹². Voir Audigier 1986, INRP 1987, Audigier 1993...

¹³. Dans l'usage que nous faisons du terme de représentations nous nous inspirons très largement des travaux de psychologie sociale, tout particulièrement ceux de Moscovici 1961, 1984, 1987...

¹⁴. Nous avons interrogé vingt-sept élèves. Ce n'est évidemment pas un échantillon représentatif, mais le retour d'un certain nombre d'observations et de remarques tend à donner une signification plus étendue aux constructions auxquelles nous avons pu procéder.

¹⁵. Voir en particulier INRP 1987, INRP 1993, Audigier, Crémieux, Mousseau 1994.

res qui selon eux président à l'évaluation, complète la conception qu'ils ont des finalités, des contenus, des méthodes.

Il ne s'agit pas d'évaluer ce qui reste de l'enseignement en termes de connaissances ou de capacités méthodologiques mais de nous interroger sur la façon dont ils entrent en histoire et en géographie, car enseigner l'histoire et la géographie c'est bien inviter, et dans une certaine mesure contraindre, les élèves à entrer dans une manière particulière de penser le monde et son histoire, la vie des hommes en société, les façons dont ils habitent la terre. C'est l'un des aspects de la finalité identitaire.

La question est d'autant plus difficile que l'École est loin d'être le seul lieu et le seul temps où se transmettent et se construisent des représentations du monde et de la société. Vivre en société et construire des conceptions des rapports humains, de l'autre, se font constamment, dès la plus jeune enfance et tout au long de la vie, à la fois par l'expérience directe et vécue quotidiennement et par l'expérience indirecte, celle des autres, transmises notamment par le flot des informations qui bruissent autour de chacun, chaos sonore et visuel, affectif et conceptuel auquel il faut donner un sens, des sens. L'École prétend y aider en privilégiant une présentation ordonnée et raisonnée des savoirs. Entre le chaos du monde, la multiplication des regards, des points de vue, des jugements portés sur lui, et l'ordre scolaire, dans sa cohérence, sa forme et sa signification, quels liens s'établissent ? Comment et sur quoi chacun rencontre-t-il l'univers des savoirs scolaires ?

Pour sinon répondre à ces questions, du moins développer leur intérêt et tracer quelques directions pour la réflexion, nous développons dans un premier temps ce qui correspond, dans notre modèle, aux finalités et aux contenus en mettant la question du sens au centre de notre analyse. Dans un second temps, nous présentons, sous la qualification du métier d'élève ce qui concerne les pratiques d'enseignement telles qu'elles nous ont été retraduites par les élèves, donc en relation avec les gestes qu'ils pensent devoir accomplir en histoire et en géographie.

UTILITÉ ET SENS DE L'HISTOIRE ET DE LA GÉOGRAPHIE

Les élèves apprécient l'histoire et la géographie. Sans doute cette vision positive est-elle accentuée par les conditions des entretiens¹⁶. Cette appréciation positive est immédiatement accompagnée d'un commentaire : ce qui est intéressant ce sont les expériences humaines et le récit de ces expériences. Ce sont d'abord elles qui ont un sens. L'histoire et la géographie, c'est bien lorsqu'on y parle des humains, de leurs actions, de leurs aventures, de leurs drames... Prolongeant cette idée partagée, quelques formules, très fidèles aux justifications les plus courantes, reviennent toujours : comprendre le monde, connaître d'où l'on vient, ses origines, avoir un peu de culture pour aujourd'hui parler avec les adultes ou pour plus tard ne pas être idiot en public. Puis les associations divergent. Les uns parlent de la lecture, activité valorisée par l'École, d'autres sont plus attirés par les pratiques extrascolaires, tels les voyages, la géographie est alors privilégiée, d'autres enfin se tournent vers la télévision, elle est banalement attractive sans que les raisons de cette attraction soient établies. Très rapidement, ces facteurs positifs et cet intérêt sont brouillés par certains exercices scolaires, voire par toute une série d'obligations. En histoire et en géographie il faut malheureusement apprendre, apprendre des dates, des noms, des mots... Cette utilité n'est pas niée mais les conséquences sur la vie quotidienne de l'élève noircissent quelque peu l'image favorable. Il s'agit déjà là des contraintes du métier d'élève. Déjà se dessine une coupure entre les savoirs scolaires et le monde ; avant de comprendre le monde il faut comprendre comment se comporter à l'École.

L'interrogation sur l'utilité et sur le sens est prolongée par un appel aux souvenirs concernant les objets étudiés au cours de l'année scolaire ou les années précédentes et aux jugements portés sur ces objets. Recueillis hors de tout impératif scolaire et sans aucune aide, telle une carte ou une frise chronologique, ces rappels sont extrêmement fragmentés et fragmentaires. Certes, les élèves savent qu'en histoire

¹⁶. Nous présentant comme enquêteur étudiant ce que les élèves pensent de l'histoire et de la géographie et non comme enseignant, nous avons demandé aux professeurs qui ont accepté de nous prêter leurs élèves, de choisir, dans leurs classes, des élèves de différents niveaux et... à la parole facile. Chaque entretien individuel a duré de 15 à 50 minutes.

l'ordre du temps est un principe à respecter, d'autant plus que le récit, appuyé sur la succession des événements, est une forme fondamentale par laquelle l'esprit humain donne sens à son expérience et à celle des autres¹⁷. Mais, cet ordre sert à organiser des séquences relativement courtes, disjointes, il ne permet pas de balayer toute la continuité historique comme l'espère le modèle de l'institution. L'ordre n'est pas la signification du temps, tout au plus la direction de son écoulement. De plus, cet ordre du temps se confond avec l'ordre de l'enseignement.

La géographie s'offre en morceaux, encore plus que l'histoire. Tiroirs habituels dans leur succession convenue — relief, climat, végétation, agriculture... — ou énumération d'espaces prédécoupés — continent, état, région, groupe ou type d'états... — les énoncés hésitent, marquant la difficulté qu'ont les élèves à trouver des points d'appui solides pour sinon établir, du moins reproduire une cohérence. Pour les uns la géographie physique vient en premier, pour d'autres c'est la géographie humaine. La géographie physique intéresse pour ses conséquences sur les hommes, quotidiennes avec la météo, plus exceptionnelles avec les manifestations violentes. La géographie humaine est préférée, toujours pour la raison qu'elle s'intéresse aux hommes : on étudie comment les hommes vivent. Lorsqu'une liaison est établie entre ces deux géographies, elle manifeste une adhésion très simple au déterminisme naturel. La nature commande, les hommes subissent ou s'adaptent. De petites séquences sont parfois construites cherchant à lier quelques phénomènes ou quelques événements dans une suite explicative. Ces séquences empruntent des bribes de raisonnement prises à tel ou tel champ des sciences sociales, traduisant les ambiguïtés de l'explication dans la géographie scolaire. La référence à la carte est fréquente comme quelque chose qui pourrait donner de l'ordre ; cet appel ne fonctionne pas, tant il est vrai que la carte n'impose pas un ordre de lecture. Le regret face à cette incohérence ressentie et exprimée durant les entretiens est d'autant plus fort que la géographie attire ; elle attire autant que l'histoire parce qu'elle parle d'aujourd'hui, du monde dans lequel nous vivons. Cette affirmation posée l'ambiguïté resurgit avec les exemples donnés. Ainsi, tel élève a beaucoup apprécié le professeur qui pendant le cours de géo-

¹⁷. Voir Bruner, 1990.

graphie a expliqué la situation en ex-Yougoslavie ; dans la classe, fut-ce « vraiment » de « la » géographie ?

Les exemples cités ou précisés par les élèves autorisent le retour sur leurs manières de donner du sens au passé et au présent, à l'histoire et à la géographie. L'histoire nous sert de fil conducteur. Le temps est le grand organisateur du sens, même pour la géographie où la référence aux actions humaines et à leur succession s'inscrit dans la temporalité. Avant les XVII^e et le XVIII^e siècles, les rappels sont désordonnés, au gré des associations, des souvenirs, des plaisirs ou des rejets. Seule exception qui fait l'unanimité, l'Égypte. Elle fascine par son mystère, son étrangeté, les manières dont on y répond à quelques questions fondamentales sur la mort, la vie après la mort, sur les rites... Pour les autres périodes ou événements, les rappels évoquent un grand étal où chacun fait son marché. L'histoire est un tas de chapitres plus ou moins intéressants selon que l'on a pu y projeter son imaginaire, s'identifier à quelques personnages ou événements. Cette situation évoque la très ancienne fonction de l'histoire, fournir des « exemples », des modèles de vie, modèles positifs ou négatifs offerts pour la formation morale. Il n'y a pas de logique qui organise l'ensemble.

Arrive alors Louis XIV, figure emblématique du pouvoir absolu, pouvoir symbolisé par la Cour, Versailles, le Roi-Soleil et associé à l'extrême misère d'un peuple réduit à une immense masse de paysans. Sans que cela soit précis, Louis XIV n'est pas si éloigné de nous, il l'est de toute façon moins que tous les Hébreux, Égyptiens, Romains ou Moyen-âgeux. Parfois même il est confondu avec Louis XVI dans une masse de longue durée, un Ancien Régime obscur et peu appréciable. Cette figure unissant le pouvoir politique absolu et la misère matérielle maximale fournit le point de départ idéal pour investir la suite des périodes et des événements avec la vision progressiste. Il y a un avant-Louis XIV, divers, confus et non-ordonné, il y a un après-Louis XIV où l'histoire est orientée par le progrès matériel et politique. Développement des techniques, développement de la démocratie et des droits, prennent appui sur la Révolution industrielle et la Révolution française. L'histoire pensée par les élèves s'inscrit dans le schéma qui sous-tend le projet républicain et l'organisation de son enseignement encore aujourd'hui. Dans cette vision globale, il n'y a

guère de luttes, ni pour la formation du territoire, ni pour les droits. La vision est totalement téléologique. Il ne pouvait pas y avoir d'autre évolution. Les deux aspects du progrès vont de pair. Aujourd'hui le monde est moderne et n'a plus à le devenir. L'avenir est absent des propos des élèves. Ni l'histoire, ni la géographie n'ouvrent à sa pensée.

Cette vision progressiste cohabite avec une conception des actions humaines qui s'expriment sous trois séquences de temps qui sont aussi trois séquences de sens :

- un temps éternel, un temps où il n'y a ni déroulement, ni changement possible ; les grands aspects du monde sont éternels, les hommes s'y glissent et s'y soumettent. C'est aussi le temps de la nature qui impose ses contraintes ; la pauvreté de certains états est due à de mauvaises conditions naturelles ; il y a et il y aura toujours des riches et des pauvres, des puissants et des dominés ; trop de population conduit à la famine... Pensée binaire qui inclut des explications dans ce qu'elle croit être une description objective du réel, pensée caractéristique des représentations sociales, pensée qui repose sur des réductions simplistes de concepts complexes, ainsi la monarchie n'est qu'absolue ;

- un temps court, à l'échelle des actions humaines ; la compréhension cherche à établir des relations entre l'éternité postulée des comportements humains et la spécificité des circonstances et des événements. A l'opposé du précédent, ce temps est pensé dans des séquences courtes correspondant aux situations historiques dont on rend compte. La recherche d'un sens mêle les deux catégories que sont les intentions des acteurs et les circonstances. Le hasard ne trouve pas de place ; en conformité avec le projet de l'histoire et de la géographie scolaires, il faut expliquer, tout expliquer puisque tout s'explique.

- un temps long, celui d'une histoire à laquelle on peut donner du sens, qui englobe dans un même mouvement un ensemble d'événements, de périodes. Ce ne sont pas les hommes ou les circonstances qui sont ici appelés mais le grand mouvement de l'histoire, celui que nous avons rencontré sous l'égide du progrès matériel et politique, progrès qui détermine et emporte l'évolution. Cependant, il ne sert à organiser que les quatre ou cinq derniers siècles, avant...

Ces trois temps se mêlent difficilement ; ils sont juxtaposés et non combinés. La narration est toujours une forme privilégiée ; elle organise la pensée de l'histoire. La géographie souffre d'hésiter constamment dans ses objets et dans ses formes, avec l'étude de phénomènes naturels et humains où paradoxalement les hommes sont lointains, les descriptions, les études de cartes, les exigences des localisations, les explications qui se veulent complexes et non linéaires...

Un autre ensemble de remarques approfondit les significations de nos disciplines pour les élèves. Nous leur avons demandé comment ils pensaient que les historiens et géographes travaillaient, comment ceux-ci faisaient pour savoir ce qu'ils savent, écrire ce qu'ils écrivent. Les réponses sont ici massivement communes et simples. L'histoire est écrite à partir des livres et des témoignages qu'ont écrit ceux qui ont vécu les événements, en ont été témoins. L'observation et l'expérience tiennent lieu de critère de vérité. Seuls les élèves les plus âgés ont quelques soupçons sur l'immédiate véracité de ces écrits ; ils pensent alors que l'historien doit se méfier, ne pas croire sur parole, mais les procédures précises de travail sont trop éloignées pour être seulement envisagées. La géographie s'inscrit dans la même logique, être témoin, dire ce qu'on a vu. Les géographes vont donc voir sur place ; ils questionnent, observent, interrogent, voire vivent un certain temps dans les pays et les lieux qu'ils étudient. Il n'y a quasiment aucune trace des autres sources d'informations. Cela est d'autant plus frappant que les documents utilisés en cours de géographie sont massivement des cartes, des données quantitatives sous forme de tableaux ou de graphiques, guère des témoignages ou des récits.

Quelle que soit la discipline, la réalité se donne à voir et à comprendre dans son immédiateté. L'histoire et la géographie disent la réalité, elles parlent vrai ; les multiples documents et le traitement qu'ils subissent le confirment. Le réalisme de la pensée est total et conforme à ce que nous avons analysé des savoirs scolaires. Le seul soupçon vient d'une mauvaise observation des faits ou d'une mauvaise opinion, celle-ci entraînant celle-là. Avec un peu de travail la vérité sera rétablie. L'idée de point de vue est absente ou se rabat sur celle d'opinion ; comme toutes les opinions se valent, le maniement de l'esprit critique n'en est pas facilité.

ÊTRE ÉLÈVE, UN MÉTIER SINGULIER

Pour l'élève, les disciplines scolaires sont non seulement un ensemble de contenus, qu'il tente de mémoriser et d'organiser et auxquels il essaie de donner du sens, mais également un ensemble de contraintes, d'exercices, de gestes qu'il s'efforce d'identifier, de prendre en compte et d'accomplir pour effectuer correctement son métier d'élève.

Une première composante, toujours présente, se dit par une séquence de verbes qui cernent les gestes attendus d'un élève normal : être attentif, écouter, noter, faire les exercices apprendre, reproduire. Cela correspond bien à la vision la plus habituelle du bon élève. Ce schéma accepte quelques variantes qui précisent certains aspects sans offrir de véritable différenciation. Il y a ce qu'il faut faire à la maison et ce qu'il faut faire en classe.

A la maison, reprendre ses cours et apprendre, se répéter le cours pour l'apprendre. Il s'agit avant tout de mémoriser un texte avec éventuellement quelques techniques ou quelques outils simples. L'histoire et la géographie sont un ensemble de propositions sur le monde et son passé. Le cahier ou le classeur sont la référence obligée ; le manuel est en position plus instable, il n'est pas vraiment utile dans le quotidien. Le professeur est la référence. Les façons de travailler évoquent des diversités connues. Ainsi, de la frise chronologique qui est une aide pour certains car elle visualise le temps et son écoulement, offre une saisie commune de différentes dates, événements et périodes. Elle est un obstacle pour d'autres, pour des raisons quasiment symétriques, par sa complexité et l'absence de lien, autre que graphique, entre les informations qui y figurent. Ce derniers préfèrent un bon récit. La carte est l'objet d'interrogations similaires, mais comme elle est souvent à apprendre, il faut s'y plier.

La classe est sous la conduite du professeur qui la soumet en permanence à la question. Constamment, le professeur sollicite les élèves pour qu'ils lui répondent, soit en faisant appel à ce qu'ils savent déjà, soit en cherchant la réponse dans le livre ou dans un document. Il n'y a guère le temps de respirer ou d'approfondir. La principale variation sépare les élèves de collège de ceux de lycée, ce qui est conforme aux orientations de l'institution et au rôle supposé de l'âge. Au collège, il y a questionnement permanent et utilisation massive d'auxi-

liaires, de textes, d'images, de cartes... Le savoir est dans ces supports ; le travail de l'élève est de tirer les informations. Ces supports servent de preuve, d'illustration, de source ; toujours ils se confondent avec la réalité, ils en sont l'image, le substitut. Les élèves éprouvent quelques lassitudes devant la répétition sans fin de ces pratiques. L'ennui n'est pas loin, certains le disent clairement. D'autant que souvent les questions du professeur n'ont guère d'intérêt. La réponse est dans le texte ; pourquoi répéter ce qui est déjà écrit ? Au professeur qui questionne pour s'assurer que les élèves ont compris et sont dans l'objet que l'on étudie, les élèves répondent par l'envie de faire autre chose que de répéter et débiter des évidences. Le contrat didactique est ici fort distordu. Les exercices ne font guère progresser l'intérêt ; pour l'essentiel il est demandé de reproduire ce que l'on a appris, même s'il y a parfois une demande d'explication, celle-ci n'est pas le signe de la production d'une pensée personnelle mais une demande que fait le professeur pour s'assurer que l'élève a bien compris. Tout ce qui est dit est sous le regard évaluateur du professeur.

Cet écartèlement entre intérêt réel ou espéré et lassitude devant la répétition formelle se retrouve en lycée. Les raisons en sont très proches. Le même fond de pratiques est décrit et jugé. Cependant, certaines ruptures sont exprimées, elles aussi tout à fait conformes aux orientations officielles, du moins dans leurs indications formelles. Les exigences sont plus grandes, les informations diffusées en cours plus nombreuses, l'autonomie demandée plus forte, et surtout, surtout, la vitesse... Le rapport au savoir en est quelque peu modifié. Celui-ci est plus approfondi. Il faut produire des réponses plus élaborées, développer sa pensée. Ceci se met en place dans la perspective de l'épreuve du baccalauréat, principalement de la dissertation. Le regard sur cet exercice est double. D'un côté, il attire, il offre de l'espoir ; enfin, l'élève va pouvoir écrire, s'exprimer, dire ce qu'il pense. D'un autre côté, ne faut-il pas avant tout, voire exclusivement, reproduire ce que l'on sait ? Même s'il y a quelques libertés dans la mise en forme et dans l'écriture, la bonne dissertation n'est-elle pas surtout celle qui réunit le maximum d'informations, de faits, de dates, de localisations ? De même lorsqu'il s'agit d'études de documents, les exigences sont plus grandes et le sentiment de l'importance de la méthode clairement affirmé, comme le répètent sûrement les professeurs.

Ainsi, le fonctionnement de l'histoire et de la géographie scolaires prend l'élève entre un ensemble de gestes à accomplir, d'attitudes pratiques à observer et l'exigence ou le désir de construire du sens à tous les contenus, à toutes les compétences qu'il faut comprendre, apprendre, mémoriser, reproduire, sans que les uns et les autres ne soient clairement solidaires. Nos disciplines lui parlent de monde, lui enseignent des manières de penser ce qui se passe hors de l'École, et, dans le même mouvement, l'obligent à se plier aux règles du jeu scolaire. Ce qui apparaît simple à construire pour les adultes, surtout lorsqu'ils sont spécialistes de ces savoirs, ne l'est pas pour les élèves. Nous avons rencontré des discours qui, d'un côté, manifestent une conscience des règles du métier d'élève, conscience qui ne dit pas si ces règles sont effectivement observées et surtout qui éprouve de grandes difficultés à dépasser les aspects formels, de l'autre, un très grand espoir de sens, une attente de sens, mais vite hésitante. La forme n'est pas considérée comme une médiation obligatoire pour construire la connaissance. Le sens n'est pas suffisamment établi ou attractif pour faire comprendre cette médiation. Le sens s'échappe-t-il devant la complexité des savoirs enseignés ou devant la manière dont ils sont construits et pratiqués ? Est-ce parce qu'ils reflètent la complexité du monde ou parce qu'ils sont vidés d'une grande partie de leur sens par le fonctionnement de l'École ?

Nous retrouvons dans les représentations des élèves maintes correspondances avec le modèle défini par l'institution, mais nous y sommes loin d'y reconnaître ce que les adultes y projettent et y rêvent. Ainsi, la géographie a une image troublée. Ainsi, l'histoire n'offre vraiment de sens que lorsque l'élève réussit à ranger événements, personnages et périodes sous le schéma progressiste. Nous pourrions dire qu'il est alors fidèle au projet républicain ; soyons prudent. La référence à la nation, à l'identité collective, aux autres, à une relation aux autres qui s'inscrirait du point de vue d'une construction identitaire, reste vague ou prisonnière de formules convenues. Sans doute, la difficulté d'avoir conscience de ces dimensions et encore plus de les exprimer n'est pas aisée à l'âge de nos élèves. La très grande fragmentation des savoirs qu'ils évoquent est très éloignée de la cohérence supposée, souhaitée, proclamée dans l'organisation raisonnée du modèle institutionnel.

CONCLUSION

Dans cet article, nous avons considéré la question des savoirs scolaires selon deux entrées. La construction d'un modèle disciplinaire établit la cohérence des éléments qui constituent nos disciplines ; une analyse de son évolution, de ses références et de son fonctionnement conduisent à penser qu'il est dans une période de profondes remises en cause. Ce que nous disent les élèves apporte des informations sur les manières dont ce modèle est reçu par ceux pour qui il est, en principe, conçu. D'autres entrées sont souhaitables pour préciser et approfondir notre réflexion et les hypothèses qui la sous-tendent. Au terme de cet article, nous nous limitons à formuler trois directions pour cet approfondissement :

- reconstruire un projet scolaire qui affirme clairement sa vocation civique et ses valeurs, qui intègre une pensée sur la forme scolaire et ce que celle-ci construit du fond ;

- reconnaître la pluralité des mémoires et des conceptions du monde, la pluralité des discours scientifiques et, dans un même mouvement, soumettre cette pluralité aux valeurs de vérité et aux valeurs qui fondent la vie collective ;

- travailler la question du sens en ne cherchant pas les réponses du côté de l'unique ou du simple mais en acceptant de mettre en question les idées de cohérence, en reconnaissant les multiples échelles et manières dont ces cohérences sont à construire, en acceptant les conflits de sens et les conflits de valeurs et en enseignant à les vivre.

François AUDIGIER

Institut National de Recherche Pédagogique

Abstract : Taking into account the autonomy of academic culture and knowledge, we are setting up a model about history and geography as school subjects. A specific combination of aims, contents, teaching and learning practices, this model developed at the end of the last century. These foundations are questioned, as much by the considerable multiplication of available knowledge about the world and its history, as by the diversification of our societies and our references. An analysis of the official rules and guidelines points out the consequences of these questions particularly the move towards an instrumental type of logic and the throwing back of the meaning of school knowledge into the individual sphere. An analysis of interviews

of secondary school students reconstructs their representations of these subjects between bodies of knowledge that are exclusively centered on themselves as seen in their relationship with man's experiences and what the « métier d'élève » implies.

Key-words : didactic, school subject, history, geography, academic knowledge.

BIBLIOGRAPHIE

(seules figurent ici les références des ouvrages cités dans cet article)

- AUDIGIER F. (1986), « Les représentations que les élèves de CM2 et de 6e ont de la géographie », *Revue de Géographie de Lyon*, 2, p. 195-199.
- AUDIGIER F. (1993), *Les représentations que les élèves ont de l'histoire et de la géographie. A la recherche des modèles disciplinaires entre leur définition par l'institution et leur appropriation par les élèves*. Thèse pour le doctorat de didactiques des disciplines, Université de Paris VII.
- AUDIGIER F., CREMIEUX C., MOUSSEAU M.-J. (1994), *L'histoire et la géographie en troisième et en seconde, étude comparative*, INRP.
- BRUNER J. (1990), *...car la culture donne forme à l'esprit*, Paris, ESHEL (trad. 1991).
- CHARLOT B. (1987), *L'école en mutation*, Paris, Payot.
- CHERVEL A. (1988), « L'histoire des disciplines scolaires », *Histoire de l'éducation*, mai, 38, p. 59-119.
- CHEVALLARD Y. (1985), *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée Sauvage. Postface à la deuxième édition, 1992.
- CHEVALLARD Y. et JOSHUA M.-A. (1982), « Un exemple d'analyse de la transposition didactique : la notion de distance », *Recherches en didactique des mathématiques*, 3-2, p. 157-239.
- DEVELAY M. (1992), *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris, ESF.
- FORQUIN J.-C. (1989a), *École et culture, le point de vue des sociologues britanniques*, Bruxelles, De Boeck.

- I.N.R.P. (1987), *Les enseignements en CM2 et en 6^o, ruptures et continuités*, Rapport de recherche n° 11.
- I.N.R.P. (1993), *Les enseignements en troisième et en seconde, étude comparative*, (à paraître).
- MARTINAND J.-L. (1992), « Organisation et mise en œuvre des contenus d'enseignement », *Recherches en didactiques : contribution à la formation des maîtres*, INRP, p. 135-147.
- MOSCOVICI S. (1961, 1976), *La psychanalyse, son image, son public*, Paris, PUF.
- MOSCOVICI S. (1987), « Le concept de représentation », Actes du colloque *Représentations et didactiques*, Paris, INRP, p. 31-42.
- MOSCOVICI S. et HEWSTONE M. (1984), « De la science au sens commun. », in : MOSCOVICI S. (dir.), *Psychologie Sociale*, Paris, PUF, p. 539-566.
- PERRENOUD P. (1984), *La fabrication de l'excellence scolaire du curriculum aux pratiques d'évaluation*, Genève, Droz.
- VERRET M. (1975), *Le temps des études*, Thèse d'état, Université de Lille.