

Fonds Gaston MIALARET

N° 26

*PERSPECTIVES
DOCUMENTAIRES
EN ÉDUCATION*

0126

PERSPECTIVES DOCUMENTAIRES EN ÉDUCATION

est publié trois fois par an par le Centre de Documentation Recherche de
l'Institut National de Recherche Pédagogique

Conseillers à la rédaction

Jean-Marie Barbier, professeur au Conservatoire national des arts et
métiers - Jacky Beillerot, professeur en sciences de l'éducation à l'Université
de Paris X - Michel Bernard, professeur à l'Université de Nantes -
Alain Coulon, professeur en sciences de l'éducation à l'Université
Paris VIII - Jean-Claude Forquin, professeur en sciences de l'éducation à
l'Université de Rouen - Jean Guglielmi, professeur en sciences de
l'éducation à l'Université de Caen, chef du Centre académique de formation des
personnels de l'Éducation nationale - Geneviève Lefort - Andrée
Tiberghien, maître de recherche au CNRS - Georges Vigarello,
professeur en sciences de l'éducation à l'Université Paris V

Rédaction

Rédacteur en chef : Jean Hassenforder
Rédactrice en chef adjointe : Christiane Étévé
Secrétaire de rédaction : Anne-Marie Galopeau
Équipe de rédaction : Mathilde Bouthors, Monique Caujolle,
Agnès Cavalier, Philippe Champy, Danielle Dagorn,
Catherine Desvé, Christiane Étévé, Nancy Frosio,
Anne-Marie Galopeau, Georgine Malingre, Nelly Rome

Édition & Fabrication

Informatique : Jean-Pierre Houillon, Dominique Lenne, Jean Pelé
Maquette de couverture : Jacques Sachs, Philippe Champy
Saisie : Liliane Attali, Josette Callé, Patrick Marest, Edith Sébbah
Composition et impression : Instaprint, Tours

Les opinions exprimées dans les articles n'engagent que la responsabilité des auteurs.
La partie bibliographique *Ouvrages et rapports* est extraite de la banque de données
EMILE 1 (INRP - CDR). Les logiciels standards développés au Centre Informatique de l'INRP
ont permis d'assurer la préparation automatisée de sa composition, réalisée avec le logiciel
© VenturaPublisher.

Rédaction : Centre de documentation Recherche de l'INRP
29, rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05 - Tél. : (1) 46.34.91.44
Abonnement : Service des publications de l'INRP
29, rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05 - Tél. : (1) 46.34.90.81

SOMMAIRE

ÉTUDES

Itinéraires de lecture

- Brouillon de lecture, bouillon de lectures*
par Martine Abdallah-Preteceille 7

Itinéraires de recherche

- Des curiosités pédagogiques au projet didactique*
par François Audigier 19
Des histoires à la didactique de l'histoire
par Henri Moniot 33

Chemins de praticiens

- Vers un savoir-enseigner en histoire-géographie*
par Colette Crémieux 47
Les espaces des lectures : la lecture des espaces
par Philippe Wuchner 59

Repères bibliographiques

- La didactique de la géographie, orientations bibliographiques*
par François Audigier 71
Didactique de l'histoire
par Henri Moniot 87

Communication documentaire

- Les lecteurs des Cahiers pédagogiques, une minorité active*
par Christiane Étévé et Alain Vasseur 95

Innovations et recherches à l'étranger

- par Nelly Rome 119

BIBLIOGRAPHIE COURANTE

- Ouvrages et rapports 141
Adresses d'éditeurs 183

Summaries



1

ÉTUDES

BROUILLON DE LECTURE, BOUILLON DE LECTURES* (1)

Martine Abdallah-Pretceille

«**R**aconter» un itinéraire de lecture, c'est aussi tenter de dévoiler un voyage intellectuel. Dès lors se posent des questions de chronologie, de sélection, du type de relation entretenue avec la lecture et/ou les livres, mais aussi et surtout les enjeux et les mobiles de ce parcours initiatique.

Entre le miroir grossissant et la vision panoramique, entre l'affectivité et la rationalité, la pudeur et le narcissisme, entre l'implication et la distanciation, la porte est étroite. Le regard sur soi, pour les autres, mais aussi pour soi est un art difficile qui requiert la maîtrise de l'écriture littéraire. Or, c'est sur un aveu d'incompétence et d'impuissance qu'il nous faut tenter d'honorer le contrat en mettant «en scène une vie quotidienne» rythmée par des lectures protéiformes mais une écriture monochrome attachée au seul registre universitaire.

Après avoir tenté vainement de commencer par le commencement, fouillé désespérément la mémoire, cherché l'originalité, l'argument... bref après avoir tenté de «dire», il nous faut admettre l'incomplétude, le flou, le louvoiement, les pérégrinations dans le temps, les modes, les lieux, les thèmes au gré des humeurs, des obligations professionnelles et intellectuelles, des concessions au paraître, au savoir «monstratif». C'est donc, sur le mode impressionniste, avec ses ombres et ses lumières, ses reliefs et ses creux que sera présenté non pas un itinéraire mais une itinérance de lecture.

Itinéraires de lecture

Perspectives documentaires en éducation, n° 26, 1992

JEUX DE MIROIR, «JE» EN MIROIR

A la question de Philippe Nemo «comment commence-t-on à penser ?», Emmanuel Levinas répondait «cela commence probablement par des traumatismes ou des tâtonnements auxquels on ne sait pas donner une forme verbale : une séparation, une scène de violence, une brusque conscience de la monotonie du temps. C'est à la lecture des livres - pas nécessairement philosophiques - que ces chocs initiaux deviennent questions et problèmes, donnent à penser. Le rôle des littératures nationales peut ici être très important. Non pas qu'on y apprenne des mots mais on y voit «la vraie vie qui est absente» mais qui précisément n'est plus utopique. Je pense que dans la grande peur du livresque, on sous-estime la référence «ontologique» de l'humain au livre que l'on prend pour une source d'informations, ou pour un «ustensile» de l'apprendre, pour un manuel, alors qu'il est une modalité de notre être. En effet; lire, c'est se tenir au-dessus du réalisme - ou de la politique - , de notre souci de nous mêmes, sans en venir cependant aux bonnes intentions de nos belles âmes ni à l'idéalité normative de ce qui doit être». * (2) *

En ce sens, la littérature a été et continue d'être, le domaine par excellence de la formation, de l'investigation de l'humain, de la connaissance des autres mais aussi de la recherche de soi. Entrée, au moment de l'adolescence, dans la lecture sans guide, sans référence et dans l'ignorance de l'existence d'un usage de la culture cultivée et de son corollaire, la connivence intellectuelle d'un savoir savant partagé entre des initiés, il était impensable d'envisager un parcours structuré et finalisé. C'est donc en termes d'éclectisme, de «braconnage» * (3) - selon l'expression de M. de Certeau -, de «boulimie», de frénésie, qu'il faut assumer les choix.

Liée, pendant l'adolescence, à l'interdiction, la lecture a pris une dimension d'autant plus forte qu'elle correspondait à un défi et à une exigence existentielle qui ne pouvaient, à l'époque, être assumés qu'à la pile électrique et à l'obligation de se débarrasser rapidement de l'objet du déli, à la plus grande joie des amis qui voyaient ainsi leur propre bibliothèque s'agrandir à peu de frais. Assumée ensuite, systématiquement et parallèlement à des fonctions d'institutrice * (4) dans les milieux les plus défavorisés et les plus marginalisés de l'Education nationale, la lecture n'a de nouveau pu être détachée des conditions sociales de l'acte de lire, de la prégnance du quotidien et de ses interrogations. En fait, à travers l'extrême variété des textes, la diversité des sources, subsiste une continuité dans l'attitude.

En effet, c'est essentiellement sur le registre de la solitude, du repli, de l'appropriation égoïste et auto-centrée au point de négliger la mémorisation et l'emmagasinement seuls susceptibles de transformer l'acte de lecture en un acte social et fonctionnel d'échanges que s'est effectué le cheminement à travers les livres. Etudiante salariée assidue des cours du soir et donc isolée, autodidacte sur le plan professionnel * (5), le livre est au coeur du quotidien mais paradoxalement pas au coeur des discussions. C'est sans doute pour cette raison que la lecture se situe entre une certaine forme de nostalgie de l'échange et du partage et le repli sur soi.

Les lectures qui m'ont marquée, frappée, formée relèvent surtout du champ de l'expérience de l'altérité, de la diversité, de l'émotion, de la quête de l'humain dans sa complexité et son étrangeté. Curieusement ce comportement de lecteur se retrouve quel que soit le support : oeuvres littéraires ou ouvrages scientifiques dans les disciplines des sciences humaines et sociales (histoire, psychologie, sociologie, anthropologie, philosophie).

Réfractaire à la pratique encyclopédique de la lecture, celle-ci est assurée sur le mode de la contingence, de l'obligation fonctionnelle en liaison avec les activités professionnelles et/ou de recherche mais se trouve, dans le souvenir, reléguée au second plan. De fait, si la littérature nourrit le champ de l'expérience, les ouvrages scientifiques sont retenus essentiellement non pas en fonction des connaissances factuelles ou des réponses qu'ils apportent mais par rapport aux modes et au type de questionnement de la réalité humaine et sociale : la recherche non pas d'un sens, mais d'une grille de lecture et d'outils d'analyse constitue le fil d'Ariane des «livres-cicatrices» retenus pour cet itinéraire.

Savoir émotionnel et savoir savant se sont toujours contaminés réciproquement et n'ont jamais été dissociés dans cette «lecture sans frontières» à travers les genres, les disciplines, les espaces culturels, les époques... C'est en ce sens que toute tentative rétrospective ne retient que des auteurs, des titres, des ensembles d'étudés ou d'oeuvres fortement marqués par le traitement du drame individuel ou collectif. Que ce soit dans le domaine de la littérature ou des sciences sociales et humaines et malgré la volonté de forcer la mémoire, les seuls titres qui jaillissent renvoient essentiellement des expériences et à l'expérience de l'interrogation.

Sont ainsi reléguées dans les abîmes de l'oubli ou de l'indifférence toutes les lectures qui n'ont été que des exercices, des points de passage

obligés, des concessions faites au social, à l'indispensable connivence intellectuelle. C'est pourquoi la littérature a été, reste et restera le lieu privilégié de connaissance et d'interrogation ; véritable laboratoire d'expérimentation, d'observation, de démultiplication de soi par introspection et projection à l'infini ; miroir grossissant voire déformant, le roman * (6) permet cette expérience première et fondatrice sur laquelle viendront se greffer les analyses, les objectivations et les spéculations théoriques.

C'est avec la même attitude d'esprit que seront traversées et filtrées les lectures universitaires. L'histoire, première et principale source de formation. Les pérégrinations à travers la sociologie, la philosophie, l'anthropologie relèvent d'une stratégie identique - ou d'une incapacité ? - caractérisée par la non distinction des registres entre le lire, le faire et l'être. Outils de travail, les ouvrages liés à la pédagogie ou à la didactique des langues retiennent l'attention pour leur capacité à engendrer l'action, leur efficacité dans la résolution des problèmes, mais ne s'inscrivent pas dans le temps et ne marquent pas la mémoire. Utilisés mais non appropriés, ils renvoient à la dimension fonctionnelle et pragmatique de la lecture et non pas à sa dimension ontologique, ce qui, pour moi, les met hors de mon histoire sans en dénier pour autant la valeur et la portée.

DES HISTOIRES À L'HISTOIRE

L'histoire a eu sa révolution copernicienne. En délaissant l'érudition visant à reconstruire les batailles, à suivre les «grands hommes» et les dynasties au risque de s'enliser dans l'exotisme, le particularisme et l'atomistique tout en s'aventurant sur le terrain des grandes synthèses par reconstitution d'unités supposées homogènes et cohérentes, elle s'est assignée une tâche de compréhension dont l'ouvrage de Fernand Braudel sur la *Méditerranée au temps de Philippe II* a une valeur emblématique.

Formée à l'École des *Annales*, et donc mise en garde contre la fétichisation du fait historique de l'école positiviste, j'ai tendance - certains diraient une fâcheuse tendance - à privilégier la synthèse. Non pas la synthèse explicative qui renvoie à une théorisation a priori de l'histoire, mais la synthèse dans l'attitude, dans le regard de l'historien et aussi, plus tard, du chercheur en sciences humaines. En effet, l'historien vise une intelligibilité qu'il construit à partir de ses interrogations propres. La qualité de son travail est directement liée à la pertinence de son questionnement et à son attitude face au matériau.

À partir du moment où, avec l'École des *Annales*, l'histoire a abandonné l'idée de reconstituer des grandes synthèses, a tourné le dos au postulat de cohérence et d'unité structurale, et renoncé à une causalité linéaire et mécanique ainsi qu'à l'idée d'un progrès cumulatif, homogène et hiérarchisé, la recherche historique ne s'est plus focalisée sur la découverte des modèles, des structures, d'unité d'une oeuvre, d'une époque ou d'un groupe et a accepté d'introduire la marque de l'historien. En privilégiant la compréhension au détriment de l'explication et de la justification, l'histoire est devenue inséparable de l'historien.

Cette posture épistémologique spécifique longtemps rejetée par les sciences humaines qui ont cherché à calquer leurs méthodes sur les sciences dites exactes induit un comportement de chercheur structuré par des principes tels que :

- la liaison entre le fait et le discours sur le fait. L'événement en histoire est à prendre aussi comme un événement discursif qui doit, en conséquence, être pris et relativisé en tant que tel. Le sujet qui énonce l'histoire et l'objet sont indissociablement liés, ce qui ne signifie ni confondus ni amalgamés. L'histoire est une discipline qui tout en développant son champ, produit parallèlement un discours et une analyse sur elle-même. L'historiographie fait partie intégrante de la formation de l'historien ;

- l'interdépendance entre le savoir-être et le savoir-faire du chercheur. La connaissance historique s'appuie sur des documents et des faits qui ne prennent sens qu'à partir d'un questionnement qui ne peut se nourrir que de l'expérience. Or, la pertinence et la finesse de ce questionnement dépendent directement de la qualité de la connaissance «vulgaire» de l'historien, de son degré d'appréhension du quotidien. Plus l'historien aura accumulé des expériences riches et variées et plus il pourra interroger valablement les documents. La connaissance historique ne part de zéro, elle intègre, par analogie, le savoir commun. En effet, «au point de vue de la théorie de la connaissance, l'histoire,, cette rencontre de l'autre, apparaît étroitement apparentée à la compréhension d'autrui dans l'expérience du présent et rentre avec elle dans la catégorie plus générale de la connaissance de l'homme par l'homme» * (7) (H.I. Marrou, 1954). Le principe d'intersubjectivité fonde la connaissance historique. Passé et présent relèvent d'un même ordre de compréhension qui s'appuie sur la dialectique du Même et de l'Autre. Or, le roman nourrit et démultiplie à l'infini l'expérience. En ce sens, littérature et formation en sciences humaines sont indissolublement liées et se fécondent mutuellement. Romans historiques ou éducatifs (Makarenko) fonctionnent comme des miroirs, non

pas d'une réalité, mais de virtualités, de possibles à travers lesquels s'organise et se structure la réflexion. Cette faculté à la démultiplication, à la décentration est une des conditions à l'exercice de la recherche qui doit éviter le piège de la géméllité. Sur ce registre, il serait illusoire et vain de tenter une quelconque énumération, encore moins d'effectuer une sélection qui serait à la limite du sacrilège.

Par ailleurs, faute de pouvoir appuyer sa recherche sur l'empirisme, l'historien inscrit ses objets, ses événements dans des séries pluricausales où l'économie est associée à la démographie, au social, aux mentalités...etc. La fécondation mutuelle de différentes disciplines fonde la preuve et l'argument historiques. La pluridisciplinarité si souvent décriée dans les sciences humaines constitue, au contraire, pour l'historien, un garde-fou aux interprétations subjectives. L'objet de l'historien n'existe que s'il est inscrit dans une série, un réseau événementiel significatif, une accumulation, une variation. Il n'existe pas de fait isolé et c'est cette exigence d'articulation du singulier et du pluriel qui concourt à la validation. Autre exigence liée à la position même de l'histoire, l'acceptation de l'incomplétude, de l'aléatoire, du discontinu.

L'histoire fondée sur l'idée de pluralité à travers les époques et les lieux s'appuie sur l'événementiel et sur le singulier pour appréhender l'altérité dans sa complexité et sa pluriréférentialité.

Certes, toutes les dimensions de la recherche en histoire ne peuvent être évoquées ici, mais les points soulevés réfèrent à la notion de trace et d'empreinte formés à la lecture de quelques auteurs et ouvrages cités en annexe. En outre, il me faut admettre et reconnaître que sans être spécialiste de l'histoire de l'éducation, la démarche historique continue d'imprégner profondément mon approche des Sciences de l'Éducation.

DE L'ALTÉRITÉ DANS LE PASSÉ À L'ALTÉRITÉ DANS LE PRÉSENT

L'analyse de la diversité culturelle dans les domaines de l'éducation et de la formation * (8) et les problématiques de l'altérité à travers le langage, les langues, l'éducation aux Droits de l'Homme sont proches de l'interrogation historique : *«la compréhension des documents relatifs au passé ... n'est pas différente, d'un point de vue logique, de la compréhension des signes et des indices qui nous rendent possible la connaissance d'autrui dans l'expérience du présent»* * (9).

De manière consciente ou non, la formation historique va opérer un filtre dans la lecture et la découverte des autres disciplines : anthropologie, sociologie, philosophie et linguistique.

L'anthropologie - qu'il convient de ne pas confondre ni avec l'ethnographie, ni avec l'ethnologie - a pour objet la variation culturelle et non pas les différences culturelles. L'attitude de lecture reste la même, la recherche non pas de faits mais d'une méthode d'approche et d'analyse dans une perspective dominée davantage par un souci de compréhension que d'explication et de justification.

Le trait culturel comme le fait historique gardera un statut secondaire et ne sera pas recherché pour lui-même. Ce n'est ni le document ni l'item culturel qui font l'histoire et la culture. L'accumulation quantitative de preuves, de traits, de faits est caduque si elle n'est pas soutenue par une théorie ne peut conduire qu'à une totalisation inductive aussitôt remise en cause dès l'apparition d'une information contraire. Ainsi, au lieu de privilégier les catégories formelles posées arbitrairement, le regard va se porter davantage sur les marges, les ruptures, les écarts, les discontinuités, les interactions, en fait sur les éléments dynamiques et/ou marginaux. Citons uniquement à titre d'exemple et sans souci d'exhaustivité, F. Braudel pour l'histoire, R. Bastide pour l'anthropologie et H. S. Becker pour la sociologie qui s'attardent sur les frontières, les emprunts, les marginaux culturels et sociaux. La convergence de ces disciplines sur la mise en scène de soi et de l'autre, dans le passé ou le présent (M. de Certeau, E. Goffman) n'est pas éloignée de l'acte éducatif dans sa dimension communicationnelle et relationnelle.

La culture, pas plus que le passé, n'est une donnée, elle est créée, construite, élaborée dans un contexte et ne peut donc être absolutisée. Les notions de causalité plurielle, de relativité des discours et des engagements, de la reconnaissance d'un système de référence comme condition de l'objectivité de l'analyse (M. de Certeau, R. Aron), de la prise en compte du rapport à la société et à l'objet de recherche (G. Devereux, M. de Certeau).

La multiplication des expériences professionnelles avec des publics en difficulté (enfants sourds et muets, adolescentes délinquantes, enfants de migrants, déficients intellectuels) dans des lieux souvent situés en marge ou marginalisés (centres spécialisés, Aide Sociale à l'Enfance, classe de perfectionnement, prisons ...), les travaux de recherche sur les incidences de la pluralité linguistique et culturelle dans les domaines de l'éducation et de la formation, m'ont fait faire un saut quantitatif dans la

littérature scientifique. En effet, ma connivence intellectuelle se trouve davantage établie dans la découverte des travaux et publications des années 70 plutôt que dans ceux des années 60 qui sont souvent marqués des analyses macro-sociales, des perspectives structuralistes et une prédominance accordée au postulat déterministe.

Se sont trouvés ainsi privilégiées les lectures qui s'appuient sur un paradigme théorique élaboré à partir des concepts de pluralité, d'altérité, de variation, de communication, d'interaction et ce, quelles que soient les disciplines : anthropologie, linguistique (essentiellement le domaine de la pragmatique), philosophie ou sociologie. Les concepts de structure, de différence qui figent les catégories, les individus et les groupes nous paraissent moins aptes à penser une société en mouvement et évincent trop l'acteur et le sujet. Sans nier le poids des mécanismes sociaux, par choix, par intérêt personnel mais aussi méthodologique en fonction des thèmes d'investigation, l'attention se porte plus volontiers sur les auteurs et ouvrages qui accordent une place à l'individu en tant qu'interprète de la réalité, à l'interaction acteur/structure, aux démarches qualitatives et acceptent le télescopage entre le discours subjectif et une analyse objective.

C'est dans la même lignée interprétative qu'il faut sans doute voir l'attrait exercé par les chercheurs qui ont, eux-mêmes, cheminé en diagonale à travers les disciplines et les types de problèmes. (Foucault, Habermas, Bateson, Atlan, Serres, Thom, Watzlawick...). En se rapprochant des pratiques, la philosophie elle-même n'est plus seulement spéculative, elle devient une pratique culturelle parmi d'autres. Cette forme de pragmatisme philosophique qui n'esquive plus les défis du temps (cf. importants travaux du Collège International de Philosophie) dessine un nouvel espace de pensée et arrime de nouveau la philosophie aux Sciences Humaines.

Surmonter les clivages disciplinaires et les chapelles, travailler aux marges, interroger et s'interroger sans cesse... sont les seules constantes de cet itinéraire réducteur par nécessité, clairsemé par obligation et imparfait par incapacité de dire et de faire. La conclusion ne peut donc être qu'en forme d'excuses.

Martine ABDALLAH-PRETCEILLE

*Professeur de sciences de l'éducation
Université de Valenciennes*

Martine Abdallah-Pretceille est l'auteur d'une thèse sur la pédagogie de l'interculturel (1986).

Pour la liste de ses travaux cf. Repère bibliographique paru dans *Perspectives Documentaires en Éducation*, n° 9, 1986, pp. 29-48. [épuisé, consultable à l'INRP]

Notes

- * (1) Pastiche de la formule de E. MORIN «Brouillon de culture, bouillon de cultures» in *Penser l'Europe*
- * (2) LEVINAS E. : *Ethique et infini. ... p.11-12*
- * (3) Pour reprendre une expression de M. de CERTEAU dans «*L'invention du quotidien*», tome 1 : *Arts de faire*, Paris, Union Générale d'Éditions, coll. 10/18. 1980.
- * (4) Ref. aux fonctions exercées dans un centre d'enfants sourds et muets, à l'Aide Sociale à l'Enfance, dans des classes de perfectionnement puis une CLIN (Classe d'Initiation pour enfants non-francophones).
- * (5) Des fonctions d'institutrice suppléante à celles de Directrice d'École normale.
- * (6) Le film est en ce sens dans le prolongement direct du livre. Un itinéraire cinématographique serait, très certainement, tout aussi formateur et révélateur qu'un itinéraire de lecture.
- * (7) MARROU H.I. : *De la connaissance historique*, Paris, Ed. du Seuil, 1964, (1ère ed. 1954), p.85.
- * (8) En liaison avec les travaux de recherche sur la pédagogie interculturelle, le rapport langue/culture dans le cadre notamment du Français Langue Étrangère ainsi que sur l'Éducation aux Droits de l'Homme.
- * (9) MARROU H.I. : op cité, p.86-87

Bibliographie ... en état d'apesanteur...

- ARIES, Ph. *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Plon, 1960. *Images de l'homme devant la mort*, Paris, Plon, 1983.
- ARON, R. *Dimensions de la conscience historique*, Paris, Plon, 1961. *Introduction à la philosophie de l'histoire*, Paris, 1938.
- BACHELARD, G. *La formation de l'esprit scientifique, contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*, Paris, Vrin, 1971.
- BALANDIER, G. *Sens et puissance*, Paris, PUF, 1971. *Anthropo-logiques*, Paris, Librairie Générale Française, 1985.
- BASTIDE, R. *Anthropologie appliquée*, Paris, Payot. *Le prochain et le lointain*, Paris, Cujas, 1970.
- BATESON, G. *Vers une écologie de l'esprit*, Paris, Seuil pour la trad. fr. tome 1 et 2, 1977, 1980.

- BECKER, H.S. *Outsiders*, Paris : Métailié, 1985. (éd. or. 1963).
- BLOCH, M. *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien*, Paris; A. Colin, 1974. *La société féodale*, Paris, Albin Michel, 1939.
- BOUDON, R. *La logique du social*, Paris, Hachette, 1979. *Effets pervers et ordre social*, Paris, PUF, 1979.
- BOURDIEU, P. *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Genève ; Paris, Librairie Droz, 1972. *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Ed de Minuit, 1979.
- BRAUDEL, F. *Ecrits sur l'histoire*, Paris, Flammarion, 1969.
- CALLOT, E. *Ambiguïtés et antinomies de l'histoire et de sa philosophie*, Paris, Ed. Rivière, 1962.
- CERTEAU M. de. *La culture au pluriel*, Paris, UGE, 1974. *L'invention du quotidien*, Paris, Payot, 1980. *L'étranger ou l'union dans la différence*, Paris, Desclée de Brouwer, 1969.
- CHESNEAUX, J. *Du passé faisons table rase ?*, Paris, Maspéro, 1976.
- CICOUREL, A. *La sociologie cognitive*, Paris, PUF, 1979.
- CROZIER, M. ; FRIEDBERG, E. *L'acteur et le système*, Paris, 1977.
- DEVEREUX, G. *Essai d'ethno-psychiatrie générale*, Paris, 1970. *Ethnopsychanalyse complémentariste*, Paris, Flammarion, 1972, trad. de l'anglais par H. Godard et T. Jolas, recueil d'articles publiés entre 1943 et 1966. *De l'anxiété à la méthode dans les sciences du comportement*, Paris, Flammarion, 1980, trad. de l'anglais par H. Sinaceur.
- DUBY, G. *L'an Mil*, Paris, Juilliard, 1967.
- DURAND, G. *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*, 1ère éd. 1969, 10ème éd., Dunod, 1985.
- ERIKSON, E.H. *Enfance et société*, Paris, Delachaux & Niestlé, 1966, trad. de l'anglais par A. Cardinet, (éd. or. 1959). *Adolescence et crise. La quête de l'identité*, Paris, Flammarion, 1972. (Ed. or. 1968.)
- FANON, F. *Peau noire, masques blancs*, Paris, Seuil, 1952. *Les damnés de la terre*, Paris, Maspéro, 1961.
- FOUCAULT, M. *Les mots et les choses*, Paris, Gallimard, 1966. *L'archéologie du savoir*, Paris, Gallimard, 1969.
- GOFFMAN, E. *Les rites d'interaction*, Paris, Ed. de Minuit, 1974. *La mise en scène de la vie quotidienne*, Paris, Ed. de Minuit, 1973, (éd. or. 1959).
- GOUREVITCH, A.J. *Les catégories de la culture médiévale*, Paris, Gallimard, 1983, trad. du russe, (éd. or. 1972).
- GUENON, R. *Orient et Occident*, Paris, Vêga, 1930.
- GUSDORF, G. *Introduction aux Sciences Humaines*, Paris, Les Belles Lettres, 1960.
- JACQUES, F. *Différence et subjectivité. Anthropologie d'un point de vue relationnel*, Paris, Aubier Montaigne, 1982.

- LABARRIERE, P.J. *Le discours de l'altérité, une logique de l'expérience*, Paris, PUF, 1983.
- LEFEBVRE, G. *Réflexions sur l'histoire*, Paris, Maspéro, 1978.
La révolution française, PUF, 6ème éd. 1968, (1ère éd. 1930).
La grande peur, Paris, A.Colin, 1970, (1ère éd. 1932).
- LE GOFF, J. ; NORA, P. (sous la dir. de...) *Faire l'histoire*, Paris, Gallimard,
tome 1 : *Nouveaux problèmes*, 1975.
tome 2 : *Nouvelles approches*, 1974.
tome 3 : *Nouveaux objets*, 1974.
- LE GOFF, J. *La civilisation de l'Occident médiéval, Les intellectuels au Moyen-Age*, Paris, Le Seuil, 1957.
- LE ROY LADURIE, E. *Le territoire de l'historien*, Paris, Gallimard, 1970.
- LEVI-STRAUSS, Cl. *Race et histoire*, Paris, Gonthier, 1961.
- LINTON, R. *Le fondement culturel de la personnalité*, Paris, Dunod, 1967, trad. d'A. Lyotard, (éd. or. 1945).
- LORENZ, K. *L'envers du miroir : une histoire naturelle de la connaissance*, Paris, Flammarion, 1975, trad. de l'allemand par J. Etoré, (éd. or. 1973).
- MARROU, H.I. *De la connaissance historique*, Paris, Seuil, 1954.
- MEAD, G.H. *L'esprit, le soi et la société*, Paris, PUF 1963, (éd. or. 1934).
- MORIN, E. *Un paradigme perdu : la nature humaine*, Paris, Seuil, 1973.
Pour sortir du XXème siècle, Paris, Nathan, 1981.
- MUCHEMBLED, R. *Culture populaire et culture des élites dans la France moderne, XVè-XVIIIè siècle*, Paris, Flammarion, 1978.
- SOBOUL, A. *Les Sans-Culottes*, Paris, Seuil, 1968.
- TOURAINE, A. *Le retour de l'acteur*, Paris, Seuil, 1983.
- VOVELLE, M. *Idéologies et mentalités*, Paris, Maspéro, 1982.

DES CURIOSITÉS PÉDAGOGIQUES AU PROJET DIDACTIQUE

François Audigier

Lorsqu'arriva le temps de rédiger cet itinéraire de recherche, je me suis trouvé brusquement empli d'une immense perplexité ; non pas l'angoisse de la page blanche chère à tant d'écrivains, mais, la nature même de cet exercice ne manquait pas de m'inquiéter. Je repris alors quelques anciens numéros de *Perspectives Documentaires* et relus avec une attention nouvelle ceux qui m'avaient précédé sous cette rubrique.

Je vis alors, avec soulagement, que mon souci n'était pas incongru ; mais, reprendre les doutes et précautions déjà exprimés pouvait être lu comme une afféterie d'auteur. Pourtant, pourtant... retracer un itinéraire qualifié de recherche suppose une série de conditions, à moins que le fait même de l'écrire ne soit une façon de les faire surgir et de les mettre en ordre. Où les faire commencer ? Et, à tout bien considérer, existent-elles ?

Cela suppose un projet. A examiner le passé, j'y vois, tout au plus, des bribes, des traces... Non pas un projet mais la naissance ou l'inscription de certaines curiosités dans des temps, des lieux, avec des personnes. Que convoquer ? Que reconstruire ? La mémoire et l'histoire font un ménage difficile. La seconde se construit avec et contre la première. Faut-il faire acte d'histoire ? Je n'en ai pas les moyens ; faire acte de mémoire ? Encore moins. De mémoire critique ? Essayons, mais chacun sait que la mémoire est une formidable reconstruction, et parfois une terrible menteuse. Qu'ai-je donc fait pour me retrouver à l'I.N.R.P., rangé dans un

Itinéraires de recherche

Perspectives documentaires en éducation, n° 26, 1992

bureau depuis tout juste dix ans, sous l'étiquette administrative de «chargé d'études» ? Qui plus est dans le domaine de l'enseignement de l'histoire, de la géographie, de l'éducation civique, domaine qui s'est qualifié par la suite de «didactiques» ?

Cela suppose aussi un itinéraire. A bien regarder, je lis, relis, reconstruis des hasards, des opportunités, des curiosités multiples et éclatées, des inerties, des initiatives, des chances dans nombre de rencontres et suggestions... le tout fonctionnant beaucoup plus selon des goûts, des humeurs, des sollicitations extérieures, institutionnelles ou non, ou ce que je croyais être mon devoir... que selon les canons de la rigueur, de la continuité et de l'exigence scientifique. Mais sont-ils si nombreux ceux qui pourraient émarger à une telle précision permanente ?

Finalement, une fois mes réticences rangées au magasin des doutes intérieurs, on se demandera comment fait-on pour être «chercheur en didactiques» ? Etre ? Non ; plus simplement pour pratiquer cette activité nommée recherche en didactiques ? en didactiques de l'histoire, de la géographie, de l'éducation civique. J'insiste sur ces trois disciplines, car elles sont pour moi totalement complémentaires, même si je suis plutôt géographe aux origines, même si chacune ne relève pas d'une réflexion didactique identique. Comment devient-on didacticien ? Une série de rencontres avec des personnes, des pensées, un ensemble d'initiatives, d'étapes viennent à l'esprit et s'organisent peu à peu.

DE L'UNIVERSITÉ À L'ENSEIGNEMENT

Formation ? Paris. Sorbonne et ses annexes : Censier et l'Institut de géographie, rue Saint-Jacques. Une orientation géographique domine alors et attire de nombreux assistants et étudiants, autour de Pierre George. Son intérêt ? La place qu'elle accorde aux phénomènes économiques ; ces derniers m'intéressent mille fois plus que tout ce qui est rangé sous la rubrique géographie physique, même si celle-ci offre l'apparence d'un discours plus scientifique, même si les dimensions liées à la «nature», aux «conditions naturelles» sont une caractéristique essentielle et difficile de cette science. Les activités humaines sont autrement plus complexes et se dérobent en permanence à tout enfermement de laboratoire. Peut-être que si l'enseignement des sciences économiques et sociales avait alors existé, l'aurai-je choisi ? Ce n'est pas un effet de souvenir seulement, juste le relevé d'une préoccupation permanente pour tout ce qui concerne l'enseignement ou l'éducation des jeunes à penser le social

et sa complexité. Mais, cela bouge sur le continent Géographie. C'est à cette époque qu'est nommé à Paris un professeur qui arrive de Lille, auréolé de sa curiosité pour les géographies autres, notamment anglo-saxonnes, attendu par certains comme pouvant secouer le cocotier des ronrons, rejetés par d'autres comme ne faisant pas partie du bon groupe. C'est à Philippe Pinchemel que je dois mes premières initiations à la géographie quantitative, théorique, modélisante... mais les concours de recrutement m'ont vite remis dans le droit chemin d'une certaine tradition pour ne pas dire d'un formalisme certain. La géographie a ses tiroirs et il faut en respecter l'agencement : relief, climat, végétation, sol, population, activités, villes... Ordre canonique d'une description qui se donne pour exhaustive, et va parfois jusqu'à prétendre l'être effectivement. Les habitudes ont la vie dure et cette impression de faire le marché en n'oubliant aucun plat donne le fort sentiment de traiter l'ensemble de la cuisine. L'observation reste actuelle et l'on voit toujours les ravages de ce qui est tellement ancré qu'il paraît totalement naturel et normal. Cela bouge aussi parmi les anciens de la maison et Yves Lacoste commence à initier quelques étudiants à ce qui deviendra sa préoccupation majeure, la géopolitique. Tout ceci est fortement sur la géographie, n'oublions pas qu'à l'époque, la licence d'enseignement comporte moitié de cette science et moitié d'histoire. Et s'il faut solliciter avec énergie les géographes patentés pour qu'ils s'intéressent à l'épistémologie de leur science, la tradition réflexive est en ce sens plus ancienne et plus présente chez quelques historiens même si la majorité d'entre eux y répugne. Les faits, tous les faits, rien que les faits ; et dans l'ordre s'il-vous-plaît ! Ce sera la découverte de quelques auteurs forts, M. Bloch, H.I. Marrou, P. Ricoeur, en attendant, plus tard, P. Veyne et quelques autres.

ENSEIGNER, INNOVER, CHERCHER

Les concours passés, me voilà éloigné de l'Université et en poste dans un lycée. L'idée de faire de la recherche pédagogique, comme l'on dit alors (c'est toujours le sigle de l'Institut où je travaille), est ancienne ; ma présence dans les IPES, mon insistance sur la formation pédagogique à insérer dans les projets de réforme que nous discutons avec passion autour de «68», ma participation aux dernières activités de l'association «Enseignement 70», allaient déjà en ce sens. Alors comment faire lorsque ce champ de préoccupations reste si éloigné de l'Université malgré le développement récent, à la suite de 1968, des sciences de l'éducation ?

S'adresser directement aux personnes qui travaillent en ce domaine. Je pris donc rendez-vous; avec la responsable de la section des sciences humaines à l'INRP, afin que cette personne me conseille sur les manières de faire de la recherche pédagogique. C'est ainsi que j'arrivai pour la première fois rue d'Ulm(1). J'y rencontrai Lucilè Marbeau et, malgré quelques interruptions, j'ai travaillé avec elle jusqu'à aujourd'hui, selon diverses modalités, bénéficiant de son soutien, de ses conseils, de sa rigueur, de ses enthousiasmes... Il est des rencontres qui sont déterminantes. L'année suivante, j'étais nommé dans un des collèges expérimentaux en groupe de niveau, fonctionnant sous la direction de Louis Legrand. Nous y parlions rénovation des contenus, pédagogie différenciée, concertation, liberté pédagogique, nécessaire complémentarité des contenus et des méthodes... Nous ne faisons pas qu'en parler, nous mettions tout ceci à l'épreuve de l'expérimentation dans les classes, nous apprenions le travail en commun avec les collègues... autant d'éléments qui continuent à me faire hurler lorsque j'entends les critiques contre les «pédagogues en chambre» (ceux de l'INRP), par des individus qui le plus souvent ne mettent jamais les pieds dans une classe ou seulement dans leur bonne terminale de lycée de centre-ville. Je n'oublierai jamais cette classe de sixième, correspondant à l'époque aux élèves de transition, à qui je tentais d'enseigner quelques rudiments sur les milieux géographiques ou sur les paysans depuis l'Antiquité jusqu'à aujourd'hui. Je devais lire à haute voix les productions écrites de l'un pour les comprendre, m'entendre dire par une autre, fortement maquillée, que, pour gagner sa vie, il y avait des moyens plus efficaces et plus immédiats que l'École... J'ai beaucoup appris ! J'ai fait l'expérience des limites de mon métier et de sa nécessaire remise en cause permanente. Je m'efforce de ne pas trop nettoyer ma mémoire. Ces moments érodent radicalement les quelques certitudes que l'on croit avoir, forgent des questions et des orientations durables.

Divers aléas me conduisirent à changer de poste ; sous d'autres formes je continuais à enseigner et à travailler avec les équipes de l'I.N.R.P. Les lectures pédagogiques : De Landsheere pour commencer !; les travaux sur l'évaluation : dans le cadre des «collèges Legrand», des opérations d'évaluation longitudinale ont porté sur plusieurs milliers d'élèves et

1 La première fois pour la pédagogie, car quelques années plus tôt, je faisais la queue dans l'escalier qui mène à l'actuelle salle Jules Ferry pour y suivre les séances de la Cinémathèque qui se produisait alors dans ces locaux : Eisenstein, Carné-Prévert, Renoir, Curtis, Hawks, Chaplin...

c'est plus qu'un regret de ne jamais avoir pu mener à bien le traitement et l'analyse des résultats ; la pédagogie par les objectifs en second cycle et la découverte de Bloom, de D'Hainaut... ; les relations entre l'histoire, la géographie, l'initiation économique, sociale et politique en collège ; par voie indirecte, la connaissance des travaux sur les activités d'éveil à l'école élémentaire, travaux dont les intuitions et les orientations restent, à mes yeux, très actuelles...

D'autres intérêts m'attiraient. Du côté des contenus d'enseignement, je participais au début des premières actions de formation de la nouvelle UER de didactiques des disciplines de l'Université de Paris VII. Autour de la question du Tiers-Monde et du Sous-développement, j'y rencontrai d'éminents spécialistes de diverses disciplines, en particulier Henri Moniot que je retrouverai quelques années plus tard et si fortement. Du côté de la graphique et de la sémiologie, à travers les travaux et le séminaire de Jacques Bertin au Laboratoire de graphique de l'École des Hautes Etudes en Sciences Sociales. Du côté des expériences menées, sous la direction de Victor Marbeau, Inspecteur général, dans les lycées où j'enseignais, en particulier l'enseignement en classe terminale de l'histoire du temps présent, de 1945 à nos jours ; cela passionnait les élèves ! «Enfin une histoire qui nous concerne» me confiait l'un d'eux, même si en 1978 ou 1979, De Gaulle était déjà pour la plupart un personnage se perdant dans les brumes du temps...

L'année 1980 fut une année de turbulences que j'isolerais comme telle. Les réformes qui touchaient l'enseignement en général et celui de l'histoire en particulier n'ont pas l'heur de plaire. Elles correspondent à la mise en place du collège pour tous à partir de 1976, à la modification progressive des contenus d'enseignement, avec notamment l'instillation d'une petite dose d'histoire diachronique en 6ème et en 5ème (thématique mais toujours respectueuse de la chronologie !), à l'élaboration conflictuelle de textes pour l'École élémentaire. Tous ces changements étaient fortement critiqués ; de nombreuses voix claironnaient que «dans le temps c'était pas comme ça», que «les jeunes français ne savent plus rien», qu'«il faut rétablir un véritable enseignement de l'histoire»... et comme toutes ces réformes furent décidées sous un gouvernement d'une certaine couleur, il fut évident qu'il y avait là un complot pour atteindre la culture républicaine. De colloques en congrès, de déclarations tonitruantes en éditoriaux vengeurs, tout un petit monde s'agite, brandit des enquêtes faites auprès d'élèves qui avaient connu les anciens programmes pour dénoncer les nouveaux au nom des ignorances relevées, dénonce, accuse... Ca marche ! Il faut remettre de l'ordre dans la place

histoire-géographie ! Ce sera fait, du moins dans les textes, car il y a fort à parier que, dans la quotidienneté de la classe, l'enseignement a, au fond, très peu changé. Nous ne savons débattre que de programmes et de textes officiels comme si les pratiques leur obéissaient ! Cela évite surtout d'affronter des questions vives, importantes, d'interroger nos certitudes et nos routines...

Un jour sans doute, pourra-t-on faire oeuvre d'histoire en la matière et établir quelques faits même si l'on sait depuis longtemps que les faits sont construits. Le plus affligeant fut tout de même de voir la corporation des historiens et géographes universitaires se ruer dans le sens commun et refuser d'appliquer au domaine de l'enseignement de l'histoire et de la géographie, l'esprit critique dont ils se réclament les acteurs et les dépositaires... Bref, l'histoire et la géographie sont des enjeux sociaux et politiques; on le savait depuis avant Jules Ferry. Cette période le proclame bien haut. J'y reviendrai pour finir, car les « restaurations » auxquelles nous avons été soumis par la suite nous ont probablement éloignés d'une solide et profonde réflexion sur l'avenir de nos disciplinés.

À la suite de ce tintamarre, certaines pressions aboutissent à la fin autoritaire de la plupart des recherches dirigées par Lucile Marbeau. Car, qui avait inspiré ces réformes honnies si ce n'est quelques pédagogues mal inspirés par les niaiseries d'outre-atlantique ? Côté carrière, elle ne fait pas le bon choix, côté honneur, si. Elle démissionne pour poursuivre son travail dans un autre cadre institutionnel en donnant la priorité à la formation, avant d'être réintégrée à l'I.N.R.P. quelques années plus tard. Moins mêlé à ces difficultés, j'accepte, à sa demande, de prendre la responsabilité de ce qui reste de recherches, nous disions pédagogiques, en histoire et géographie. Je travaille alors à mi-temps dans un lycée et à mi-temps à l'institut. Cette situation dure plus d'un an ; puis la conjoncture change et j'ai la possibilité d'occuper un poste à plein temps en mars 1982 ; cela fait donc aujourd'hui, dix ans.

LA CONSTRUCTION DES DIDACTIQUES DE L'HISTOIRE, DE LA GÉOGRAPHIE, DE L'ÉDUCATION CIVIQUE

Tout est à (re)construire. Si le mot didactique est fortement présent parmi les mathématiciens ou les scientifiques, il l'est encore peu parmi les historiens-géographes. Pourtant les curiosités évoluent.

De grandes opérations, commanditées de l'extérieur sont en cours. J'hériterai la responsabilité de «l'enseignement de l'énergie», parce qu'il fallait bien quelqu'un pour honorer les contrats passés. Ce chantier me conduira à m'intéresser à la pluridisciplinarité, à reprendre certaines questions autour des représentations qui m'avaient préoccupé dans les collèges Legrand. Je découvre alors avec passion l'ouvrage-clé de Serge Moscovici sur la manière dont l'image de la psychanalyse s'est construite et diffusée dans le public, et tout un domaine qui ne me quittera plus.

Quant à l'histoire et à la géographie plus précisément, après les recherches à orientation curriculaire des années soixante-dix, l'attention s'oriente vers des objets plus précis, plus découpés. Le virage avait commencé à être négocié avec des recherches-innovations construites autour de fils directeurs, notamment dans les collèges : éducation au développement, initiation à la fiscalité... La recherche doit explorer de nouvelles voies pour l'enseignement, certes, mais elle doit aussi construire et approfondir de nombreuses questions qui concernent l'enseignement et l'apprentissage. La didactique pointe son nez ; les équipes se rallient sans difficultés à la définition de Gérard Vergnaud ; ce qui nous intéresse ce sont *les processus et procédures d'enseignement et d'apprentissage dans leur particularité disciplinaire*. L'axe est fixé ; il reste à le construire et à l'explorer... Dix ans plus tard, il me semble que le chemin parcouru est important et que le travail à faire l'est... encore plus. Il est difficile d'en baliser avec précision les étapes, encore plus de faire une recension des questions qui subsistent et surgissent.

Côté étape, ce sont d'abord deux recherches : sur les représentations que les jeunes ont de l'entreprise, sur l'utilisation des documents et supports informatifs dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie.

La première s'inspire des travaux menés sous l'impulsion de Jean-Marie Albertini et de son laboratoire à Lyon, dans le domaine des représentations économiques ; il s'agit, pour nous, dans une perspective didactique, de nous interroger sur ce que l'on peut faire, en classe avec

les élèves, des représentations qu'ils ont de tel ou tel objet ; nous avions alors choisi l'entreprise et un groupe mixte d'historiens-géographes et de sociaux-économistes a travaillé sur le sujet. La problématique des représentations sociales s'installe durablement dans nos démarches. L'apport de Moscovici est complété par ceux de formateurs d'adultes comme Jean Migne (voir la Revue *Pour*) et ceux de nos voisins et collègues de l'équipe de didactiques des sciences expérimentales animée par Jean-Pierre Astolfi. In fine, l'objet commun des trois disciplines auxquelles je suis attaché est l'étude des sociétés présentes et passées, y compris dans leurs rapports avec l'environnement naturel. A quoi sert cette étude ? A aider, à former l'élève à penser le social, à construire de la connaissance et des représentations sur ce qu'est la société, sur ce que sont les rapports entre les hommes... Mais penser le social, c'est se penser dans la société, dans ses relations avec les autres ; les connaissances scolaires s'inscrivent alors dans un terrible enjeu de formation. Modifier les représentations que l'on a de la société, c'est modifier la façon dont on se pense soi-même. Etonnons-nous alors que cela résiste et que, en permanence, tout ait tendance à se rabattre sur une vulgate, sur un ensemble de propositions, le moins dérangeantes possibles et admises par le plus de monde possible ! Arrivé à ce stade de doute, je ne peux que citer les bons auteurs, hommage de perspicacité et non argument d'autorité : « Les faits ne pénètrent pas dans le monde où vivent nos croyances, ils n'ont pas fait naître celles-ci, ils ne les détruisent pas ; ils peuvent leur infliger les plus constants démentis sans les affaiblir, et une avalanche de malheurs ou de maladies se succédant sans interruption dans une famille ne la fera pas douter de la bonté de son Dieu ou du talent de son médecin. » (Proust M., *A la recherche du temps perdu*, I p. 194, Gallimard Nrf).

La seconde recherche voulant expérimenter des démarches d'enseignement-apprentissage s'appuyant sur le document, usage obligatoire dans nos disciplines, conduit à reformuler des questions plus fondamentales autour des idées d'épistémologie scolaire et de la place de la sémiologie. Les activités proprement scolaires autour de la lecture de documents et des productions des élèves sont objets d'analyses systématiques en interrogeant à la fois les enjeux d'apprentissages, les tâches définies, les consignes élaborées, les démarches mises en oeuvre, les raisonnements mobilisés... La référence aux savoirs savants se fait de plus en plus complexe et problématique. Henri Moniot nous en avait déjà largement avertis pour l'histoire. Outre que ceux-ci ne sont pas des océans tranquilles, ils ne suffisent pas à rendre compte des savoirs et des pratiques scolaires ; il faut, aussi, chercher ailleurs.

Ces recherches s'appuient sur des expérimentations destinées tant à approfondir les questions théoriques qu'à mettre en oeuvre de nouvelles pratiques d'enseignement. Double articulation, double exigence, double regard. D'autres recherches auront une orientation plus descriptive. A partir de 1983, une équipe restreinte d'historiens-géographes participera à une grande recherche pluridisciplinaire sur le passage école-collège. Après une enquête auprès d'un échantillon représentatif d'enseignants, nous mettrons au point un dispositif d'observation et d'analyse des pratiques des enseignants. Ce sera pour moi l'initiation aux méthodes statistiques d'analyse des correspondances, de classifications bénéficiant de la compétence et de la disponibilité de Danièle Trancart, alors statisticienne à l'I.N.R.P. La combinaison des données d'observations, des analyses de transcriptions de cours et des méthodes quantitatives permet de balayer diverses méthodes utiles pour les didactiques.

PRÉSENCES ET DIFFUSIONS

Dans le même temps, j'assure une présence de l'Institut dans les Commissions de réflexion qui vont se succéder sur l'enseignement de l'histoire et de la géographie : Mission dirigée par René Girault, d'abord, Commission présidée par Jacques Le Goff, puis par Philippe Joutard, ensuite ; ce dernier retrouvera une nouvelle Mission après une interruption en 1987-1988. C'est à la fois l'occasion de se féliciter de voir les travaux de l'INRP reconnus sinon pris en compte, et de voir avec quelles difficultés certaines réflexions pénètrent dans la corporation.

En 1983, ce sera aussi la Mission qu'Alain Savary confiera à Francine Best, alors Directeur de l'INRP, sur l'éducation aux droits de l'homme. Engagé dès le début dans cette réflexion, ce sera pour moi l'occasion de renouer avec l'éducation civique, préoccupation qui ne me quittera plus. Préoccupation qui se renforcera au fur et à mesure que s'affirmera pour moi, aussi, la nécessité de penser l'enseignement de l'histoire et de la géographie, d'abord en fonction de leurs finalités éducatives, notamment de leurs finalités civiques et éthiques. Cette orientation s'imposera d'autant plus qu'augmentera ma conviction d'une autonomie des disciplines scolaires par rapport aux sciences de référence et d'une impossibilité de penser les premières comme une simple adaptation des secondes. Cette problématique fut posée une première fois dans le cadre de la recherche école-collège où j'animai un petit groupe de travail sur la représentation que les élèves et les parents ont des disciplines scolaires ;

elle devint évidente lorsque, dans le cadre d'une recherche sur l'éducation aux droits de l'homme, je me forgeai l'hypothèse, forte à la lecture des programmes et instructions concernant l'éducation civique, que celle-ci n'avait pu durablement s'installer dans l'École parce qu'elle rencontrait beaucoup de difficultés à s'inscrire comme discipline scolaire ; elle fut confirmée par l'article d'André Chervel que je considère, pour la didactique de nos disciplines comme plus adéquat et plus essentiel que l'approche proposée par Yves Chevillard à travers le concept de transposition didactique, même si une certaine lecture peut situer ces deux contributions comme complémentaires.

Une autre aventure m'occupe depuis 1986, celle des colloques sur les didactiques de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales que nous organisons chaque année à l'INRP. Lorsque je proposai, en 1985 à Lucile Marbeau, d'organiser des rencontres sur les didactiques, c'était d'abord, dans mon esprit, dans le souci de faire se rencontrer les quelques chercheurs travaillant dans ce domaine. Mais, la demande dépassa ce que j'envisageai fort petitement au départ et ces rencontres sont devenues un moment important pour tous ceux qui sont préoccupés d'enseignement et de formation dans nos disciplines. Un petit groupe d'une dizaine de collègues nous aident à mener à bien ces journées ; leur concours tant à la préparation qu'à l'animation de ces rencontres est indispensable, elles n'auraient pas lieu autrement. Ce fut aussi l'occasion pour moi de renouer avec Henri Moniot.

Mais la didactique doit aussi répondre à une forte demande institutionnelle, concernant notamment les concours internes. Nous voilà pris dans une double définition et une double exigence. D'un côté, les besoins de formation, voire de certification, de l'autre, les préoccupations de recherche. D'un côté, on demande des outils qui puissent servir à orienter et à transformer les pratiques, de l'autre, il y a la logique d'un champ scientifique à constituer... Deux années de présence au jury du CAPES interne (1987-1988) et trois dans celui de l'agrégation interne (1989-1991) conduisent à s'interroger avec beaucoup de prudence sur les transferts possibles de l'un à l'autre.

En toute rigueur, la recherche construit des analyses, des interprétations, des modèles... propose des réflexions théoriques et méthodologiques... rebondit sans cesse sur de nouvelles interrogations, construit patiemment ses problématiques... elle ne fournit aucun principe d'action, aucune prescription, et pourtant... elle contribue à modifier le regard porté sur l'enseignement, produit des outils qui, moyennant

certaines transformations, peuvent être utiles en formation, expérimente des situations didactiques en principe plus maîtrisées... Elle participe alors pleinement aux évolutions nécessaires du système éducatif, des pratiques d'enseignement et d'apprentissage. En retour, elle se nourrit des questions rencontrées dans la classe, des difficultés d'apprentissage auxquelles se heurtent les élèves. Lien nécessaire et, ô combien !, riche qui constitue une des spécificités des travaux de l'INRP, mais lien souvent difficile à tenir pour ne pas confondre les genres, répondre aux exigences de la recherche, ne pas être happé par le quotidien et ses sollicitations permanentes. L'expérience des concours internes offre le plaisir d'entendre des candidats qui dominent un ensemble d'acquis pédagogiques et didactiques comme levier de réflexions et d'initiatives personnelles, soulève l'ennui devant d'autres candidats qui n'ont retenu que quelques mots fétiches ou hochets pour habiller une absence de raisonnement sur le métier, emplit d'effroi devant le risque de voir la didactique sombrer dans le formalisme d'épreuves canoniques auxquelles tout candidat doit se conformer pour satisfaire le jury. La voie est étroite. Normal.

Mais, si les sollicitations institutionnelles continuent avec notamment ma participation aux travaux du Groupe technique disciplinaire «éducation civique» du Conseil national des programmes, les recherches se poursuivent. L'axe en est, de plus en plus prioritairement, la constitution du champ particulier des didactiques de l'histoire, de la géographie, de l'éducation civique. L'objectif est l'approfondissement de nos questions, de nos problématiques, de nos méthodologies. Les objets de recherche se précisent autour de la conceptualisation - le concept de nation, la construction du temps historique, la construction de l'espace géographique - de certaines activités comme la lecture en histoire ; les recherches à orientation descriptive comme l'étude comparative de l'enseignement en troisième et en seconde restent présentes. De nouveaux chantiers s'ouvrent sur la mise en place des cycles à l'école élémentaire ou sur l'initiation juridique comme axe directeur de l'éducation civique dans les collèges. En juin 1993, nous achèverons cinq recherches et espérons produire une réflexion de synthèse sur les didactiques de nos disciplines ainsi que des outils à destination des formateurs et des enseignants. Ces bilans ne seront que des bilans d'étape et déjà nous entrevoyons certains enjeux et défis majeurs qui s'offrent à notre réflexion.

ENTRE DES FINALITÉS VARIÉES ET NÉCESSAIREMENT CONTRADICTOIRES

Nos disciplines sont l'objet de demandes, d'invitations, à la fois complémentaires et contradictoires. La recherche doit en rendre compte, s'efforcer de les penser tandis que l'enseignant dans sa pratique y est quotidiennement affronté. La contradiction majeure, la tension majeure, s'exprime dans les finalités de l'enseignement de l'histoire, de la géographie, de l'éducation civique : ces trois disciplines, chacune à leur manière, mais aussi concouramment, sont censées, à la fois, transmettre des repères, construire une mémoire, initier à un patrimoine, communs à tous les jeunes, à tous les membres de la société afin de faciliter la vie ensemble, la communication, l'identité collective... et former à l'esprit critique, à la distanciation, au recul, à l'autonomie de la pensée, montrer que tout savoir est construit, qu'il exprime un point de vue et que si tout ne se vaut pas, si tout discours doit être validé selon des procédures de la raison, doit être soumis à l'épreuve du réel, tout discours n'en est pas moins un construit et ne s'identifie pas à la réalité, aux choses du monde...

Cette tension est aujourd'hui d'autant plus forte que l'enseignement de nos disciplines s'est inscrit dans le système éducatif français dans une perspective résolument politique, qu'il véhicule des valeurs, dimensions inévitables des savoirs sur les sociétés et que l'on préfère cacher sous le discours de l'objectivité..., que sa place dans l'école de demain ne peut sûrement pas être pensée comme une simple adaptation-modernisation des tendances passées. Je suis persuadé que nous allons vers des révisions profondes, à la fois déchirantes et dynamiques... Mais, tout ceci n'est que conviction d'une interrogation à construire et à poursuivre, résultat d'une sorte de «métaréflexion» à partir des travaux menés depuis plus de dix ans, et aucunement la position collective de ceux et celles qui sont engagés dans nos chantiers communs. Pourtant, la formation civique à l'échelle européenne, le rapport au passé, à la mémoire, l'idée que ce rapport se construit, que l'histoire est mémoire critique et critique de la mémoire, la comparaison de nos mémoires scolaires avec celles des groupes sociaux, des autres cultures, la contribution de la formation géographique pour aider les élèves à penser les grands défis de l'avenir, la construction des identités individuelles et collectives, les rapports entre ces identités et les territoires... tout cela et bien d'autres choses ne peuvent que tracer des orientations dans lesquelles il faudra inscrire des objets plus précis : la conceptualisation, les modes de raisonnement tels que l'argumentation ou le statut de la preuve, le rapport entre les discours disciplinaires et la réalité, l'utilisation de modèles