

APPROCHE DE LA STRUCTURE CONCEPTUELLE DU COURS D'HISTOIRE (Plan de la communication)

Introduction.

Mon expérience de professeur d'histoire et de géographie, d'innovateur en didactique de ces deux disciplines, mais aussi de chercheur sur le travail enseignant au sein d'une équipe se réclamant de la didactique professionnelle, me permet d'affirmer que l'analyse et la conceptualisation de l'activité du professeur d'histoire favoriseraient une avancée de la didactique de cette discipline. De plus elles produiraient des matériaux précieux pour la formation et le développement professionnel de ces acteurs. C'est ce que permet la didactique professionnelle, une discipline récente (1990) qui fait de la formation son objet et dont les cadres théoriques et méthodologiques sont empruntés largement à l'ergonomie et à la psychologie du travail d'une part, et à la didactique d'autre part.

Une recherche qui s'est achevée en 2001, nous a permis de conceptualiser l'activité du professeur ou formateur dans une séance d'enseignement – apprentissage. Nous avons produit une série de modèles rendant compte de cette activité¹. Je me propose de les adapter au travail du professeur d'histoire en intégrant les résultats d'une recherche – action sur l'enseignement de l'histoire dans le secondaire en langue française au Val d'Aoste (Italie). Dans cette investigation je fus partenaire de linguistes de l'Université de Neuchâtel (Suisse) et de didacticiens de l'histoire de l'Université de Milan.

1. De l'observation de cours d'histoire à la conceptualisation de cette activité.

- 1.1. – Un cadre théorique emprunté à la didactique professionnelle.
- 1.2. – Une recherche – action à dimension pluri-disciplinaire.

2. Trois étapes conduisent à la conceptualisation du cours d'histoire.

- 2.1. – Mon modèle tiré de mon expérience et d'une recherche sur les savoirs professionnels des enseignants (modèle 1).
- 2.2. – Modèle épistémique des enseignants observés (modèle 2).
- 2.3. – Modèle épistémique de didacticiens de l'histoire (modèle 3)
- 2.4. – Une conception de la représentation graduée (schéma 1).

3. Présentation par étapes du modèle produit.

- 3.1. – Que (doit) transformer le cours d'histoire ? (modèle 4a).
- 3.2. – Aménager un milieu d'apprentissage organisant la confrontation avec des événements du passé (Modèles 4 B et C).
- 3.3. – Quelles actions et quelle organisation de l'activité des Enseignants ? (schéma 4).

¹ M. Huber – P. Chautard. - Les savoirs cachés des enseignants, L'Harmattan, Coll. Savoir et Formation, Paris 2001.

4. Quelques pistes d'utilisation en formation de cette modélisation.

- 4.1. – Restitution aux acteurs de la recherche-action.
- 4.2. – Utilisation en ateliers d'analyse de pratiques.
- 4.3. – Favoriser des controverses professionnelles (cf. Y. Clot).

Conclusion.

Commentaire du modèle final formalisant la structure conceptuelle de l'activité « cours d'histoire ».

En dernière analyse, la structure conceptuelle de l'activité « cours d'histoire » en combinant ces trois niveaux d'information (enseignants, experts, chercheur) est formalisée dans ce modèle 4.

Le but du cours d'histoire est l'affinement et la complexification des représentations des élèves. Ces représentations combinent des images de faits, d'événements, de personnages..., une image de soi dans un monde en mouvement, des schèmes, des concepts...

Pour y parvenir, l'enseignant d'histoire organise un milieu d'apprentissage en lien avec son programme.

Pour ce faire, il propose des tâches concrètes, à exécuter en petits groupes sur des documents témoignant des événements sélectionnés.

Sa gestion de ce milieu est organisée à partir des concepts en tension de singularité et d'universalité ; de complexité et de mise en relief. Les événements sont toujours plus complexes qu'il n'y paraît. Il est nécessaire d'identifier toutes les variables qui expliquent un événement et de comprendre les relations qu'elles entretiennent.

Il s'agit de rendre compte ici de la singularité, de chaque événement historique et d'éviter toute généralisation abusive. Toutefois, la finalité de l'enseignement de l'histoire n'est pas de former des historiens mais de contribuer à la formation des citoyens. De ce point de vue, il peut être intéressant de dégager quelques lois plus générales, plus universelles susceptibles d'orienter son action citoyenne.

Une recherche bibliographique complémentaire auprès d'historiens parlant de leur métier (« L'histoire est perception du changement tout autant que reconnaissance de la continuité » René Rémond) m'amène à proposer deux autres concepts organisateurs de l'activité du professeur d'histoire ceux de changement et de continuité. Au final j'ai identifié six concepts organisateurs en tension situés sur trois axes. Le premier axe changement / continuité, que je qualifierai **d'axe du travail de l'historien** se situe en arrière plan de l'activité de l'enseignant d'histoire héritage de sa formation universitaire. Le second : complexité / mise en relief est celui de la **transposition didactique** (« le choix des événements, de documents, leur mise en scène pourraient être déterminés par la mise à jour des représentations des apprenants. A. Dalongeville).

Le professeur se doit de choisir les événements à enseigner et d'éviter que ses élèves ne s'égarer dans leur complexité singulière. Il est amené à forcer le trait à mettre du relief dans ces événements choisis afin qu'ils soient retenus du fait d'une mise en crise des représentations initiales.

La « situation-problème » peut être un de ces moyens. Je qualifierai le troisième singularité / universalité, d'axe de la **construction citoyenne**.

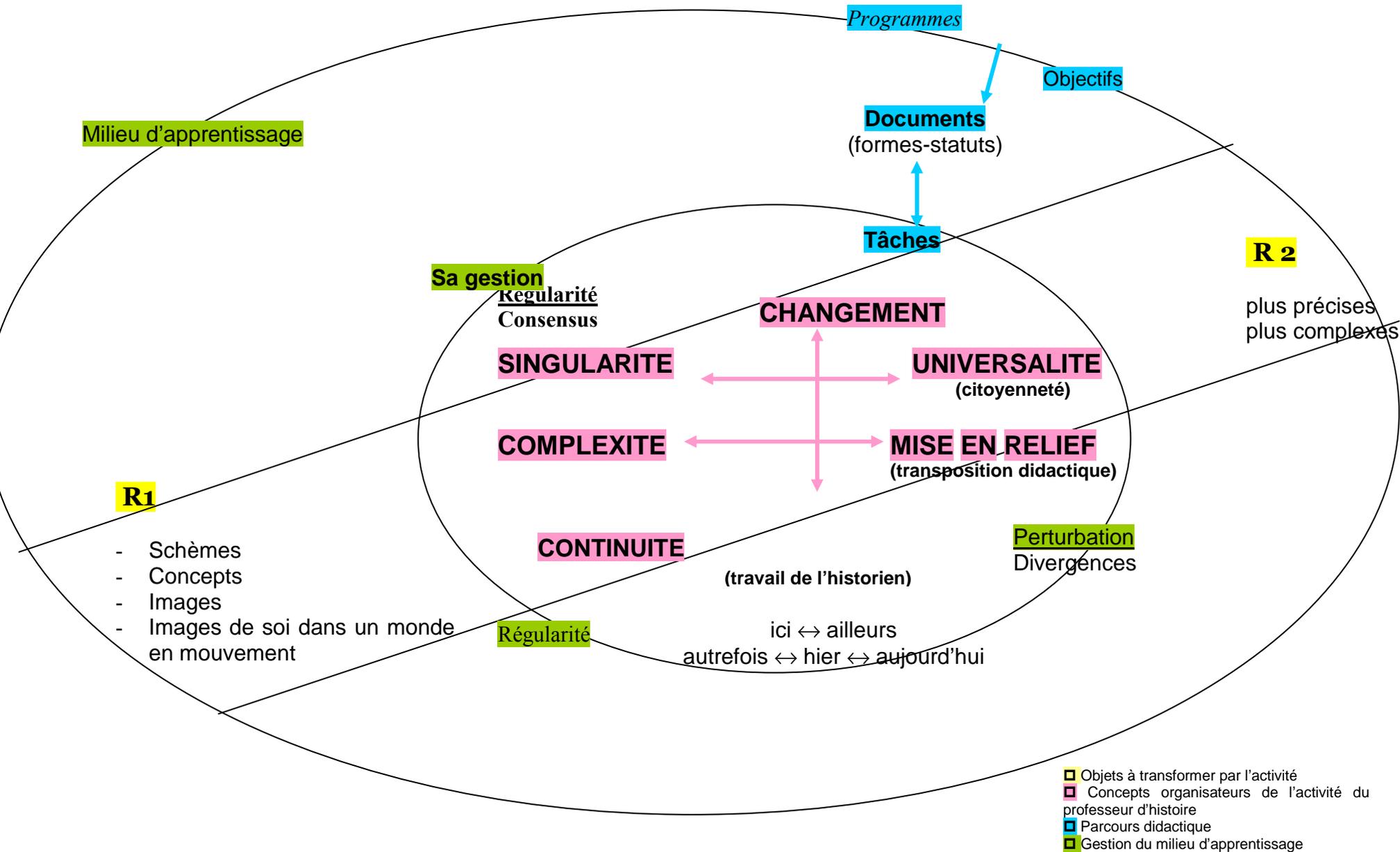
Les instructions officielles incitent le formateur à dégager de l'histoire des lois plus générales susceptibles d'orienter sa futur action dans la cité (« qui ignore l'histoire est condamnée à la revivre. G. Pire). La finalité de l'enseignement de l'histoire ne pas de faire des enfants et des jeunes de petits historiens mais de contribuer à leur éducation civique.

Pour parvenir à cette transformation des représentations des élèves, il installera des régularités (contrat didactique ?) et introduira des perturbations (situations-problèmes ?). Sa conduite oscillera entre approfondir les divergences entre les élèves (conflit socio-cognitif) et (co)construire un consensus formalisé par une synthèse. Pour complexifier ces représentations, il aura recours à deux types de comparaisons : entre ici et ailleurs (extension spatiale) et entre hier, autrefois et aujourd'hui (extension temporelle).

Ce modèle est sensiblement différent du modèle construit à partir de l'observation suivie d'entretiens d'explicitation, des enseignants impliqués dans la recherche-action. Il est encore plus éloigné de ce que nous connaissons des pratiques dominantes. Pourquoi un tel écart ? Pourquoi est-il difficile de faire accepter cette approche ? Plusieurs hypothèses peuvent être avancées notamment :

- La prégnance de la formation universitaire (contenus et modèle de fonctionnement des professeurs d'université).
- Absence d'une véritable formation professionnelle initiale et continue faisant appel largement à la recherche en didactique. Cette formation professionnelle n'a guère fait évoluer le système de représentation qui organise leur activité. Il y a là un objet de travail en Formation : faire évoluer les représentations des enseignants afin de faire évoluer celle des élèves.

Structure conceptuelle de l'activité « cours d'histoire »



Modèle 4