

Compte-rendu

Atelier Formation des enseignants d'histoire géographie et identité professionnelle

Six points qui mériteraient plus ample développement et discussion structureront le relevé de conclusion de cet atelier qui a rassemblé les contributions de **Théodora Cavoura** (Université d'Athènes), **Marie-Christine Baquès** (IUFM d'Auvergne), **Sabrina Moisan** (Université de Montréal) et **Mathieu Bouhon** (Université Catholique de Louvain).

Les travaux et les échanges n'ont pas tant eu comme objet l'identité professionnelle d'enseignants d'histoire ou d'histoire-géographie, que les transformations ou les non-transformations observées, possibles, supposées dans les conceptions et/ou les pratiques d'enseignants, confrontés à des contextes institutionnels, sociaux et professionnels en transformation (un système d'éducation multiculturelle en Grèce pour faire face aux attentes et aux besoins d'élèves issus de migrations récentes et importantes ; l'introduction de la pédagogie des compétences dans la Communauté francophone de Belgique au début des années 2000 ; la transformation du curriculum d'histoire en histoire et éducation à la citoyenneté dans l'école québécoise depuis 1997 ; l'évolution des référentiels implicites (avant 2007) de la formation des professeurs-stagiaires en France).

Le cadre de référence partagé par les quatre communications est la théorie des représentations sociales (Moscovici, Jodelet, Abric, Doise) : le concept central, la conception du social qui lui est associée, des études emblématiques auxquelles il est possible de se référer aujourd'hui ainsi que les méthodes qu'elles mettent en œuvre, tant pour la production que pour le traitement de données. Si ce cadre de référence n'est pas nouveau en didactiques de l'histoire et de la géographie (Rencontres nationales de 1987), il apparaît en revanche mieux maîtrisé ; tout du moins, les enjeux d'une meilleure maîtrise théorique et méthodologique de ce cadre sont mieux compris : la valeur des résultats produit en dépend. Signalons parmi les questions que les présentations ont suscitées celle des constitutions des échantillons, celle des relations entre traitement quantitatif et qualitatif des données, ou encore celle de l'interférence entre des typologies pré-établies et les résultats. Des exemples éclairants de la fragilité des résultats et de la nécessité pour en prendre la mesure et la maîtriser, de la confrontation de traitements opérés avec des techniques différentes, ont été apportés par Mathieu Bouhon.

Les observations et analyses montrent que les transformations demandées par les changements institutionnels et sociaux, qu'elles soient enclenchées, partiellement prises en compte, refusées ou ignorées chez les enseignants, les concernent pour plusieurs domaines de conceptions : les conceptions des finalités de l'enseignement ou de l'école, les conceptions de l'environnement (ou de la société) locale ou nationale, les conceptions du métier et les conceptions du rapport enseignement et apprentissage/contenus disciplinaires ou non disciplinaires. L'ensemble de ces conceptions pourrait être aussi bien cohérent que divisé chez les enseignants, tant dans le refus ou l'ignorance des changements demandés que dans leur prise en compte. Par ailleurs, la question de la relation entre conceptions et pratiques (en quoi ces dernières sont-elles déterminées par les premières et inversement ? dans quelle mesure les deux registres ne seraient-ils pas indépendants ? jusqu'à quel point la connaissance des conceptions autorise-t-elle les chercheurs à inférer une connaissance des pratiques ?) reste entièrement posée.

Face aux changements, les enseignants sont confrontés à une pluralité de normes définissant le souhaitable. Soit ils entrent dans un jeu avec les normes auxquels les processus de

formation les confrontent (M.-C. Baquès). Soit ils se débrouillent (ils bricolent) avec des normes et cherchent à organiser leur activité ou à lui donner un sens en installant un ordre de priorité : cela peut être une organisation à partir de l'apprentissage des élèves, à partir de l'affectif ou à partir des valeurs (T. Cavoura). Il arrive que d'anciennes normes institutionnelles continuent de contraindre les pratiques que de nouvelles réformes cherchent à modifier. Ainsi, en Communauté francophone de Belgique, l'enseignement rénové affleure-t-il encore bien souvent alors même que la pédagogie des compétences lui a été substituée (M. Bouhon). Des normes paraissent aussi devoir structurer l'enseignement dans des contextes multiculturels, impliquant tout à la fois vision du monde, vision du savoir à enseigner, vision de l'histoire et vision de la citoyenneté (S. Moisan).

La question méthodologique (comment produit-on la connaissance ?) a été explicitement traitée dès les présentations. La préoccupation de/ et la capacité à montrer les coulisses de la production des résultats, à nommer les techniques employées et à les référer à des travaux sont patentes. Une des questions sensibles est la construction, la fonction et le statut des typologies fabriquées ou en cours de fabrication dans les recherches présentées. Que classent-elles : des discours, des « univers », des conceptions, des normes, des enseignants ? S'agit-il de types rassemblant des individus ou de constructions idéal-typiques grossissant et idéalisant les traits fondamentaux, spécifiques et distinctifs caractériser un objet (mais lequel ?) ? Quels sont le statut et la place accordés au lexique des acteurs dans la définition de ces types ? etc.

Abandonnant toute prudence, le groupe s'est lancé dans une auto-analyse sauvage et tentant de repérer, au-delà des contextes nationaux différents dans lesquelles les recherches sont menées, quelques conceptions communes entre les 4 intervenants (et sans doute aussi les participants à l'atelier) dont il s'est demandé si elles n'orientaient pas de façon implicite une partie des problématiques voire des résultats des recherches :

- un regard critique sur les savoirs et les normes « traditionnels » des institutions scolaires et des programmes (ex : les 4 contributeurs se démarquent des projets de transmission d'identités « autocentrées » et de cultures « nationales » et se placent davantage dans la perspective d'une éducation à l'altérité (« the past is a foreign Country » S. Moisan) et un rapport critique au savoir historique
- une conception du couple apprentissage-enseignement fortement référée aux théories socio constructivistes (Piaget, Vigotski, Brunner...)
- une conception du métier d'enseignant et de la formation comme un processus réflexif largement autonome, en relation avec le modèle théorique du « praticien réflexif » (Schön Perrenoud...)

Yannick Mevel et Jean-François Thémines