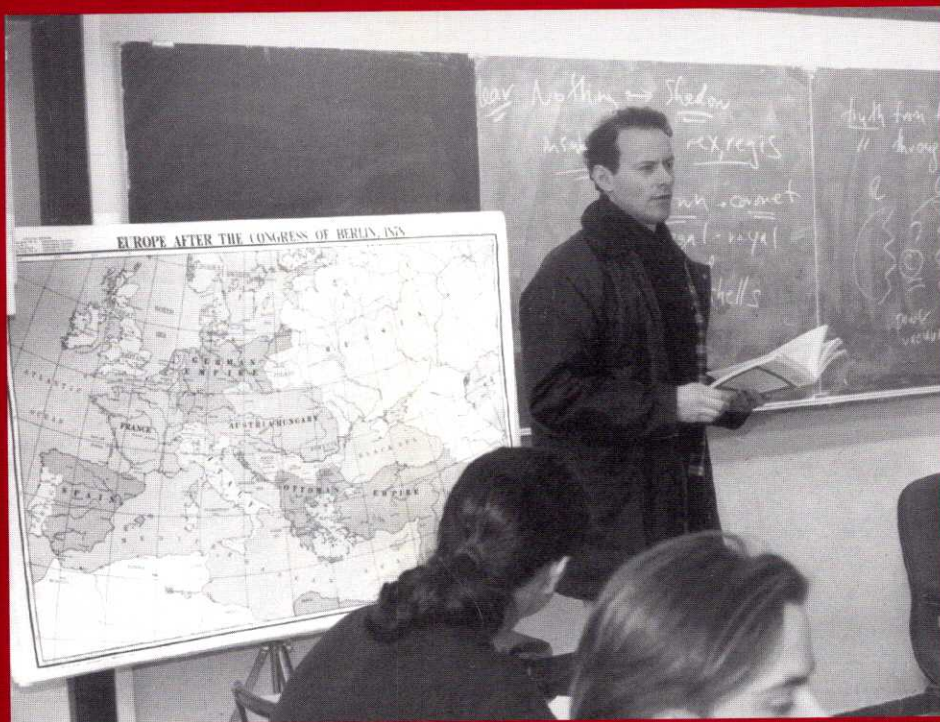


PERSPECTIVES DOCUMENTAIRES EN ÉDUCATION

N° 53 - 2001

15 ans de recherche en didactique
de l'Histoire-Géographie



Institut National de Recherche Pédagogique

INRP

PERSPECTIVES
DOCUMENTAIRES
EN ÉDUCATION

PERSPECTIVES DOCUMENTAIRES EN ÉDUCATION

*est publié trois fois par an
par l'unité Communication-Documentation-Synthèse de la mission
« Transfert et Valorisation » de l'institut national de recherche pédagogique
Fondé en 1983 par Jean Hassenforder*

CONSEILLERS À LA RÉDACTION

*JEAN-MARIE BARBIER, professeur au Conservatoire national des arts et métiers
MICHEL BERNARD, professeur en sciences de l'éducation à l'université de Paris II
ALAIN COULON, professeur à l'université de Paris VIII
FRANÇOISE CROS, professeur en sciences de l'éducation à l'INRP
MARIE DURU-BELLAT, professeur de sciences de l'éducation, IREDU, Université de Bourgogne
JEAN-CLAUDE FORQUIN, professeur en sciences de l'éducation
JEAN GUGLIELMI, professeur en sciences de l'éducation
JEAN HASSENFORDER, professeur émérite à l'INRP et à l'université de Paris V
ANDRÉE TIBERGHEN, maître de recherche au CNRS de Lyon
AGNÈS VAN ZANTEN, chargée de recherche CNRS/OSC Paris
GEORGES VIGARELLO, professeur en sciences de l'éducation à l'université de Paris V*

RÉDACTION

*CHRISTIANE ÉTÉVÉ, rédacteur en chef
MARIE-FRANÇOISE CAPLOT, secrétaire de rédaction
Équipe de rédaction : LE PERSONNEL DE DOCUMENTATION DE LA BIBLIOTHÈQUE-CDR
ET DE L'UNITÉ « COMMUNICATION-DOCUMENTATION-SYNTHESE »
Rédaction : 0146349136 – email : eteve@inrp.fr*

Directeur de publication : ANNE-MARIE PERRIN-NAFFAKH, directrice de l'INRP

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 *Émile 1* (INRP-CDR) et du catalogue de la Bibliothèque
Photo de couverture : CNDP médiathèque – Jean-Marie Beaumont

*Abonnements : Service des Publications de l'INRP
29, rue d'Ulm 75230 Paris Cedex 05 – Tél. 01 46 34 90 04*

SOMMAIRE

coordonné par Nicole TUTIAUX-GUILLON⁴

Éditorial

ANNE-MARIE GÉRIN-GRATALOUP et NICOLE TUTIAUX-GUILLON / La recherche en didactique de l'histoire et de la géographie depuis 1986, essai d'analyse.....	5
---	---

ÉTUDES

Itinéraire de recherche

ANNE LE ROUX / Un itinéraire de recherche en didactique de la géographie	17
--	----

Perspectives de recherche

FRANCOIS AUDIGIER / Des recherches avant toute chose, pour cela préfère l'inter.....	31
ANNIE BRUTER / Les paradigmes pédagogiques, d'hier à aujourd'hui	39
JEAN-PIERRE CHEVALIER / Les géographes parlent de la géographie à l'École (1882-1963)	45
MICHELINE ROUMÉGOUS / Préoccupations pédagogiques et didactiques des géographes : mise en perspective historique (1968-1996).....	53
NICOLE LAUTIER / Les enjeux de l'apprentissage de l'histoire.....	61
CHRISTIAN LAVILLE / La recherche empirique en éducation historique : mise en perspective et orientations actuelles.....	69
NICOLE TUTIAUX-GUILLON / Emprunts, recompositions... : les concepts et modèles des didactiques de l'histoire et de la géographie à la croisée des chemins	83

Chemins de praticiens

CHANTAL ALVAREZ/Le chemin des écoliers	93
JACKY FONTANABONA / De l'épistémologie à la didactique : un itinéraire de professeur	101

Repère bibliographique

NICOLE TUTIAUX-GUILLON / Ressources pour enseigner et apprendre en histoire et géographie	107
---	-----

Innovations et recherches à l'étranger

NELLY ROME.....	115
-----------------	-----

« Vue sur revues »

BLANDINE RAOUL-RÉA.....	131
-------------------------	-----

RESSOURCES

Bibliographie courante.....	135
Adresses d'éditeurs	157
Summary.....	159

LA RECHERCHE EN DIDACTIQUE DE L'HISTOIRE ET DE LA GÉOGRAPHIE DEPUIS 1986 ESSAI D'ANALYSE

ANNE-MARIE GÉRIN-GRATALOUP
NICOLE TUTIAUX-GUILLON

Réfléchir aux recherches dans nos didactiques – c'est-à-dire aux recherches qui prennent en compte les savoirs disciplinaires dans une réflexion pédagogique – n'est pas si facile. La date d'origine s'impose assez vite : celle du premier colloque (on dit alors « rencontres ») sur les didactiques de l'histoire et de la géographie, celle de l'ouverture dans *l'Information géographique* de la rubrique « didactique » et de la première université d'été pilotée par le groupe didactique de l'AFDG¹ (Clerc, 1999). Les lieux où se font des recherches en didactique sont plus malaisés à identifier : bien sûr il y a l'INRP, plus précisément le département didactiques des disciplines et l'unité de didactiques des sciences sociales/sciences humaines ; bien sûr il y a les IUFM (mais tous ont-ils des groupes

de recherche en didactiques de la géographie et/ou de l'histoire ?) ; bien sûr il y a l'université de Paris 7 Denis Diderot, actuellement dans le cadre du CFEED² où existe un DEA de didactiques des disciplines. Mais au-delà ? Les recherches en didactiques peuvent trouver abri dans des universités, en histoire, en géographie, en sciences de l'éducation, en sociologie, en psychologie..., dans des équipes académiques animées par des IPR, dans des IREHG³ encore que ceux-ci soient plus ou moins vivaces, voire être le fait de pionniers isolés, qui ne font connaître leurs travaux qu'à l'occasion de colloques, au mieux. Dans cette galaxie, il nous fallait trouver quelques guides. Nous avons, au printemps 1999, fait une enquête auprès des IUFM, des universités où nous savions (par les thèses et les publications) ou supposions que se

1. Association Française pour le Développement de la Géographie.
2. Centre de formation à l'étude de l'enseignement des disciplines.
3. Instituts de recherche sur l'enseignement de l'histoire et de la géographie (ce qui de fait inclut l'éducation civique).

faisaient des travaux de didactiques de nos disciplines, des IREHG et de certains IPR. Notre enquête n'a, bien sûr, sans doute pas touché toutes les équipes, tous les chercheurs. Les réponses nous sont parvenues très inégalement, et leurs contenus diffèrent considérablement, de la réponse très générale au compte rendu précis. Nous avons complété cette approche en tenant compte des thèses soutenues, des ouvrages publiés, des interventions lors des colloques de didactique tenus à l'INRP (au total 8 entre 1986 et 1996) et des publications de recherche dans la revue *IREHG* (depuis 1994). Nous sommes loin d'un état des lieux exhaustif.

Notre information est une vue partielle, doublement incomplète : d'une part nous n'avons pas eu de réponses de tous ceux qui explorent le continent didactique, d'autre part, c'est notre lecture des travaux qui apparaît ici et elle est forcément partielle et personnelle. Par exemple, nous n'avons pas retenu une analyse sous l'angle des résultats. Nous pensons en effet que l'état d'un domaine de recherche n'est pas réductible à la somme de ses résultats, qui ne permet pas de comprendre comment il fonctionne et comment il est structuré. Nous avons privilégié une présentation des thèmes et des problèmes de recherche, des acteurs et des lieux, des paradigmes éventuels. Sur ce plan, l'information reçue permet une mise en perspective que nous croyons assez significative des orientations de la didactique de nos disciplines depuis une vingtaine d'années⁴.

DES THÉMATIQUES EXTRÊMEMENT VARIÉES

Le premier constat qui s'impose à la lecture des thèmes des recherches est celui de leur extrême variété, pour ne pas dire de leur émiettement. Rares sont *a priori* les sujets qui sont abordés par différentes équipes ou approfondis dans des recherches successives. Rien d'étonnant à cela puisque, par définition, le champ didactique englobe des constituants fort divers : « la consistance des savoirs mis à l'affiche et au menu, leurs appropriations réelles par les élèves, les opérations d'enseignement, les contraintes de l'institution scolaire et de la demande sociale » (H. Moniot, réponse à notre enquête). Le triangle pédagogique, repris en didactique, mettant en relation

savoirs, enseignant(s), élève(s) est ici complété par ce qui organise l'enseignement de nos disciplines, ce qui complexifie d'autant le système. Dans ce champ complexe, qui ne peut guère se saisir globalement, les chercheurs et les équipes découpent pour borner leurs objets. À quelles parties du champ de la didactique se sont-ils plus particulièrement intéressés ?

Un premier ensemble relève des objets d'enseignement, qu'il est difficile de dissocier des concepts – ces derniers étant considérés, selon les cas, comme des objets d'enseignement, ou comme des outils pour l'enseignement d'objets spécifiques. Plusieurs de ces recherches mettent l'accent sur la pluralité des savoirs de référence et les difficultés soulevées par cette pluralité (ex. : « Comment enseigner les « questions chaudes » : critique, savoirs académiques, savoirs sociaux », INRP, sociologie de l'Éducation, J.-L. Derouet).

Un deuxième ensemble de recherches porte plutôt sur les supports de l'enseignement – les documents. Selon les cas, la recherche porte sur la maîtrise d'un outil, ou sur la façon dont on l'utilise en classe, dans une perspective descriptive–interprétative, ou dans une perspective d'innovation. Enfin, certaines recherches ont été centrées sur le rôle des langages (ex. : film et langage verbal : de l'influence de la nature du support documentaire sur des productions d'élèves, INRP, technologies nouvelles, B. Poirier).

La question des langages touche à un troisième ensemble de recherches, qui construisent leur objet autour des activités et des productions des élèves : quels apprentissages permettent ou facilitent la lecture–écriture, l'apprentissage des règles de la dissertation, la production de croquis, la production d'un récit, la formulation d'une problématique (ex. : F. Audigier, 1998)...

Les situations d'enseignement et d'apprentissage sont au cœur d'un autre ensemble – l'expression, que d'aucuns trouvent jargonante, est pourtant seule à même d'indiquer que ce qui s'y joue est double : les enseignants enseignent et les élèves apprennent, ou s'y essaient, indissociablement. Ces situations d'enseignement–apprentissage peuvent faire l'objet d'une description–interprétation (ex. : F. Audigier, C. Crémieux, M.-J. Mousseau, 1998 ou N. Tutiaux-Guillon, 1998), ou constituer une expérimentation dans

4. Les exemples renvoient à des recherches passées ou en cours, dans des lieux différents ; ils n'ont pas prétention à rendre compte de tout ce qui s'est fait en didactique de nos disciplines.

le but de produire un certain type d'apprentissage (ex. : S. Guyon, M.-J. Mousseau, N. Tutiaux-Guillon, 1993, ou « le statut du problème dans la didactique de la géographie et de l'histoire », IUFM de Caen, Groupe Recherche Formation).

Autre objet, l'appropriation des savoirs croise les représentations sociales. N. Lautier se situe dans ce cadre pour analyser le savoir historique, non comme un savoir simplement transmis ou reçu, mais comme une construction complexe faite d'enjeux de connaissance et d'identification. D'autres recherches identifient des représentations sociales en liaison avec le concept d'obstacle. D'autres également ont tenté une hybridation entre le concept de représentations au sens où l'entend la psychologie sociale, et celui de représentations spatiales tel qu'il est issu du courant de la géographie de la perception : ce champ a notamment été exploré par les chercheurs de Grenoble, autour du géographe J. David.

Le fonctionnement des enseignements disciplinaires a été abordé dans l'histoire (ex. : A. Bruter, 1997), ou au présent, en le saisissant notamment à partir de l'analyse des textes officiels et des manuels (ex. : D. Niclot, 1999) ; le même objet peut s'aborder à travers des entretiens et des observations (INRP, didactiques des disciplines, « histoire, géographie, éducation civique à l'école élémentaire », F. Audigier).

Enfin la formation constitue un dernier ensemble : à la fois formation à la didactique (ex. : « le mémoire professionnel » IUFM de Caen, Groupe Recherche Formation), et didactique dans la formation (L. Marbeau, G. Baillat).

DES VOLETS INÉGAUX

Revenons à l'idée que le champ de la didactique prend en charge la réflexion sur des savoirs qui s'enseignent et qui s'apprennent : ces recherches ont-elles plutôt exploré les problèmes d'enseignement, ou les modalités de l'apprentissage ? L'enseignement a été exploré de plusieurs points de vue :

– description-interprétation de l'existant : production et fonctionnement de la « discipline scolaire » ; identification des représentations de la géographie, de l'histoire,

chez les enseignants (INRP, didactiques des disciplines, « histoire, géographie, éducation civique à l'école élémentaire », F. Audigier) ; connaissance des pratiques de classe (F. Audigier, C. Crémieux, M.-J. Mousseau, 1996, F. Audigier, 1998 ou N. Tutiaux-Guillon, 1998) ; – production d'outils d'enseignement : supports (« images en géographie », IUFM de Versailles), ou construction de séquences (« images satellites, IREHG de Clermont, C. Lauby), de progressions ; – programmations, autour de concepts ou simplement des programmes officiels (recherche/ innovation sur les programmes, académie de Clermont-Ferrand) ; – amélioration de l'existant : incorporation de concepts, de méthodes, de résultats de la recherche des disciplines de référence (« nouvelle géographie », académie de Dijon), plus heuristiques.

Ces deux derniers points ont été plutôt de l'ordre de la recherche-action, le premier relevant de l'enquête et de l'analyse plus ou moins modélisée. Nous en parlons plus bas comme du volet dont le but est de « proposer des actions didactiques raisonnées », fondées sur de nouveaux supports, de nouvelles pratiques, de nouvelles références pour penser et pour agir dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie. Le volet « apprentissage » est à la fois plus maigre et plus tardif (quels apprentissages se réalisent au travers de tel ou tel type d'activité, de langages, notamment le langage cartographique, F. Audigier, 1998).

Ce primat de l'enseignement sur l'apprentissage est peut-être lié aux acteurs de la recherche : des enseignants (ou formateurs) en histoire et géographie, et formés à l'université seulement dans ces disciplines, pour la plupart. Or, si le choix de raisonner l'enseignement (ce qui doit être enseigné, la façon dont on peut l'enseigner) peut se faire en référence au seul champ théorique de l'épistémologie des disciplines de référence, les questions d'apprentissage nécessitent d'aller chercher des concepts, ou des modèles interprétatifs, dans bien d'autres champs : psychologie, sémiologie, linguistique. La complexité du champ a bien contraint à quelques hybridations mais limitées par le poids de la formation initiale des chercheurs – on peut du moins en faire l'hypothèse⁵. On peut aussi penser que ce choix est lié à leur fonction même : former des enseignants souvent débutants (donc leur proposer des pistes fécondes pour

5. Cf. article de N. Tutiaux-Guillon dans ce numéro.

construire leurs cours), ou enseigner « mieux » et se lancer dans des pratiques innovantes. On peut enfin le lire comme le reflet des difficiles relations entre disciplines scolaires et sciences homonymes : peu de reconnaissance des recherches en didactiques par les historiens et/ou les géographes, même si ces derniers y sont plus ouverts, d'un côté, soucieux de ne pas perdre le lien avec les disciplines mères de l'autre côté.

Au-delà de cette première lecture, une autre est possible. Considérons qu'une discipline scolaire enseigne des savoirs, selon des formes didactiques plus ou moins normées (en histoire et en géographie, le cours magistral dialogué, mais aussi les multiples formes de travaux où les élèves construisent des réponses à des questionnements, par exemple), le tout pour atteindre des finalités définies par l'Institution et acceptées (souhaitées ?) par la société. On obtient un autre triangle : savoirs/pratiques ou formes didactiques/finalités, qui permet d'interroger les recherches dont nous avons eu connaissance.

Très nettement la plupart des recherches se centrent sur les savoirs et/ou les formes didactiques, y compris sur leurs relations : formes plus adaptées à tel ou tel type de savoir, par exemple. L'entrée par les finalités est moins fréquente. Cependant, quelques travaux interrogent, à l'occasion, les relations entre savoirs et finalités. Plus rares sont ceux qui envisagent les relations entre finalités et formes didactiques, ou plus exactement qui en font l'objet principal de leur recherche. Situer au centre de la recherche les trois éléments constitutifs d'une discipline scolaire est exceptionnel (A. Bruter, 1997, N. Tutiaux-Guillon, 2001).

L'importance des recherches sur les savoirs et les formes didactiques fait écho à l'importance des recherches visant à produire des actions didactiques raisonnées d'une part, au nombre des recherches portant sur des objets, des outils, des situations d'enseignement d'autre part. Certaines recherches se situent davantage sur le pôle des savoirs (par exemple les recherches centrées sur un objet comme « les révolutions industrielles » (IUFM de Lyon) ou celle sur « l'opérationnalité de la transposition didactique dans nos disciplines » (École Normale de Toulouse, J.-P. Baragü) et d'autres sur le pôle des formes didactiques (par exemple de nombreuses recherches sur l'utilisation des TICE ou du cinéma, mais aussi celle sur « l'incident critique en éducation civique », IUFM d'Auvergne). D'autres travaillent l'articulation des deux (par exemple S. Guyon,

M.-J. Mousseau, N. Tutiaux-Guillon, 1993, ou celle sur « le fait national », IREHG de Clermont).

Par contre le pôle des finalités n'est qu'exceptionnellement pris en compte dans les objets de recherche, du moins explicitement. Aucune recherche didactique ne se situe principalement sur cet objet (peut-être parce qu'on se trouve alors plus proche de la philosophie de l'éducation que de la didactique ?). Quelques-unes examinent les liens entre choix de savoirs et finalités (plutôt en éducation civique, mais ce peut être une orientation de recherches programmatiques) d'autres plus rares encore les liens entre finalités et formes didactiques (comme par exemple la recherche sur « l'Europe entre projet politique et objet scolaire » conduite à l'INRP ou des recherches plus récentes dans la même unité comme « argumentation et compétences citoyennes »). Cela signifie-t-il que la réflexion sur les finalités ne préside pas à la réflexion sur l'enseignement de nos disciplines ? qu'elle fait partie d'un consensus qui ne mérite pas questionnement ?

UN CHAMP SCIENTIFIQUE PEU STRUCTURÉ

Les recherches en didactique n'ont pas eu pour projet de construire un nouveau champ de la connaissance scientifique. Cela se manifeste en particulier par la relative rareté des recherches interprétatives appuyées sur des cadres théoriques. Faut-il encore, après 25 ans, y voir l'effet de la relative jeunesse des didactiques de l'histoire et de la géographie ? Tout se passe comme si le champ didactique n'était pas encore, dans nos disciplines, suffisamment développé, suffisamment autonomisé, pour que naissent des questions plus théoriques, plus autonomes par rapport à la pratique.

Si l'on suit Gilles-Gaston Granger, pour qu'un champ de connaissance se constitue en projet scientifique, il faut une triple visée : viser une réalité dont on entend rendre compte ; chercher une explication par insertion dans un système de concepts, ce qui suppose au delà des faits singuliers une certaine modélisation ; se soumettre à des critères de validité explicites et consensuels. Actuellement, incontestablement la réalité est là. Mais il est peu sûr qu'il y ait un effort suffisant de modélisation de cette réalité, même si certaines recherches, la plus notable étant sans doute celle de F. Audigier (1993), proposent

des modèles : ceux-ci sont-ils connus, acceptés, féconds ? Il est encore moins sûr qu'il y ait actuellement un système de concepts proprement didactiques, d'autant qu'une grande partie des concepts dont nous usons sont empruntés et plus ou moins recomposés⁶. Enfin disposons-nous de critères de validité explicites et consensuels ?

En outre, il n'y a actuellement pas de paradigme dominant en didactique de l'histoire et de la géographie. Rappelons qu'un paradigme dominant est un ensemble de croyances tenues pour vraies par une communauté savante, qui délimitent le champ des problèmes et les procédures d'investigation scientifique. Ceci peut expliquer pourquoi des recherches que nous reconnaissons comme des recherches en didactiques s'inscrivent en fait dans des paradigmes, comme par exemple celui des représentations sociales, qui appartiennent à d'autres champs. En interprétant les objets et les problématiques des différentes recherches, on pourrait identifier deux paradigmes principaux, ou plus exactement deux modèles interprétatifs de l'enseignement qui jouent ce rôle. Mais ces deux « paradigmes » ne se succèdent pas, ils coexistent. Nous les rappelons brièvement.

Le premier serait celui de la transposition didactique ou plutôt d'une transposition didactique réinterprétée. En effet pour Chevallard et avant lui Verret⁷ (qui a inventé le concept), la transposition didactique est un modèle interprétatif des transformations des savoirs savants pour permettre leur scolarisation. Ce modèle présente plusieurs processus nécessaires et concomitants pour cette scolarisation : la désyncrétisation des savoirs, c'est-à-dire la division du champ scientifique en objets de savoirs donnant lieu à des apprentissages spécialisés ; leur dépersonnalisation, c'est-à-dire la suppression des références aux producteurs de ce savoir ; leur décontextualisation, c'est-à-dire la non-prise en compte des problèmes et problématiques qui ont présidé aux recherches savantes, au profit d'une présentation des seuls résultats, insérés dans des problématiques scolaires ; la programmation selon une progressivité des apprentissages ; la publicité du savoir à transmettre, autorisant un contrôle social des apprentissages. Ces

processus se situent en amont de l'enseignement proprement dit.

Or souvent, en formation et finalement dans des travaux de recherche, la transposition didactique semble désigner un processus consistant à identifier, dégager dans les savoirs savants ou à partir d'eux les savoirs pertinents pour l'enseignement, et à proposer des accommodements, des arrangements nécessaires à la scolarisation, en limitant la transformation que ceci leur impose. Ces recherches peuvent correspondre à des démarches différentes, selon que l'on part des savoirs savants eux-mêmes et que l'on s'interroge sur ce qui en est transférable à l'École, et à quelles conditions en termes de pratiques, ou selon que l'on s'interroge d'abord sur les finalités de l'histoire et de la géographie scolaires pour rechercher dans un savoir savant transposé ce qui permet de les atteindre. Le système didactique est alors surtout source et lieu de contraintes qu'il faut prendre en compte pour proposer des enseignements faisables. Mais dans les deux cas la « transposition didactique » ainsi entendue se prête assez bien à la production de situations d'enseignement ou de supports heuristiques.

Le succès de ce paradigme est peut-être dû aux liens qu'il permet entre histoire ou géographie universitaire et histoire ou géographie scolaire... en grande partie en contradiction avec son origine. Sa recomposition permet de prendre appui sur l'histoire et la géographie qui se font, ce qui légitime l'enseignement et la formation universitaire des enseignants.

L'autre modèle faisant usage de paradigme est celui de la discipline scolaire telle que la modélise Chervel. Selon cette approche chaque discipline se distingue par quatre composantes qui forment système : un ensemble de contenus de connaissances, en gros identique pour le même niveau (une vulgate), une batterie d'exercices qui permet le dialogue entre maître et élèves, exercices à la fois caractéristiques et pérennes, des pratiques de motivations et d'incitation à l'étude, et des épreuves de nature docimologique. Cet ensemble constitue les moyens permettant d'atteindre les finalités assignées à la discipline. Deux points essentiels sont à souligner : les pratiques sont ici constitutives de savoirs scolaires ; les disciplines scolaires sont autonomes par rapport à la

6. Cf. article de N. Tutiaux-Guillon dans ce numéro.

7. Y. Chevallard, *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée sauvage, 1^{re} éd. 1985 ; M. Verret, *Le temps des études*, Paris, Champion, 1975.

sphère savante. Ceci permet d'envisager les relations maître/élèves sous un angle proprement didactique, et de penser ou d'interroger ce qui dans les savoirs scolaires ne s'apparente guère aux savoirs savants...

Selon que les recherches s'inscrivent dans l'un ou l'autre paradigme, elles prennent appui sur une organisation conceptuelle différente, elles construisent les problèmes d'enseignement différemment. Par exemple, l'épistémologie scolaire ne se pense pas exactement de la même façon, entre d'un côté un apparentement pour ainsi dire généalogique avec les disciplines savantes, et de l'autre côté une approche qui analyse leur fonctionnement dans son autonomie et ses liens avec la demande sociale (P. Clerc, 1999). Les résultats produits ne sont pas aisément – à compter qu'ils le soient – transférables de l'un à l'autre. Un résultat qui fait sens dans une approche fondée sur la transposition didactique ne peut être intégré dans une recherche qui s'inscrirait dans le paradigme de la discipline scolaire à moins d'une recombinaison ou pour mieux dire d'une traduction. En outre, les deux paradigmes que nous venons d'évoquer ne permettent pas de construire la question des apprentissages.

Cette absence de paradigme dominant se traduit socialement. Rappelons que pour Kuhn, un paradigme dominant s'incarne dans des institutions, des laboratoires, des groupes de savants, bref des acteurs socialement dominants : ces derniers transmettent le savoir, contrôlent les moyens de recherche, et ont un quasi-monopole de la reconnaissance des compétences. L'absence d'un seul paradigme dominant en didactique peut aisément se lire dans ces termes :

– il n'y a pas à l'heure actuelle de groupe qui soit capable en matière de didactique, à la fois de transmettre le savoir (c'est plutôt le fait des IUFM), de contrôler les moyens de recherche (c'est assez partagé, même si l'INRP joue ici un rôle essentiel par des projets qui fédèrent plusieurs équipes et par les moyens dont il dispose), et de décerner les diplômes (c'est le fait des Universités) ;

– au sein même des Universités, il n'y a pas de Département « didactique », même si il y a des laboratoires de recherche en ce domaine : les directeurs de thèse appartiennent à des sections très différentes (histoire,

géographie, psychologie sociale, sociologie, sciences de l'éducation par exemple) ; du coup il n'y a pas de groupe suffisamment cohérent pour imposer un paradigme commun.

CONCLUSION

La pluralité des recherches, des acteurs, des lieux, permet une diversité des apports, une multiplication des réflexions. Elle est révélatrice d'un moment qui voit coexister des approches multiples et même disparates, et que l'on peut situer aux débuts de l'avènement d'un domaine de connaissances, avant qu'un système de concepts ne lui donne une certaine cohérence. Elle permet ou pourrait permettre la confrontation, la discussion des problématiques, des méthodologies, des résultats... la réflexion sur les processus de connaissance, leurs logiques, leurs fondements... à compter que se mettent en place des lieux pour ce faire. Mais, si les lectures que nous avons proposées sont fondées, la multiplicité des approches s'accompagne d'une grande hétérogénéité scientifique des recherches en didactiques de la géographie et de l'histoire.

Les recherches en didactique permettent de réfléchir autrement l'enseignement de nos disciplines, y compris dans sa dimension d'apprentissage ; mais elles ne proposent des références légitimes que dans la mesure où elles sont appuyées sur des procédures contraignantes qui sont celles de toute recherche. Nous manquons encore actuellement d'une réflexion fondatrice sur quelles méthodologies et quelles procédures de validation nous semblent à la fois rigoureuses et fécondes, capables de produire des résultats fermes, argumentés, sans pour autant réduire la nécessaire pluralité de la recherche. Nous sommes à un moment où la naissance d'une « communauté scientifique » des didacticiens est possible et nécessaire.

Anne-Marie GÉRIN-GRATALOUP
Professeur agrégé, IUFM de Créteil

Nicole TUTIAUX-GUILLON
Maître de conférences, IUFM de Lyon

BIBLIOGRAPHIE
(OUVRAGES SEULEMENT)

- AUDIGIER, F., dir. (1998). *Contributions à l'étude de la causalité et des productions des élèves en histoire et en géographie*. Paris : INRP.
- AUDIGIER, F., CRÉMIEUX, C. et MOUSSEAU, M.-J. (1996). *L'enseignement de l'histoire et de la géographie en troisième et en seconde, étude descriptive et comparative*. Paris : INRP.
- BRUTER, A. (1997). *L'Histoire enseignée au Grand Siècle. Naissance d'une pédagogie*. Paris : Belin.
- CLERC, P. (1999). *Production et fonctionnement de la culture scolaire en géographie. L'exemple des espaces urbains*, thèse sous la dir. de Marie-Claire Robic, université de Paris I.
- Enseigner les révolution industrielles, enseigner le fait industriel*. (1997). CRDP : Lyon.
- FONTANABONA, J., dir. (2001). *Cartes et modèles graphiques, analyses de pratiques en classe de géographie*. Paris : INRP.
- GUYON, S., MOUSSEAU, M.-J. et TUTIAUX-GUILLON, N. (1993). *Des nations à la Nation, apprendre à conceptualiser*. Paris : INRP.
- JOURNOT, M., dir. et OUDOT, C., dir. (1997). *Modélisation cartographique, pratiques scolaires en collège et en lycée*. Dijon : CRDP de Bourgogne.
- LAUTIER, N. (1997). *À la rencontre de l'histoire*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- MARBEAU, L., dir. (1992). *Former les professeurs aux didactiques. Un modèle et des outils de formation professionnelle disciplinaire. L'exemple de l'histoire-géographie*. Paris : INRP. (Didactiques des disciplines).
- NICLOT, D. (1999). *Les systèmes de manuels d'une discipline scolaire : les manuels de géographie de la classe de seconde publiés de 1981 à 1996*, thèse sous la dir. de Christian Grataloup, Université Paris 7.
- SOURP, R. (1993). *L'analyse du paysage : une didactique pour la géographie*, thèse, Toulouse 2.
- TUTIAUX-GUILLON, N. (2000). *L'enseignement et la compréhension de l'histoire sociale au collège et au lycée, l'exemple de la société d'Ancien régime et de la société du XIX^e siècle*, thèse sous la dir. d'Henri Moniot, Paris 7, 1998, Lille : Septentrion- thèse à la carte.
- TUTIAUX-GUILLON, N., dir. (2001). *L'Europe entre projet politique et objet scolaire, au collège et au lycée*. Paris : INRP.

1

ÉTUDES

ITINÉRAIRE
DE RECHERCHE

UN ITINÉRAIRE DE RECHERCHE EN DIDACTIQUE DE LA GÉOGRAPHIE

ANNE LE ROUX

« *Quelle pédago !* »

(Adresse d'un collègue, membre du Jury du CAPES Interne d'histoire et géographie, où je siégeais aussi, en juillet 1990 : était-ce un compliment ou une critique ? !)

Décembre 1994. Soutenance d'Habilitation à Diriger des Recherches : *Didactique de la géographie; de l'école élémentaire à l'université*. Question parmi d'autres de Robert Hérim, membre du jury : « comment, en tant que femme, expliquez-vous votre spécialisation et votre engagement, votre implication dans ce champ de la didactique de la géographie? ». Je fus bien en peine de répondre... J'ai essayé depuis et c'est ce que je vais tenter de faire ici, même si – en tant que femme – je ne suis pas sûre de pouvoir tout analyser. Je ne suis d'ailleurs pas certaine que ce soit nécessaire...

DE LA GÉOGRAPHE À LA FORMATRICE : DE L'INTERROGATION SUR LE MÉTIER À LA CONSTRUCTION DE L'IDENTITÉ PROFESSIONNELLE

Mon métier de formatrice est dû au hasard. D'abord et avant tout géographe, je voulais entrer à l'ORSTOM¹ pour pratiquer une géographie utile, appliquée : j'étais à la bonne école de M. Phlipponneau (1960) à Rennes sous la direction duquel j'avais soutenu en 1964 un DES², contre l'avis du directeur du département de géographie qu'était André Meynier, vidalien authentique (1969, 1971). L'ORSTOM en 1965 était fermé aux femmes. J'ai donc préparé l'agrégation féminine par

1. Organisme de la Recherche Scientifique et Technique d'Outre-Mer.
2. Diplôme d'Études Supérieures, remplacé depuis par le mémoire de maîtrise : *L'élevage du porc dans le Finistère et les problèmes de sa commercialisation*. La Bretagne commençait à basculer dans le « modèle agricole breton », formalisé 10 ans plus tard par C. Canevet dans sa thèse et publié en 1992 aux Presses Universitaires de Rennes. La Direction Départementale des Services Agricoles du Finistère m'avait alors subventionné le travail pour le diffuser ensuite dans ses services.

défaut, n'ayant a priori aucune vocation pour le métier d'enseignante. Et ce fut par hasard que j'obtins ma nomination de professeur à l'École Normale de filles à Caen³ en 1967, sans vocation spéciale là non plus pour le métier de formateur, méconnaissant totalement ce monde de l'enseignement secondaire et élémentaire, laïc de surcroît, alors que j'étais un pur produit de l'enseignement confessionnel catholique en Léon breton ! Mais si mes années d'université m'avaient éloignée et libérée de ce milieu, j'en gardais malgré tout une certaine générosité un peu naïve, le besoin de servir, d'être utile aux autres. Aussi, bien que la rupture idéologique, intellectuelle, sociale, fût radicale, elle n'altéra pas ma volonté d'être utile, d'agir pour changer, en l'occurrence, les pratiques de l'enseignement de la géographie que je voulais déjà au service d'une efficacité sociale.

Trois grandes raisons se sont alors conjuguées dès le départ pour construire une identité professionnelle de formatrice centrée finalement sur la problématique de ce que l'on appelle aujourd'hui le changement.

D'abord, cette histoire personnelle où la géographie, dont les études furent conquises de haute lutte contre l'avis du milieu familial, fut en effet libératrice socialement, intellectuellement et idéologiquement⁴. L'ouverture au monde par la géographie n'est pas une vaine expression et peut provoquer des ruptures stimulantes.

Ensuite, la dimension historique du contexte de la formation des enseignants à la fin des années 1960 : dans ce monde de la formation des institutrices et des PEGC⁵, où je devais assurer des tâches d'enseignement et de formation professionnelle (sans préparation préalable !) affluèrent en particulier après 1968, des interrogations sur le métier d'enseignant, de formateur et sur les contenus disciplinaires. Surtout, la crise épistémologique de la géographie – que j'avais déjà vécue dans mes études à Rennes dans les années 1960 (Le Roux, 2000c) – questionnait radicalement les contenus d'ensei-

gnement de la géographie à l'école primaire et au collège (Lacoste, 1976).

Enfin, une conviction personnelle profonde, qui s'est très vite affirmée, qu'enseigner/former c'est changer en permanence, s'adapter, gérer au mieux l'imprévu, s'interroger. J'en ai fait très rapidement, dans l'expérience du métier, une obligation professionnelle, déontologique, éthique, qui ne se planifie pas, ne se décrète pas, ne s'institutionnalise pas. Une posture de recherche en somme, un état alternatif permanent – ressenti très tôt d'ailleurs comme un risque professionnel, au regard des résistances de l'Institution – mais vécu comme un viatique de survie absolument nécessaire ! Le contexte des événements de 1968 nous aidait bien dans cette prise de position professionnelle.

Ceci me conduisit d'emblée à remettre en cause les finalités de l'enseignement de la géographie (« à quoi ça sert ? ») qui devaient être au service d'une démocratisation dans l'accès à un savoir utile, par une éducation géographique du (futur) acteur, décideur, utilisateur de l'espace.

Cette interrogation lancinante sur les finalités se portait en même temps sur les principes de fonctionnement du système d'enseignement et de formation où se déroulait mon expérience : pourquoi pas plus d'autonomie, de liberté informée comme je l'ai appelée plus tard, aux acteurs – formateurs, enseignants, élèves – dans la pensée et les pratiques ? Que faire ? Comment faire en particulier pour enseigner une autre géographie autrement et pour rompre avec la pédagogie dominante dite « traditionnelle », impositive, magistrale ?⁶

Dès lors, se forgeait – dès l'entrée dans le milieu professionnel d'enseignante/formatrice – une conception du métier d'enseignant au service d'une école libératrice ; et du métier de formateur dont l'objectif était d'aider l'autre à se transformer, de lui apprendre à changer ses pratiques en connaissance de cause. L'intuition était

3. Ville souhaitée dans ma demande de poste, ayant été séduite en 1963, lors d'une excursion interuniversitaire de géographie, par l'importance de la verdure et la proximité de la mer.
4. Les livres de géographie parcourus à l'école m'avaient toujours fait rêver. J'y découvrais un ailleurs qui semblait prometteur et qui m'ouvrait des fenêtres...
5. Professeurs d'Enseignement Général de Collège, ici Lettres-Histoire-Géographie, formés dans des Centres de Formation Régionaux (CFR-PEGC) situés dans les écoles normales sur site académique.
6. *La pratique du travail en groupe. Une expérience de formation d'enseignants* de G. Ferry était publiée dès 1970, *La liberté d'apprendre* de C. Rogers dès 1971. Je me suis précipitée dessus, avec d'autres formateurs.

« déjà là » de chercher à connaître les idées (appelées aujourd'hui représentations) des élèves et des enseignants sur la géographie pour travailler dessus et essayer de les changer⁷. Douce illusion quand on sait aujourd'hui le poids du modèle de la discipline scolaire dans la reproduction des pratiques et des représentations !

Des valeurs, qu'il faut bien situer dans le contexte de cette époque, irriguaient *in fine* ces interrogations non seulement sur le pouvoir (l'autonomie critique des acteurs) mais aussi en même temps sur le savoir (quelle validité scientifique des programmes et des manuels scolaires ?).

Le seul moyen de s'en sortir était déjà de ne pas travailler seule, du moins d'échanger et de débattre avec ceux qui le voulaient bien et qui, au fait, n'étaient pas si nombreux...

Tout cela ne pouvait pas exister sans un fort investissement personnel et même affectif, une implication permanente dans une dynamique collective et individuelle de veille intellectuelle constante, de mise en attitude de recherche de facto, de réflexion critique sur les éléments et acteurs du système considérés comme freins au changement. Autrement dit, le fait d'être entrée dans la carrière d'enseignant/formateur dans cette fin des années 1960 a-t-il favorisé la construction de mon itinéraire de recherche ? Certainement oui.

UNE PROBLÉMATIQUE DE CHANGEMENT/INNOVATION ?

Mais à lire aujourd'hui les textes sur l'innovation en éducation (Alter, 2000 ; Cros, 1998, 2000 ; Imbert, 1986 ; Kaddouri, 1998 ; Monetti, 1998), il semblerait bien que cette notion me permette, à ce moment de la reconstruction de mon itinéraire, de lui donner sens et cohérence. Si l'innovation est bien un changement relatif, un processus de changement délibéré et intentionnel qui provoque ruptures et conflits, une action sociale finalisée sous-tendue par des valeurs, un

processus donc et qui se construit dans la durée et se diffuse, alors elle implique en plus de *l'acteur* que je suis, des *espaces*, des *temps*/des rythmes/des étapes, un *savoir*, un/des *sujets(s)* qui forment système et interagissent (Le Roux, 2001a).

Aussi je me propose d'analyser mon itinéraire à partir de ces composants du système « innovation en éducation » pour lui donner le sens qu'a posteriori, dans le processus d'écriture qui est ici le mien, je lui construis. *L'acteur* vient de se présenter : une identité professionnelle forte de formatrice, dès l'entrée dans le métier et qui se poursuit sur toute la carrière. Les choses ainsi dites, cela signifie que ma qualité de chercheur est indissociable de cette identité-là : *pas de formation sans recherche et pas de recherche sans formation*. La production de connaissances et d'outils didactiques géographiques s'est positionnée là, pour moi, capable à la fois de soutenir l'action d'enseigner et de former et de conserver la distance nécessaire à la nature réflexive du savoir ainsi qu'aux finalités civiques de l'éducation géographique des enfants et des adolescents. En d'autres termes, je n'ai jamais considéré la pédagogie, puis la didactique, comme une vérité absolue, une liste de principes à faire appliquer par les enseignants avec l'assurance d'atteindre le but fixé. J'ai toujours pensé que, dans le meilleur des cas, ces derniers trouveraient dans les résultats de la recherche une source d'inspiration pour enrichir leurs réflexions et leurs pratiques et qu'ils les retourneraient aux formateurs-chercheurs avec de nouveaux problèmes à résoudre. Autrement dit, la portée sociale de mes productions scientifiques a toujours été prioritaire, au service du changement, tant des pratiques et contenus d'enseignement que de formation. Dès que la « didactique » de la géographie fut formalisée au début des années 1980, après la « pédagogie » de la géographie qui la précédait, je la conçus et la vécus d'emblée comme une pratique sociale, intellectuelle et politique donnant sens à une pratique scientifique⁸.

7. Ma thèse en a rendu compte : des enquêtes sur mes élèves de Seconde dès 1969, et en Formation Continue du Second degré dès 1982, à ses débuts.

8. Le terme « didactique » s'est diffusé dans les milieux de la formation au tout début des années 1980 remplaçant celui de « pédagogie » (Roumégous, M., *Trente ans de didactique de la géographie en France : enjeux et pratiques*, thèse d'Université, Paris I-EHGO/CNRS, juin 2001).

DES ESPACES, DES EXPÉRIENCES ET DES RENCONTRES

Cette pratique sociale de formateur-chercheur s'est construite dans une apparente continuité du lieu école normale (de jeunes filles, devenue mixte) où s'est installé l'IUFM de Basse-Normandie en 1990. Mais continuité ne veut pas dire enfermement et routine, d'autant que ce lieu géographique a toujours été ouvert à d'autres lieux de pratique professionnelle complémentaire :

– un collège de Caen, de 1970 à 1973, où je voulais enseigner, en Sixième, pour mieux former ailleurs (ce qui entraîna des problèmes administratifs invraisemblables parce que ce n'était pas « statutaire » !);

– le département de géographie de l'Université de Caen où, dès 1970, j'enseignais dans une valeur de Licence de géographie créée par A. Frémont, « Géographie et pédagogie », qui perdura jusqu'en 1976. Puis ce fut des heures en DEUG, en Maîtrise (des sujets de pédagogie de la géographie) avec G. Houzard. Dans les années 1990, un enseignement d'épistémologie en Licence et... la préparation au CAPES que les jeunes collègues nouvellement recrutés au département de géographie m'attribuèrent, de facto, en exclusivité (!) et que j'ai poursuivie depuis sans discontinuer (avec deux jeunes collègues là aussi, mais formateurs de l'IUFM par choix délibéré)⁹. Impliquée dans la formation professionnelle initiale et continuée, j'ai toujours conçu cette préparation aux concours comme une tâche d'enseignement / formation / recherche (Le Roux, 1997b, 2000a) ;

– un collège périurbain de Caen où, en 1978/79, mon administration du moment m'avait « reléguée », dans une Cinquième d'adaptation, pour se débarrasser d'un formateur gênant... L'année suivante je fus réintégrée et mon directeur mis à la retraite... anticipée. Il avait fait l'unanimité contre lui pour cette affaire et pour bien d'autres !

– un lycée caennais où, de 1988 à 1992, j'ai assuré la préparation, en géographie, au concours d'entrée aux Instituts d'études politiques de Paris et de province ;

– la MAFPEN¹⁰ de l'Académie de Caen où, de 1982 à 1992, j'ai assuré la conception, le suivi et des pratiques d'actions de formation continue des professeurs d'histoire-géographie, dont les concours internes de CAPES et d'agrégation. Un terrain de recherche là aussi passionnant, dont ma thèse a partiellement rendu compte (Le Roux, 1992), concernant les problématiques de la formation continue, ses contenus et ses stratégies, au regard de la formation initiale pratiquée jusque-là au CRF-PEGC (jusqu'à leur fermeture en 1986) et accessoirement au CPR¹¹, jusqu'à l'ouverture des IUFM ;

– l'INRP, où j'ai participé, dès la fin des années 1980, aux recherches sur la formation des enseignants aux didactiques (Marbeau, 1989) et aux colloques sur les didactiques de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales, organisés par F. Audigier dès 1986, où je faisais partie du comité de pilotage ;

– le département des Sciences de l'Éducation de l'Université de Caen où, dès 1993, après ma qualification de Maître de Conférences, j'ai enseigné « la didactique de la géographie » et pu diriger maîtrises et DEA en collaboration avec des collègues de Sciences de l'Éducation, ex-professeurs d'école normale d'ailleurs ;

– les jurys de CAPLP¹² interne et externe puis de CAPES interne et externe, de 1989 à aujourd'hui.

Ces différents lieux sont fondamentaux dans mon itinéraire : chacun a suscité de nouvelles interrogations, des échanges qui ont permis des confrontations et qui m'ont confirmée dans mes choix « alternatifs ». Des rencontres y ont été alors déterminantes.

D'abord, Francine Best, dans les années 1970, directrice alors de l'école normale de filles de Caen, très engagée dans les mouvements d'éducation nouvelle, militante au CEMEA¹³, praticienne et théoricienne de l'étude du milieu et de la pédagogie de l'éveil, qui m'a toujours soutenue dans mes initiatives et pratiques professionnelles et avec laquelle j'ai écrit mon premier livre (Best, Cullier, Le Roux, 1983). Ayant fait mes études à Rennes, j'étais inconnue à l'Université de Caen. Francine Best m'a donc introduite

9. Je ne reviendrai pas ici sur le désengagement de l'Université aujourd'hui dans la préparation aux concours, que j'ai dénoncé si souvent par ailleurs (Le Roux, 1996, 2000).

10. Mission Académique à la Formation des Personnels de l'Éducation Nationale.

11. Centre Pédagogique Régional qui assurait, sous la houlette des Inspecteurs pédagogiques régionaux, la formation professionnelle initiale des professeurs du Second degré certifiés et agrégés (formation rapide !).

12. Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Professionnel (2^e grade).

13. Centre d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active.

auprès de Gérard Houzard, militant CEMEA lui aussi et spécialiste de l'étude du milieu, tout biogéographe qu'il était, et d'Armand Frémont. Celui-ci, par ses recherches sur l'espace vécu (Frémont, 1976) s'intéressait ainsi à celui des enfants et des adolescents – et par là à la pédagogie de la géographie, plus précisément au rôle de l'espace vécu dans les apprentissages à la géographie. C'est ainsi qu'en 1971 il ouvre une valeur de licence « Géographie et pédagogie » où nous nous retrouvons tous les quatre et qui donne lieu à une publication académique (Best, Frémont, Houzard, Le Roux, 1978). La suite, un ouvrage collectif sur la pédagogie de la géographie, dont le plan était fait, n'a jamais vu le jour, pour cause de repositionnement institutionnel de F. Best et d'A. Frémont. Mais les résultats d'une recherche où nous avait engagés A. Frémont ont pu paraître en 1979, concernant l'espace vécu des enfants et des adolescents (Frémont, 1979). Première recherche pour moi, dans une équipe à la fois qualifiée et engagée, qui fut déterminante, tant par ses approches, ses problématiques que ses finalités sociales affichées. Un vrai moment de bonheur intellectuel et professionnel qui me donnait envie de poursuivre sur ce chemin : chercher pour mieux former, former et chercher, former en cherchant, (se) former par la recherche et à la recherche.

Dans les années 1980, les autres rencontres décisives se firent à l'INRP, avec et autour de Lucile Marbeau, sur le terrain de la recherche concernant la formation des enseignants de l'école élémentaire (M. Clary) et du Second degré (J. Maréchal) : des recherches d'équipes de formateurs, finalisées – comment améliorer la formation initiale et continue des enseignants de géographie (et d'histoire) ? – et qui fonctionnaient parallèlement comme une co-formation, une formation de formateurs à la recherche et par la recherche. Se dessinaient là non seulement des modèles de formation, mais aussi des modèles de recherche dont les IUFM allaient faire bien de s'inspirer : à savoir la spécificité,

- d'un angle d'étude (l'apprentissage, la construction d'une professionnalité) ;
- du domaine d'étude (l'expérience des actes professionnels dont les actes didactiques et des démarches de changement) ;

- de la production (contribution à la construction d'une pratique professionnelle réfléchie et distanciée) ;
 - du destinataire de la production (les acteurs sociaux de l'institution) ;
 - et enfin d'une recherche finalisée (aider à l'apprentissage et à la maîtrise des compétences des uns et des autres pour l'accomplissement de leur mission, qu'elle concerne l'élève, l'étudiant, le stagiaire en formation initiale ou le formateur en formation continue).
- En quelque sorte, s'expérimentaient là pour la suite à venir dans les IUFM des recherches à l'interface de la communauté scientifique et de la communauté éducative où les recherches en didactique disciplinaire et professionnelle ont toute leur place¹⁴.

Autre rencontre décisive, celle du directeur de la MAPPEN de l'Académie de Caen, puis de l'IUFM de Basse-Normandie (1991-1999), Jean Guglielmi, professeur en Sciences de l'Éducation, lui aussi ancien militant des mouvements d'éducation nouvelle. Comme F. Best en son temps, il m'a toujours soutenue dans mes initiatives et pratiques professionnelles, que ce soit à la MAPPEN ou à l'IUFM. C'est lui qui, avec G. Houzard, m'a convaincue, à la fermeture de la hussarde des CRF-PEGC en 1986 par le ministre de l'époque – M. Monory – de m'inscrire en thèse. C'est lui qui, alors que j'étais en conséquence nommée professeur en lycée, a tenu à ce que je reste à la MAPPEN puis rentre à l'IUFM, où je finis par être titularisée en 1993 comme maître de conférences, et où il me confia le dossier brûlant de la recherche dans l'établissement (conception, suivi, organisation, animation, production). Une situation rêvée pour penser et agir la recherche en didactique dans une institution à finalité professionnelle.

Dans le même temps je travaillais avec Robert Hérin (1984) sur l'articulation entre l'IUFM, l'Université et la MRSH¹⁵ dont il est le fondateur et toujours le directeur, au niveau de la recherche. C'est lui qui m'a proposé, en 1993, de passer mon habilitation à diriger des recherches en écrivant un « manuel universitaire concernant la didactique de la géographie, de l'école élémentaire à l'Université ». Un vrai défi qui m'obligeait à construire

14. Par didactique disciplinaire j'entends l'étude des processus d'enseignement/apprentissage d'une discipline. Par didactique professionnelle j'entends l'étude des processus de transmission/transposition des compétences didactiques aux professeurs en formation initiale et continue. Par ricochets, cette didactique professionnelle interroge en amont la formation des formateurs d'enseignants (3^e journée sur les didactiques de la géographie et de l'histoire, Paris, INRP – Paris VII – EHGO/CNRS, 6 mars 2001).

15. Maison de la Recherche en Sciences Humaines.

la synthèse d'un itinéraire que je percevais jusque-là comme un peu chaotique tout de même. Travail bénéfique qui m'a aidé à mettre de l'ordre et du sens dans tout ce que j'avais fait jusque-là. Qualifiée professeur, j'ai tenu à rester en IUFM, seul lieu qui me permettait de rester cohérente avec mes choix et mes pratiques de recherche.

Ces lieux et ces rencontres s'échelonnent dans le temps. S'inscrivent-ils alors dans les trois temps de l'innovation définis par V. Monetti (1998) ? Pour ce dernier, en effet, trois temps organisent ainsi dans le système éducatif français trois modèles de l'innovation en éducation :

– 1960-80 : un « modèle traditionnel », hiérarchique et descendant, donné a priori, exogène à l'école ;

– 1980-90 : un « modèle évolutionniste » où l'innovation devient un processus en construction permanente, à la fois exogène et endogène à l'école ;

– depuis 1990 : un « modèle de la compétence » fondé sur une manière d'être, une capacité à concevoir et faire exister des problèmes et des solutions, délibérément endogène à l'école.

Rapportées à mon itinéraire ces trois phases se retrouvent, légèrement décalées parfois dans le temps¹⁶ rythmant l'évolution de mes recherches tant dans les thèmes que dans les approches.

LE TEMPS DE LA MISE EN RECHERCHE : DÉFENSE ET ILLUSTRATION DE L'IDENTITÉ PROFESSIONNELLE

D'abord, les premières années du métier, dont j'ai déjà parlé, qui vont de 1967 à 1981. C'est la phase où le Ministère de l'Éducation Nationale, hostile aux innovations spontanées qui partent de la base, adopte une stratégie volontariste, concernant en particulier le travail autonome, l'Éveil à l'école élémentaire, le Collège unique et les programmes Haby (contestables en géographie et vite contestés). L'innovation institutionnelle de l'Éveil remue beaucoup l'école élémentaire, rejaillit sur la

formation initiale et/ou continuée des instituteurs, des professeurs d'école normale et de CRF-PEGC (d'où des conflits avec l'Inspection Pédagogique Régionale). La valeur de licence « Géographie et pédagogie » à l'Université de Caen devient dans ce contexte une sorte de laboratoire pédagogique du premier et du second degré. Des formateurs, d'agents, deviennent acteurs de l'innovation. Mais la tâche est immense : cette pédagogie de l'Éveil, fondée sur des démarches interdisciplinaires (donc contestées par les « disciplinaires »), s'appuie sur les méthodes actives et le travail de groupe (pédagogie dite de l'intérêt, du tâtonnement, de la découverte) qui cassent le modèle du cours magistral, dialogué ou pas, et déstabilisent beaucoup d'enseignants de Collège¹⁷.

D'où, pour ma part, la participation à des travaux concernant ces nouvelles pratiques d'enseignement et d'apprentissage : Best F., Frémont A., Houzard G., Le Roux A., 1978, *À propos du port de Caen – Vers une nouvelle pédagogie de la géographie* ; Frémont A. (dir.), 1979, *La place des Petites Boucheries à Caen, le centre Saint-Clair à Hérouville, espace vécu et pratique commerciale* ; Best F., Cullier F., Le Roux A., 1983, *Pratiques d'éveil en histoire et géographie à l'école élémentaire*.

LE TEMPS DE LA RECHERCHE MILITANTE : DÉFENSE ET ILLUSTRATION DE LA DIDACTIQUE DE LA GÉOGRAPHIE

À partir de 1981 et jusqu'en 1990, le ministère tolérant l'innovation à la base, développe un système de pilotage de la recherche (l'INRP) et de la formation continue des enseignants du second degré qui démarre dans les MAFFEN. Les centres PEGC disparaissent brutalement en 1986, sans évaluation aucune d'un dispositif de formation qui ne fonctionnait pas si mal, sans inventaire du patrimoine et des compétences qui pouvaient s'y trouver ! Nous sommes révoltés, nous formateurs qui y travaillions depuis 10 ans ou plus, par la méthode et le transfert sans ménagement dans un Lycée ou un Collège, sans droit d'accès a priori au CPR piloté par les IPR¹⁸.

16. À cause des délais de publication dans l'édition. À cause aussi d'une certaine inertie de la didactique de la géographie qui a du mal à se construire, à s'imposer ?

17. Le Lycée n'est pas touché par ces influences, si ce n'est par le travail autonome (appelé aussi travail indépendant) qui a du mal à s'implanter et qui sera vite oublié. À la rentrée 2000 sont apparus, comme une nouveauté, les TPE. Quel est leur avenir ?

18. Inspecteurs Pédagogiques Régionaux.

Suivant les académies, le CPR constitue en effet un lieu réservé, plus ou moins résistant au changement, dont les formateurs sont cooptés, « bons » professeurs du second degré déchargés de quelques heures.

Dans le même temps la « rénovation » du Collège se poursuit tandis que ses effectifs commencent à grimper et à se diversifier. La Formation Continue s'installe dans les pratiques du second degré, ainsi que les concours internes à contenu « didactique ». Les corps d'Inspection Régionale accompagnent ou non, les MAFPEN bénéficiant au début d'une relative autonomie.

Concernant la géographie, l'Éveil a – malgré son échec annoncé : la logistique de formation des formateurs et des instituteurs n'a pas suivi – diffusé du côté des formateurs issus des écoles normales. À l'INRP, je rencontre pour la première fois, si ma mémoire est bonne, le mot de « didactique », à partir de la diffusion des travaux belges (De Corte, 1979), d'Y. Chevillard (première École d'été de didactique des mathématiques à Chamrousse en juillet 1980 ; 1985) ou d'A. Giordan (1983).

L. Marbeau, IPR, développe des recherches d'équipes de formateurs sur la *didactique* de la géographie et de l'histoire à l'école élémentaire puis au Collège et au Lycée, où je rentre sur ma demande¹⁹. Les rencontres didactiques par ailleurs, sous l'impulsion de F. Audigier, se tiennent pour la première fois en 1986. À l'Université, R. Brunet, G. Bertrand, P. Pinchemel se préoccupent de l'enseignement de la géographie et s'engagent pleinement dans le débat (Colloque d'Amiens, 1991²⁰). Bref, c'est la montée en puissance de la didactique-innovation, au service du changement, où la formatrice que je suis se retrouve à l'interface de ces différents lieux de pouvoir et de savoir où les conflits avec les corps d'Inspection ne sont pas rares, impliquée et militante (y compris dans l'Association Française pour le Développement de la Géographie). Tous les réseaux de proximité, académiques, nationaux, sont bienvenus pour échanger, confronter, s'interroger.

L'aboutissement sera ma thèse, soutenue en 1992, que le président du jury A. Frémont, qualifie de « patrimoniale » : *Repères pour une didactique de la géographie enseignée aux (pré)adolescents. Quels professeurs de*

géographie au Collège ? Une thèse qui se veut en quelque sorte une synthèse des problématiques soulevées par la formation initiale et continue des professeurs de géographie en Collège à la formatrice que je suis fondamentalement, malgré les aléas institutionnels qui font que la « hiérarchie » aimerait bien me savoir ailleurs que sur ce terrain-là ! Un compte rendu partiel sera publié aux PUF en 1995 : *La géographie au Collège : essai didactique*, dans la collection Sup. l'Éducateur.

Des publications tardives rendent compte de mes interrogations et pratiques de formation de cette étape des années 1980 : Grujard M., Le Roux A., Nové A., *Regarder et comprendre un paysage ; Enseigner l'histoire et la géographie, un métier en constante rénovation. Mélanges offerts à V. et L. Marbeau* ; Marbeau L. (dir.), *Former les professeurs aux didactiques. Un modèle et des outils de formation professionnelle disciplinaire. L'exemple de l'histoire-géographie* ; Bataille Y., Le Roux A., Nové A., *La géographie, l'histoire... et la télévision ; pratiques de formation et d'enseignement*. Ces ouvrages sont annoncés par quelques articles (ici les plus représentatifs) : « Les objectifs méthodologiques de la géographie au Collège », « Les sources de la documentation pour l'enseignement de la géographie », « Photographie et géographie », « Didactique de la géographie », « Pour une formation continue à la didactique ou la découverte du paysage », « L'après-Lycée ou les mésaventures cartographiques d'élèves en Classe Préparatoire ». Ces articles sont publiés dans *Historiens-Géographes* et *L'Information géographique* qui ont ouvert une rubrique « Didactique » ; celle-ci disparaîtra plus tard, remplacée par la rubrique « Pédagogie » ou « Enseignement »...

PARENTHÈSE D'UN REPLI ?

En effet, à partir du début des années 1990, alors que sur le plan national s'imposait « le modèle de la compétence » dans l'innovation, endogène pour la première fois au système éducatif, en géographie, c'est le repli qui s'amorce²¹. L'Université (débordée par la massification

19. *Histoire et géographie à l'école élémentaire, pour une mutation*, Paris, INRP, Coll. Rencontres pédagogiques – Recherches/pratiques, n° 13, 1986. *Histoire et géographie, des didactiques dans tous leurs écarts, formation des instituteurs par la recherche*, id., n° 26, 1989.

20. *Enseigner la géographie du collège au lycée*, journées d'études nationales du 3 au 6 juin 1991, Amiens, CNDP-CRDP Picardie, Coll. D.A.R.P.E., 1992.

21. Dans sa thèse, M. Roumégous (2001), essaie d'analyser pourquoi.

de ses effectifs ?) abandonne progressivement le terrain de l'enseignement de la géographie à l'école et de la formation des enseignants, jusqu'à la préparation aux concours parfois, du moins à Caen. L'AFDG, en conséquence, s'épuise. L'Inspection semble reprendre du pouvoir en formation continue, face aux IUFM nouvellement installés, chargés de la formation initiale. Les programmes de géographie amorcent un virage en arrière, au Collège comme au Lycée (1995). La didactique se replie elle aussi. Les rencontres nationales de l'INRP se tiennent pour la dernière fois en 1996, après une interruption de quatre ans. Irriguant de moins en moins les pratiques des enseignants et des formateurs (dont le recrutement dans les IUFM pose souvent problème), la didactique se marginalise tout en s'institutionnalisant. En effet, les textes d'accompagnement des Programmes font de la prescription didactique, des stages de formation continue de « mise en œuvre des Programmes » les complètent parfois assidûment ; tandis que dans les IUFM semble se banaliser une didactique descriptive, voire magistrale, alors que les formateurs géographes se font de plus en plus rares. Quelques thèses sont cependant soutenues, mais comme les recherches INRP dont les rapports sont publiés, elles restent plutôt confidentielles, même dans le milieu des formateurs d'IUFM.

Devenue enseignant-chercheur en IUFM en 1993, il me faut donc agir sur tous les fronts : la géographie, l'enseignement, la formation (dont celle des formateurs) et la recherche. C'est cette dernière qui, finalement, donne sens et cohérence à tous ces « combats » qu'il faut mener à la fois²² ; d'autant que dans l'institution IUFM nouvellement créée, il faut inventer, défendre, définir, le rôle de la recherche que les textes fondateurs affirment, en sachant bien qu'à l'Université – où les géographes reconnaissent pourtant la didactique – les portes d'entrée restent méfiantes et parcimonieusement ouvertes. Suivant les enjeux du moment, les Sciences de l'Éducation voient d'un mauvais œil s'installer cette recherche en IUFM quand elles ne cherchent pas à la concurrencer ou à la récupérer, à moins qu'elles ne la reconnaissent dans sa spécificité, ce qui est le cas à Caen.

C'est pour afficher et défendre mon identité de formateur-enseignant-chercheur que je soutiens mon habilitation en décembre 1994 et la publie aux Presses Universitaires de Caen trois ans plus tard, encouragée par J. Guglielmi et R. Hérin : *Didactique de la géographie*. Dans l'intervalle, en 1996, R. Hérin nous offre une tribune, à un jeune collègue et à moi-même, *Pour une didactique de la géographie à l'Université ?* lors d'un Colloque de géographie sociale à la MRSH de Caen²³.

LE TEMPS DE LA RECHERCHE PROFESSIONNELLE : DE LA DIDACTIQUE DISCIPLINAIRE À LA DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE

S'ouvre alors pour moi, une nouvelle étape de recherche. Seule enseignant-chercheur en géographie dans mon IUFM, avec quelques autres enseignants-chercheurs d'autres disciplines, je dois quelque part démontrer aux différents acteurs de l'IUFM et de l'Université que la recherche en didactique (de la géographie) existe, qu'elle est nécessaire à l'amélioration tant de l'enseignement que de la formation ; bref qu'elle a sa raison d'être dans un institut à vocation professionnelle de formation d'*enseignants*. À l'interface comme je l'ai déjà dit de la communauté scientifique et de la communauté éducative, cette recherche ne peut être solitaire ; elle associe de facto enseignants-chercheurs et/ou formateurs (statutaires ou associés) et/ou professeurs de Collège ou Lycée en plein exercice. Elle concerne donc (avec exemples significatifs de travaux) :

1) soit le terrain de la classe, de l'enseignement/apprentissage par les élèves des contenus disciplinaires géographiques : « Le problème dans l'enseignement de la géographie », *Construire la ville en classe, Enseigner l'Europe*, « Un modèle référentiel pour analyser des pratiques cartographiques dans l'enseignement », « Un plaidoyer pour la description en géographie ? », *Cartes et modèles graphiques dans l'enseignement de la géographie, Enseigner le paysage ?* Plus une recherche en cours en Groupe de Formation-Recherche (IUFM de Caen) sur le

22. Je dis « combat » parce que je me situe toujours dans cette dynamique du changement, contre les résistances, au service d'une géographie libératrice, comme elle l'a été pour moi dès le début de mes études. Au service aussi, on ne l'affirme pas assez, du service public de l'éducation et de la formation.

23. Publié en 1998 dans le n° 7 des *Documents de la MRSH de Caen*.

statut du « problème » dans l'enseignement de la géographie et de l'histoire. Et la participation à une recherche INRP sur *L'innovation en histoire et en géographie en ZEP*. Dans cette dernière recherche, le rapport au savoir géographique des élèves est pour nous une clé privilégiée pour interroger l'innovation dans ces classes « difficiles » de Collège (Charlot, 1992, 1997, 1999).

2) soit le terrain de la formation initiale et continue des enseignants, professeurs (historiens en majorité) d'histoire et géographie : « Géographie des concours, modalités d'enseignement et de formation et représentations des étudiants », « Quelle formation des enseignants à l'éducation civique? Une question actuelle de l'école républicaine », « Obliger les professeurs de géographie à être acteurs en éducation civique... ou les former à...? » titre original devenu : « Quelques questions que pose la formation des professeurs à l'éducation civique », « Quelle formation initiale des professeurs de géographie du second degré? », « Épistémologie et didactique de la géographie », « Didactique et formation des enseignants. L'exemple de la géographie. De nouvelles problématiques? », *Le mémoire professionnel en IUFM. De la guidance à l'accompagnement*, « Du métier d'enseignant au métier de formateur d'enseignants : rupture ou continuité? »

3) Soit enfin, tout récemment, le terrain de la formation des formateurs et de la didactique professionnelle : *Recherches en didactique et modèles de formation*, 3^e journée sur les didactiques de la géographie et de l'histoire, Communication à Paris VII, mars 2001 ; une mise à plat avec les formateurs concernés d'un référentiel de compétences professionnelles (donc didactiques) des professeurs (d'histoire et) de géographie en formation initiale, avec interrogation et formalisation des objectifs, moyens/stratégies et contenus de formation, des outils et critères d'évaluation/validation ; et un projet de recherche : *Recherche-Innovation-Formation* dans le cadre du tout nouveau Conseil de l'innovation (rentrée 2001). À quand, enfin, un référentiel de compétences des formateurs d'enseignants (d'histoire et géographie)? Quelle formation de ces formateurs à la recherche et par la recherche? La situation devient urgente aujourd'hui dans les IUFM.

Ainsi, les trois temps de l'innovation de V. Monetti rythment plutôt bien mon itinéraire de recherche, à ceci près que le dernier, à partir de 1990/91, joue a contrario

pour la didactique de la géographie mais initie ouvertement, pour le formateur-enseignant-chercheur que je suis en IUFM, une finalisation professionnelle affirmée de la recherche, à partir des différents « terrains », avec/ou sur les différents acteurs de cette institution. Dire après cela, parmi mes travaux, ceux auxquels j'attache le plus d'importance, est difficile. C'est déjà une sélection des plus significatifs par leur portée sociale que j'ai cités et ordonnés ici. Est-ce une réponse suffisante? Il me semble que oui...

Si je reprends ce modèle de l'innovation en éducation pour terminer cette mise en écriture de mon itinéraire de recherche, ces travaux renvoient tous, in fine, à une conception évolutive, critique, raisonnée du *savoir* scientifique, didactique mais aussi scolaire (malgré le modèle de la discipline scolaire qui aspire ce dernier, envers et contre tout). Par ces recherches, le message transmis aux enseignants comme aux formateurs est bien de lire, s'informer, mettre en doute, douter, s'interroger, interroger, confirmer, infirmer le savoir géographique, qu'il soit scientifique ou enseigné. Aucun élève ne mérite un savoir au rabais. Pour cela, nous devons former des enseignants, par une mise en état de veille scientifique, épistémologique, didactique, pédagogique, institutionnelle, à enseigner la géographie en connaissance de cause, au service d'une éducation géographique « réussie » de tous et de chacun.

Le *sujet* qui participe à cette innovation est double. Il est celui qui se forme, dont le formateur-enseignant-chercheur vise l'aide à la transformation, du moins à la mise en argumentation des pratiques, des méthodes, des contenus, des conceptions et représentations ; au service de finalités civiques, démocratiques et intellectuelles. Comme dit F. Cros (2000), il s'agit bien là d'une « intention volontaire en abyme ». Le sujet est aussi celui qui apprend, « l'élève », qui a encore moins voix au chapitre. Et pourtant l'espace vécu, la géographie des représentations, la géographie sociale, la géographie « par le bas » (A. Bailly) devraient participer à en faire un acteur social, un citoyen actif. Car il n'y a pas de changement, pas d'innovation sans « rencontre » avec ce double sujet. C'est pourquoi la didactique « par le haut » me semble vaine et sans objet. La recherche participative, collective, in situ, a toujours été pour moi un rempart contre cette dérive « gratuite ».

Mais bien entendu, comme le monde de l'enseignement et de la formation n'est pas idyllique parce que bien

vivant, il faut avoir la patience de la durée, du temps de l'innovation fait d'avancées, de régressions ou de ruptures et souvent de conflits, car les élèves, les étudiants et professeurs en formation initiale et continue, les formateurs eux-mêmes, comme l'Institution, ne veulent pas toujours du changement !

La recherche en didactique disciplinaire et professionnelle a ainsi de beaux jours devant elle, notamment en IUFM, à condition que les acteurs concernés en saisissent bien les enjeux et la spécificité. À condition aussi que cette recherche-là soit pleinement reconnue par l'Université, le CNU et dans la gestion de la carrière des « enseignants-chercheurs » qui sont aussi formateurs. D'autant que la formation des formateurs à la recherche et par la recherche est incontournable et fondamentale. C'est le défi qui nous attend dans l'avenir. Mais ce défi implique que, non seulement les compétences professionnelles puissent et doivent se construire ainsi, mais qu'elles se nourrissent de la transmission de savoirs et savoir-faire inscrits dans l'histoire des savoirs professionnels de l'enseignement et de la formation. Combien d'ignorances voire de retours en arrière, ou d'énergies perdues à des re-découvertes qui peuvent paraître parfois naïves... par manque de connaissance non seulement des résultats des recherches antérieures mais plus généralement de cette histoire-là ; autrement dit, par manque de mise en perspective du présent (Le Roux, 2000c) !

Ce n'est que ce défi que j'ai tenté d'expérimenter pour moi-même et de rapporter ici.

Anne LE ROUX

Professeur des Universités
IUFM de Basse-Normandie

Laboratoire CERSE (Centre d'Études et de Recherches en Sciences de l'Éducation), EA 965, Université de Caen
Chercheur INRP

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Travaux, par ordre chronologique

BEST, F., FRÉMONT, A., HOUZARD, G. et LE ROUX, A. (1978). *À propos du port de Caen – Vers une nouvelle pédagogie de la géographie*, Caen : CRDP – Association normande de géographie, Département de géographie, Université de Caen.

FRÉMONT, A., dir. (1979). *La place des Petites Boucheries à Caen, le centre Saint-Clair à Hérouville, espace vécu et pratique*

commerciale, Caen : Université de Caen – CERA – CNRS R.C.P., n° 354.

BEST, F., CULLIER, F. et LE ROUX, A. (1983). *Pratiques d'éveil en histoire et géographie à l'école élémentaire*, Paris : A. Colin-Bourrellet.

LE ROUX, A. (1985). Les objectifs méthodologiques de la géographie au Collège, *Historiens-Géographes*, n° 309, p. 1197-1216.

GRUJARD, M., LE ROUX, A. et NOVÉ, A. (1988). *Regarder et comprendre un paysage*, Paris : Jupilles-Calmann Lévy.

Coll. *Enseigner l'histoire et la géographie, un métier en constante rénovation. Mélanges offerts à V. et L. Marbeau* (1992a). Lyon : AFDG.

MARBEAU, L., dir. (1992b). *Former les professeurs aux didactiques. Un modèle et des outils de formation professionnelle disciplinaire. L'exemple de l'histoire-géographie*, Paris : INRP (Coll. Didactiques des disciplines).

BATAILLE, Y., LE ROUX, A. et NOVÉ, A. (1993). *La géographie, l'histoire... et la télévision ; pratiques de formation et d'enseignement*, Paris : CNDP (Coll. Documents).

LE ROUX, A. (1987). Les sources de la documentation pour l'enseignement de la géographie, *Historiens-Géographes*, n° 316, p. 97-102.

LE ROUX, A. (1988). Photographie et géographie, *Historiens-Géographes*, n° 319, p. 85-96.

LE ROUX, A. (1989a). Didactique de la géographie, *Historiens-Géographes*, n° 325, p. 135-136.

LE ROUX, A. (1989b). Pour une formation continue à la didactique ou la découverte du paysage, *L'Information géographique*, n° 3.

LE ROUX, A. (1990). L'après-Lycée ou les mésaventures cartographiques d'élèves en Classe Préparatoire, *Mappemonde*, n° 3.

LE ROUX, A. (1995). Le problème dans l'enseignement de la géographie, *L'Information géographique*, n° 5.

LE ROUX, A., dir. (1997a). *Construire la ville en classe*, Caen : CRDP (Coll. Échanges réciproques).

LE ROUX, A. (1997b). Géographie des concours, modalités d'enseignement et de formation et représentations des étudiants, *Bulletin de l'Association des Géographes Français*, n° 3.

LE ROUX, A., dir. (1998a). *Enseigner l'Europe*, Caen : CRDP (Coll. Échanges réciproques).

LE ROUX, A. (1998b). Quelle formation des enseignants à l'éducation civique ? In *Actualité de l'école républicaine*, Paris : CNDP (Coll. Documents, Actes et Rapports pour l'Éducation); p.233-237

LE ROUX, A. et THÉMINES, J.F. (1999a). Obliger les professeurs de géographie à être acteurs en éducation civique... ou les former à... ? Titre original devenu : Quelques questions que pose la formation des professeurs à l'éducation civique, *Rev. IREHG*, n° 7.

ERNULT, B., LE ROUX, A. et THÉMINES, J.F. (1999b). Un modèle référentiel pour analyser des pratiques cartographiques dans l'enseignement, *Les cahiers de géographie du Québec*, n° 120.

LE ROUX, A. (2000a). Quelle formation initiale des professeurs de géographie du second degré? *L'information géographique*, n° 1, p. 76-87.

LE ROUX, A. (2000b). Épistémologie et didactique de la géographie, *Cahiers de la MRSH*, Caen, n° 25, déc.

LE ROUX, A. (2000c). Un plaidoyer pour la description en géographie? Lille, *Hommes et Terres du Nord*, n° 3.

LE ROUX, A. (2001a). Didactique et formation des enseignants. L'exemple de la géographie. De nouvelles problématiques? *Cybergéo*.

Contribution à J. FONTANABONA, dir. (2001b). *Cartes et modèles graphiques dans l'enseignement de la géographie*, Paris : INRP (Didactiques des disciplines), p. 265-290.

LE ROUX, A., dir. (2001c). *Enseigner le paysage?* Paris : CNDP (Coll. Documents, Actes et Rapports pour l'Éducation).

LE ROUX, A., dir. (2001d). *Le mémoire professionnel en IUFM. De la guidance à l'accompagnement*, Paris : L'Harmattan.

LE ROUX, A. (2001e). Du métier d'enseignant au métier de formateur d'enseignants : rupture ou continuité? *Actes de la recherche*, Caen : IUFM-CRDP.

Lectures-repères citées dans le texte et qui ont jalonné mon parcours

ALTER, N. (2000). *L'innovation ordinaire*, Paris : PUF.

CHARLOT, B., BAUTIER, E. et ROCHEX, J.Y. (1992 ; rééd. 1999). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris : A. Colin (Formation des enseignants).

CHARLOT, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, Paris : Anthropos-Éducation.

CHARLOT, B. (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*, Paris : Anthropos-Éducation.

CHEVALLARD, Y. (1985). *La transposition didactique; du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble : La Pensée sauvage.

CROS, F. (1998). L'innovation en éducation et en formation : vers la construction d'un objet de recherche? *Éducation Permanente*, n° 134, p. 9-20.

CROS, F. (1998). *Dynamiques du changement en éducation et en formation. Considérations plurielles sur l'innovation*, Paris : INRP.

CROS, F. (2000). Est-il possible d'innover? *Sciences Humaines*, n° 111.

DE CORTE, E. et al. (1979). *Les fondements de l'action didactique*, Bruxelles : De Boeck.

FRÉMONT, A. (1976). *La région, espace vécu*, Paris : PUF (Sup-Le géographe).

FRÉMONT, A., CHEVALIER, J., HÉRIN, R. et RENARD, J. (1984). *Géographie sociale*, Paris : Masson.

IMBERT, F. (1986). Innovation et temporalité, *Revue Française de Pédagogie*, n° 75, janv.-fév.-mars, p. 53-59.

GIORDAN, A., ASTOLFI, J.P. et DEVELAY, M. (1983). *L'élève et/ou les connaissances scientifiques*, Berne : Peter Lang.

KADDOURI, M. (1998). Quelques attitudes face à l'innovation institutionnalisée, *Éducation Permanente*, n° 134, p. 99-112.

LACOSTE, Y. (1976). *La géographie, ça sert d'abord à faire la guerre*, Paris : F. Maspero (Petite Collection Maspero).

MEYNIER, A. (1969). *Histoire de la pensée géographique en France*, Paris : PUF (Sup-le géographe).

MEYNIER, A. (1971). *Guide de l'étudiant en géographie*, Paris : PUF.

MONETTI, V. (1998). Les trois temps forts de l'innovation à l'école, *Éducation Permanente*, n° 134, p. 139-150.

PHILIPPONEAU, M. (1960). *Géographie et action. Introduction à la géographie appliquée*, Paris : A. Colin.

PERSPECTIVES
DE RECHERCHE

DES RECHERCHES AVANT TOUTE CHOSE, POUR CELA PRÉFÈRE L'INTER...

FRANÇOIS AUDIGIER

Les didactiques des disciplines étudient l'enseignement et l'apprentissage dans leur spécificité disciplinaire. L'affaire est connue et réaffirmée. C'est de cet ancrage fort que les didactiques tiennent leur légitimité et tirent, pour une part, leurs concepts et leurs outils. Nous pourrions en rester là, satisfaits d'une distribution qui place chacun à l'aise dans sa catégorie, arguant d'une spécificité qui met à l'abri, tout juste disponible pour quelques rencontres avec la ou les disciplines voisines (déjà un problème de délimitation), voisines par le fait d'une association scolaire séculaire mais bien protégées par de solides clôtures. La référence épistémologique est le garant du sérieux des didactiques. L'enseignement et l'apprentissage de l'histoire, de la géographie et de la citoyenneté n'auraient-ils de commun que cette seule affirmation ? Ici aussi, l'affaire n'est pas nouvelle. Chercher et favoriser les rencontres, entrer en didactiques en mêlant ces disciplines, tout cela ne serait que vieilles lunes et culs-de-sac, plus encore certitude de manquer l'essentiel et de sombrer dans des approximations douteuses, avec à l'horizon une délégi-

mination des didactiques. Compte tenu de leur difficile reconnaissance, elles n'en ont certes pas besoin.

Et pourtant ! Ces disciplines¹ partagent tant de choses : des finalités, des doutes, des mises en cause, des concepts et des modes de raisonnement, un même souci critique, des questions communes, des relations au réel, des usages si proches de la description, de la narration ou de l'explication par exemple, la compréhension des sociétés présentes et passées comme perspective première, avec plutôt l'espace pour la géographie et le temps pour l'histoire, mais il y a aussi du temps en géographie et de l'espace en histoire, etc. Quant à la citoyenneté, elle a parfois bien du mal à se trouver une « science de référence » inspiratrice de ses questionnements didactiques, directrice de ses contenus à enseigner ; la voilà aussi ouverte que ballottée, directement en prise avec les bruits et fureurs du monde, cherchant, plus que ses deux consœurs, quelques utiles références du côté des pratiques sociales. Et pourtant ! Étudiant l'enseignement et l'apprentissage, les didactiques empruntent à bien d'autres domaines de savoir, des outils, des probléma-

1. Nous nous en tenons à l'histoire, à la géographie et à l'éducation à la citoyenneté, sachant que cette trilogie est très française, mais qu'elle existe aussi souvent ailleurs, que d'autres désignations disciplinaires prennent en charge l'étude du social, que, selon les ordres d'enseignement, les enseignants sont plus ou moins spécialisés.

tiques, des méthodes. Ni l'histoire, ni la géographie, ni les diverses sciences que l'on peut convoquer pour construire l'éducation à la citoyenneté, ne disent comment sont construits, appropriés, transmis, mémorisés, transférés, compris, réutilisés, etc., les savoirs qu'elles portent. Il faut croiser avec d'autres sciences, d'autres approches qui étudient comment les individus et les groupes construisent leurs savoirs et leurs conceptions du monde, comment tout cela se transmet et circule, qui plus est dans cette institution particulière qu'est l'École avec ses règles, ses coutumes, ses contraintes. Tout cela et bien d'autres choses, les élèves et le monde par exemple² nous invitent à ne rejeter, *a priori*, ni les rencontres entre disciplines, ni la mise en œuvre de recherches qui prennent résolument en charge deux ou trois de nos disciplines³ voire qui renversent l'angle d'approche en partant de l'univers social et des questions que les humains, les citoyens se posent aujourd'hui pour vivre ensemble.

C'est en ce sens que nous plaidons dans cette contribution, espérant apporter quelques arguments suffisamment convaincants pour que se développent des recherches dont nous avons cruellement besoin. Qu'il soit bien entendu que privilégier ce point de vue ne saurait se faire au détriment d'un ancrage épistémologique fort, mais l'épistémologie ne se penserait-elle exclusivement que selon le découpage actuel des sciences, faisant fi du côté historiquement et socialement construit de ce découpage ? Qu'il soit aussi acquis, que ce point de vue n'a rien d'exclusif, que nous sommes tous aussi en attente de solides travaux didactiques fortement ancrés dans leur référence scientifique. Cependant, il y a de nombreux intérêts et de l'urgence à tisser des liens entre des disciplines scolaires, les enseignements et les apprentissages qui se font dans le cadre qu'elles définissent, mais aussi au-delà, dans les usages sociaux de savoirs ainsi dispensés et construits puisque l'acquisition de connaissances, d'attitudes, de valeurs, sur les sociétés présentes et passées sont loin de se limiter

au seul champ scolaire. Relier, comparer, n'est pas réduire et tout mélanger ; bien au contraire, c'est un des (meilleurs ?) moyens pour identifier ce qui est commun et ce qui est différent, saisir l'intérêt des rapprochements et des mises en relation, *in fine* pour conceptualiser.

QUATRE PETITES HISTOIRES

Commençons par quatre petites histoires ; elles illustrent, chacune à leur manière, l'important besoin que nous avons de disposer d'études précises et argumentées portant sur les situations d'enseignement-apprentissage, sur nos disciplines en actes. Les deux premières sont empruntées à des recherches menées dans les années quatre-vingt et donc déjà anciennes, les deux dernières sont plus récentes. Issues de situations de classe, elles sont inscrites dans les découpages disciplinaires qui construisent la culture scolaire et conduisent l'enseignement. Une première lecture pose des problèmes qui restent dans ce cadre, une seconde lecture persuade de déborder très largement ces frontières.

DES VALEURS, TOUJOURS DES VALEURS

Dans une classe de CM2, après avoir étudié sous la direction très serrée de leur maître, quelques aspects de la Guerre de Cent ans, les élèves sont invités à participer à l'écriture du résumé⁴. Arrive le personnage de Du Guesclin dont la tactique avait été illustrée au moyen d'une gravure. Que dire de ce personnage, héros de l'histoire de France censé représenter le courage libérateur, celui qui délivre le sol national de l'occupation étrangère ? Les propositions s'enchaînent sans encombre, puis brusquement, un élève : « c'est un lâche ». Le maître : « pardon ? ». L'élève : « c'est un lâche, il ne combat pas en face »... Suit une brève discussion : « il attaque les Anglais par derrière », et surtout, une mise au point du maître pour qualifier cette attitude de

2. Le titre de notre contribution à l'Université d'été « Interdisciplinarité, polyvalence et formation professionnelle en IUFM » organisée par l'IUFM de Reims en novembre 1999 exprime cette interrogation : « Le monde n'est pas disciplinaire, les élèves non plus, et la connaissance ? », Audigier 2001b.
3. Dans cet article, nous ne traitons pas de l'interdisciplinarité en tant que telle, ni des différences entre inter, trans- et pluri-disciplinarité pour ne prendre que les trois termes les plus en usage. Nous renvoyons à l'abondante littérature sur le sujet et nous utilisons plutôt le terme d'interdisciplinarité pour insister sur le partage et la mise en commun. Faudrait-il ajouter une autre dénomination, telle que la polydisciplinarité, pour désigner ce souci sans en préciser d'emblée les modalités ?
4. Cette situation que nous avons nous-même observée lors de la recherche CM2-6e (Voir INRP, 1987) est citée dans Moniot 1993, p. 33.

« ruse » et la légitimer par une référence à ce qu'en ont dit les historiens. Est laissée de côté, une possible discussion sur les attitudes, le sens de l'honneur, le rôle du contexte, etc. Pour notre propos, retenons simplement la présence constante de valeurs. Nos disciplines, les trois, quels que soient leurs angles d'approche, étudient les expériences et actions humaines, expériences et actions qui sont toujours et immédiatement placées et énoncées en position d'être évaluées. Ajoutons à cela, que si les valeurs n'appartiennent évidemment pas seulement à nos trois disciplines, la citoyenneté qui a toujours été affirmée comme leur horizon et leur fondation fait resurgir l'importance et l'urgence de la prise en compte et de l'explicitation de ces valeurs. Celles-ci sont bien présentes aux trois lieux importants de notre enseignement : dans les savoirs sur le monde, chez les élèves, dans les finalités ; trois lieux qui, comme les mousquetaires, sont quatre puisque les enseignants aussi y sont immergés.

OUÙ LES SAVOIRS GLISSENT

La seconde histoire fut rapportée par un enseignant participant à la recherche sur les supports informatifs (INRP, 1989). Averti de l'importance des « représentations », cet enseignant introduit son cours sur les hommes dans le milieu polaire par une courte discussion sur les images qui viennent à l'esprit des élèves lorsque l'on évoque la vie dans ces régions. Les réponses se concentrent autour d'images attendues : l'igloo, la chasse au phoque, le traîneau tiré par des chiens et la banquise. Fort de ces points d'appui et désirant les dépasser, l'enseignant insiste, notamment par le choix des documents qu'il fait étudier aux élèves, sur la modernisation, les maisons en dur, les traîneaux avec moteur, les communications aériennes, les réfrigérateurs, etc. Tout semble se passer le mieux du monde, les élèves travaillent, s'interrogent, produisent des analyses satisfaisantes. Arrive le moment de l'évaluation ; patatras ! ce qui revient dans les réponses des élèves, ce sont avant tout l'igloo, le traîneau, la chasse au phoque... L'enseignement n'a guère modifié les images associées au monde polaire. La fréquence d'une telle expérience ne saurait nous satisfaire. La rencontre entre les mondes des élèves et les mondes dont parle et que cherche à

construire le savoir scolaire est aussi délicate que parfois éphémère. Nous reconnaissons là une thématique qui, si elle est devenue un lieu commun dans les discours, demande de sérieux travaux complémentaires du côté des pratiques d'enseignement. Considérée ici en géographie, elle regarde bien plus largement les connaissances du monde et des actions humaines sur lesquelles s'ancrent les connaissances nouvelles. Nous savons tous le poids des imaginaires dans la construction de nos univers de pensée pour ne pas négliger cette dimension dans l'enseignement. Nous la retrouvons à l'œuvre d'une autre manière dans notre troisième histoire.

VIVE L'ÉLECTROMÉNAGER À L'AUBE DU XVII^e SIÈCLE

En 1602, par une nuit de décembre, les troupes du duc de Savoie montent à l'assaut des remparts qui protègent la ville de Genève. Après une lutte acharnée dans laquelle s'illustrent nombre d'habitants de la ville, ils sont repoussés. Parmi eux, la mère Royaume, devenue célèbre pour avoir déversé une pleine marmite de soupe bouillante sur les soldats. Symbole de la liberté conquise et préservée grâce à la mobilisation de ses habitants, cet événement est devenu, sous l'appellation de l'Escalade, la fête 'nationale' de la république de Genève. Dans une classe de 1P, correspondant au CP en France, les élèves chantent le premier couplet de la chanson commémorative composée peu après la victoire genevoise, dessinent ce qu'est pour eux l'Escalade, puis après un récit fait par l'enseignante sont invités à dessiner la journée de la mère Royaume. Les dessins montrent une femme en pleine activité... féminine : elle pousse son chariot, remplit la machine à laver, passe l'aspirateur... Elle fait un usage abondant des dernières merveilles de l'électroménager, toutes au service d'une vision de la femme dans son unique rôle de mère.

À nouveau se manifestent ici les conditions de la rencontre entre les mondes des élèves et les mondes des savoirs, plus largement les mondes construits à partir des, et sur les expériences que les humains ont accumulées et accumulent toujours. Comme le soulignait Marceline Laparra lors du colloque sur nos didactiques tenu en 1996 « ...le discours historique doit aussi construire, pour et avec les élèves, le monde qu'il évoque ». Divers travaux, notamment ceux de Nicole Tutiaux-Guillon⁵ ont mis en

5. TUTIAUX-GUILLON, (2000). *L'Enseignement et la compréhension de l'histoire sociale au collège et au lycée, l'exemple de la société d'Ancien régime et de la société du XIX^e siècle*, thèse sous la dir. d'Henri Moniot, Paris 7, 1998. Lille : Septentrion – thèse à la carte.

évidence, par exemple, d'une part le rôle souvent pervers et mal maîtrisé que joue la référence au présent dans les cours d'histoire, référence que l'enseignant mobilise comme si elle était partagée entre lui et ses élèves alors que cette connivence supposée est illusoire, d'autre part la difficulté des relations entre présent et passé, passé que nous devrions écrire plus souvent au pluriel. Une telle exigence ne se limite nullement à l'histoire. L'ailleurs, un ailleurs très proche tel le monde de la campagne pour nos élèves majoritairement urbains, un ailleurs plus lointain comme l'illustre l'exemple du monde polaire, est aussi à construire ; on peut sans grand dommage étendre cet ailleurs à de nombreuses expériences et situations étudiées en éducation civique. C'est bien un monde social, des mondes sociaux, des catégories et des outils conceptuels pour comprendre et agir dans notre monde commun, qu'il s'agit de construire en classe, avec les élèves. Cette tâche essentielle doit aussi être envisagée avec modestie et réalisme compte tenu des nombreux autres canaux par lesquels les élèves, nos élèves sont introduits dans les sociétés présentes et passées. Que ce soit en histoire, en géographie ou en éducation civique, ce sont bien les êtres humains en société, les actions humaines, nos manières de vivre ensemble et d'habiter la terre qui sont les objets centraux d'apprentissage. Au-delà des différences disciplinaires, il y a là un monde suffisamment commun pour mériter des approches réfléchies et convergentes.

SIMPLIFIER, OUI, CONSTRUIRE DES OBSTACLES, NON

Lors d'une leçon de présentation des montagnes en France, la maîtresse de CM1 fait usage de la célèbre carte murale du relief de la France, carte où les altitudes sont distinguées et graduées par les couleurs verte, orange, marron clair et marron foncé avec quelques taches blanches. Afin de simplifier la lecture faite par les élèves et pour ne pas introduire, à ce moment, de difficultés ou de contenus supplémentaires, l'enseignante donne aux élèves une autre clé de lecture : vert pour les plaines, orange pour les plateaux, marron clair pour les moyennes montagnes et foncé pour les hautes montagnes avec le blanc des neiges éternelles. Compte tenu des savoirs en jeu et des objets étudiés par les élèves, cette simplification ne soulève pas de difficultés. Quelques semaines plus tard, la leçon porte sur les côtes françaises. Pour leur étude, l'enseignante utilise trois grandes photographies montrant une côte rocheuse, une

côte à falaise et une côte basse, respectivement situées en Bretagne, dans le pays de Caux et dans les Landes. Les questions suggérées par ces documents et reprises par l'enseignante demandent de lier le type de côte avec l'arrière-pays, autrement dit d'associer côte rocheuse et moyenne (ou basse ?) montagne, falaise et plateau, côte basse et plaine. Le recours à la carte murale précédente, toujours fixée au mur devant les élèves, met en évidence l'obstacle créé par la simplification faite lors de la leçon sur les montagnes. Le pays de Caux est en vert, altitude faible, mais ce n'est pas une plaine, c'est un plateau, ce qui est en lien avec l'existence des falaises. Munis d'une fausse clé de lecture, les élèves sont incapables de répondre à la question posée et d'établir la relation demandée. La simplification est devenue obstacle.

Notre propos n'est nullement ici de mettre en cause une enseignante qui aurait commis une erreur ou fait preuve d'ignorance ; ce serait trop simple. Il s'agit de relever l'extrême complexité de ce qui est demandé constamment aux enseignants, simplifier et aller à l'essentiel, simplifier en faisant croire qu'une réalité simplifiée est un point de départ nécessaire surtout pour les plus jeunes, aller à l'essentiel en faisant croire que les détails, souvent ce qui donne chair et âme aux propos généraux, sont superflus et inutiles pour la compréhension et la construction des savoirs. Enfin, cette situation soulève la difficile question des programmations et progressions. Nous héritons de modèles, par exemple pour la géographie et l'éducation civique, la progression concentrique du local au mondial, pour l'histoire, l'ordre chronologique ; de tels modèles qui mêlent des justifications très différentes méritent un examen rigoureux et à nouveau des études conjointes car l'enchevêtrement des logiques qui les portent est grand.

DÉBATS ET RECHERCHES, ACQUIS ET ANTICIPATIONS

Quatre brèves histoires ne font pas une argumentation définitive. Juste quelques situations singulières pour identifier des interrogations didactiques construites en observant le quotidien de l'enseignement. Il nous faut à présent prendre un peu de recul et soumettre les relations entre disciplines ainsi que les recherches didactiques qui pourraient les prendre en compte, au regard de soucis plus généraux. L'affaire dépasse très largement

le cadre de cet article. Aussi, nous nous limitons à quelques propositions qui sont autant d'invitations au travail et à la réflexion. Les recherches déjà menées mettent à notre disposition des résultats, des outils théoriques et méthodologiques sur lesquels s'appuyer ; nos capacités d'anticipation et d'invention sont ici pleinement requises pour ne pas traiter de problèmes dépassés ou reproduire des catégorisations et des points de vue inefficaces.

Notre point de vue est construit sur trois affirmations, déjà suggérées, et formulées ainsi :

– nos disciplines étudient les sociétés présentes et passées ; elles contribuent à construire nos imaginaires sociaux, nos représentations du monde et de la société ; elles sont culturelles dans les deux sens principaux du terme ;

– les connaissances scientifiques se sont construites selon des catégories historiquement constituées, mais les sciences ne sont pas notre seul, voire notre principal mode de relation à la réalité ;

– les problèmes que nos sociétés ont et auront à résoudre ne sont pas disciplinaires, les solutions à mettre en œuvre non plus. Il nous faut donc construire une sorte de dialectique entre les approches de sens commun, les approches sociales dans leur diversité, et ce que nous apportent, pour nos compréhensions du monde et pour l'action, les savoirs, les modèles, les concepts, les outils construits dans les différentes sciences.

DES DÉBATS SANS FIN

Inversons un moment le point de vue et considérons les spécificités des différentes sciences de référence dans toute leur ampleur. Quels que soient les points communs à l'intérieur des sciences historiques et géographiques, les débats y sont souvent intenses, les spécialités découpent des objets souvent fort éloignés, au-delà des grandes généralités, les méthodologies sont aussi très diverses. En conséquence, faudrait-il construire les didactiques en considérant ces spécificités, poussant ainsi au bout de certaines logiques de fragmentation ? On pourrait argumenter sur le fait que plusieurs spécialités ayant des problématiques, des concepts et des méthodologies différentes, il conviendrait de développer des didactiques spécifiques. Par exemple, une didactique de la géographie physique, géographie plus proche des

sciences de la nature, serait à distinguer d'une didactique de la géographie humaine. Mais on pourrait aussi diviser selon les outils employés, une didactique des images satellites différente d'une didactique de la carte. Si chaque objet d'enseignement en actes, dans la classe, demande une construction singulière, si son étude demande autant un solide appui du côté des savoirs de référence, que du côté de la sémiologie propre à chaque auxiliaire employé, cela ne doit pas aboutir à une fragmentation de la réflexion et des approches de cet enseignement-apprentissage, activités complexes qui demandent à être pensées et étudiées dans un système spécificités – rapprochements – points communs.

Prenons deux exemples de domaines à examiner dans cette perspective :

– il y a des mots spécifiques dans chacune de nos disciplines, mais aussi voire surtout un ensemble important de notions, de concepts et de modèles avec lesquels nous étudions et construisons le social. Même si les différentes disciplines dessinent chacune, et souvent en fonction des objets étudiés, des configurations de sens quelque peu décalées, les significations présentées ne sont pas radicalement contraires ;

– si nous regardons du côté épistémologique, l'idée de sciences socio-historiques⁶ s'impose aisément comme féconde. Toute science qui étudie les actions humaines, les personnes en société, inscrit nécessairement ses problématiques, ses questionnements, ses approches, dans le flux du temps. Quelles que soient les places accordées aux approches synchroniques, c'est toujours la diachronie qui va commander la construction de l'objet étudié et sa compréhension. Ainsi, même si la géographie est très, trop, sensible aux objets matériels les plus observables, même si elle privilégie la relation espace-société mobilisant une pensée spatiale qui met en avant la synchronie, elle est aussi prise en compte des acteurs, des actions, des événements, des buts, etc., et s'inscrit donc, *in fine*, dans ce flux du temps.

DES RECHERCHES

Ce n'est pas le lieu de revenir ici sur la tension propre aux recherches en didactiques entre des recherches orientées vers la description, la compréhension, l'interprétation, la modélisation de l'enseignement et de l'apprentissage, et des recherches orientées vers l'action,

6. Voir par exemple, Godelier 1982 ou Passeron 1991.

même si toutes se rejoignent d'une manière ou d'une autre dans la perspective de l'action. Ces recherches qui privilégient l'action ont toutes légitimité à entrer pleinement dans le champ didactique pour peu qu'elles aient une dimension réflexive explicite et à vocation théorique et qu'elles ne sombrent (pas trop) dans ce que nous appelons des « recherches militantes ».

DES RECHERCHES QUI S'APPUIENT SUR LES ACQUIS

Depuis quelques lustres, les travaux des didacticiens œuvrant sur nos disciplines ont accumulé un certain nombre de résultats. Il est regrettable de constater que ces travaux ont quelques difficultés à entrer en relations et que les didacticiens peinent à constituer une communauté scientifique à l'instar des didacticiens des mathématiques, des sciences expérimentales ou de la langue maternelle. Les spécificités semblent recouvertes par d'autres enjeux. Nous prenons ici un seul exemple de résultat, rigoureusement construit dans le cadre d'une thèse et propre à offrir un socle pour des élargissements et des approfondissements.

Nous postulons que la modélisation que Nicole Lautier a construit pour la compréhension de l'histoire est, dans sa construction générale, utilisable pour la compréhension de la géographie, plus largement pour toute pensée du social. Certes, les relations présent-passé et passés-passés n'y auront ni la même intensité, ni tout à fait la même place, mais le rôle de l'analogie, l'utilisation d'un présent supposé connu avec l'ancrage dans la pensée sociale, le jeu entre diachronie et synchronie, l'importance des images, le recours à la catégorisation naturelle, pour ne retenir que ces éléments forts, sont extensibles à toute pensée de l'univers social. Il y a bien, au fondement de la compréhension de l'histoire, de la géographie et de l'éducation civique, dans leurs versions scolaires, ce qui relève de la compréhension de textes et par les textes. Les modalités de cette compréhension se particularisent pour des textes qui parlent du « social », en reprenant ici l'idée de sciences socio-historiques ; elles se particularisent à nouveau selon que ces textes sont à dominante historique, géographique, juridique et citoyenne, voire sociologique ou anthropologique. Pour penser les spécificités de chaque discipline, la comparaison, la mise en évidence de caractères communs et de caractères singuliers est une approche autrement plus féconde que l'affirmation, quasi incantatoire et *a priori*, des différences.

DES RECHERCHES QUI ANTICIPENT

Déplaçons et élargissons le propos vers la construction des curriculums, la présence et le maintien de certaines disciplines. Tout en étant fermement ancrées dans le quotidien de l'enseignement, nos disciplines ne sauraient rester étrangères à des préoccupations et des évolutions qui atteignent très largement les systèmes éducatifs des pays occidentaux.

Sur les orientations développées pour construire les curriculums : il y a là un chapitre important et peu entendu en France malgré différentes contributions parmi lesquelles figurent les divers rapports précédant la mise en place du Conseil national des programmes tel le rapport Bourdieu-Gros ou les contributions de ce même Conseil comme la Charte des programmes. Ces textes insistent sur le dépassement des catégories disciplinaires, sur leurs nécessaires mises en relation, sans parler de ce qui concerne la diversification des situations d'apprentissage. Ils rejoignent, à leur manière, des tendances lourdes des évolutions internationales autour de la définition de compétences et l'accent mis sur la pédagogie de projet, pour ne prendre que deux exemples. Nous savons bien ce que de telles orientations soulèvent comme objections, mais nous mesurons aussi ce que leur ignorance ou la seule attitude d'opposition systématique peuvent avoir d'improductif. Cherchons d'abord à comprendre les raisons de la présence massive de ces orientations, à identifier les problèmes qu'elles prétendent contribuer à résoudre. Après tout, nos systèmes éducatifs ne fonctionnent pas si bien que cela pour que nous restions confinés dans les seuls cadres dont nous héritons. Compétences, pédagogie du projet, prise en compte de l'expérience des élèves, etc., autant d'invitations à ouvrir nos regards et nos conceptions disciplinaires, autant d'orientations qui sont impossibles à mettre en œuvre ou tout simplement à prendre en compte dans une réduction disciplinaire.

Sur les présences disciplinaires : pour reprendre une idée émise par des historiens de l'éducation, aucune discipline scolaire ne peut s'installer durablement si elle n'est pas désirée par la société, du moins par une partie suffisamment importante et influente de la société. Les disciplines sont, à cet égard, dans des positions différentes ; proposons, à titre d'hypothèse, une catégorisation des disciplines scolaires en trois familles :

– celles pour lesquelles l'apport de l'École reste fondamental. Nous y plaçons les disciplines ayant un fort

contenu « instrumental », essentiellement les mathématiques et la langue maternelle, voire les autres langues au moins dans la phase d'initiation. Ajoutons-y les disciplines fortement idéologiques, celles qui ont comme finalité première la construction d'une conception partagée de la vie sociale, au premier rang desquelles nous rangeons l'histoire. Cela signifie, que pour le moment, on considère plus ou moins explicitement que l'École est encore le lieu principal pour les enseignements correspondants ;

– celles qui sont directement menacées par des processus de déscolarisation. L'enseignement et la formation offerts par ces disciplines sont, ou peuvent être, de plus en plus pris en charge par des dispositifs extérieurs à l'École. Au premier rang de ces disciplines, se situent ce que l'on qualifie souvent de disciplines d'expression ; EPS et disciplines artistiques sont au premier rang. En ces domaines, les offres se font nombreuses ; le temps non scolaire est utilement employé, en particulier dans certains groupes sociaux, à de telles activités. La déscolarisation de ces enseignements signifie à terme leur soumission au marché et donc aux inégalités d'accès. L'enjeu est de taille dans une perspective de démocratisation ;

– entre ces deux extrêmes, d'autres disciplines sont en situation hésitante. Ainsi, l'apprentissage des sciences dont la version scolaire est si souvent critiquée, pourrait se déplacer vers des lieux extérieurs à l'École. Les musées scientifiques, surtout dans leur conception modernisée, offrent des potentialités expérimentales et mettent à disposition des matériels que les établissements scolaires ne sont plus guère en position de proposer. L'enseignement belge vient de diminuer les horaires de sciences. Sur un autre plan, la géographie comme discipline d'ouverture au monde serait habilement remplacée par la télévision. Si un tel lieu commun demande un regard critique, force est de constater que la géographie scolaire recule dans nombre de systèmes scolaires. Supprimée de l'enseignement primaire en Italie, subissant une très forte diminution horaire au Québec, la géographie peine à maintenir son rôle.

Une telle classification a pour objet d'aider à penser les va-et-vient, les insistances, les affirmations, les lentes dégradations voire les disparitions, dont les disciplines scolaires sont l'objet. Ces mouvements n'ont pas grand

chose à voir avec les sciences de références ; ce ne sont pas ces dernières qui légitiment ces évolutions. Une vision étroite des didactiques pourrait tenir éloigné de telles interrogations. Nous pensons qu'une telle attitude est à la fois un manque à penser et une grave erreur ; un manque à penser car les didactiques de nos disciplines doivent être conçues en référence autant à la situation d'enseignement-apprentissage qu'aux significations et aux dimensions politiques et culturelles qui sont les leurs⁷ ; une erreur, car nos disciplines ne sont pas si fortement installées que cela et nous pouvons avoir quelques inquiétudes sur les manières de défendre les savoirs et les valeurs dont elles sont, au moins théoriquement, porteuses.

Enfin, il faudrait aussi considérer tous les savoirs qui sont produits dans différents lieux de la société et qui frappent à la porte de l'École, toutes les préoccupations dont on estime qu'elles devraient d'une manière ou d'une autre être prises en charge par l'École. Ainsi, par exemple et pour rester dans notre domaine disciplinaire, l'éducation civique illustre parfaitement ce jeu de scolarisation, déscolarisation, rescolarisation, dont une discipline peut être l'objet. Tombée en désuétude au cours des années soixante-soixante-dix, en partie parce que l'on n'attendait plus sa contribution à la transmission et à la construction d'une identité collective, elle est revenue sous une forme différente en 1985-1986 parce qu'à ce moment, il a été estimé que certains de ses buts et certaines de ses contributions à la formation des jeunes générations n'étaient plus acquis hors de l'École ; il fallait à nouveau mobiliser les énergies dans l'École avec les ambiguïtés que l'on connaît.

En nous interrogeant sur les conditions intellectuelles, institutionnelles et sociales de la présence des disciplines scolaires dans l'enseignement, nous dessinons un niveau supplémentaire pour les recherches en didactiques. Si le quotidien de la classe, l'analyse de situations d'apprentissage, l'étude des modalités de construction et de compréhension des savoirs par les élèves, demeurent les objets principaux des didactiques, nous ne pouvons laisser de côté leurs significations sociales et culturelles. L'articulation de différents niveaux d'analyse, les mises en relation de savoirs, de connaissances, de savoir-faire mais aussi de significations, tous ces éléments qui, bien que portés par des disciplines différentes, sont si proches requièrent de nombreuses recherches.

7. Par exemple, Audigier 1996.

Comprendre les sociétés dans lesquelles nous vivons, s'insérer dans une culture, contribuer à construire les identités collectives, agir, décoder et interpréter les multiples messages qui nous arrivent constamment, et bien d'autres choses, autant d'objets à construire et à étudier entre les spécificités, les convergences et les complémentarités disciplinaires. Au terme de ces quelques pages, nous espérons avoir convaincu le lecteur de l'intérêt, voire de la fécondité de recherches menées dans ces directions. Craignons cependant, qu'il en soit ici comme dans de nombreux débats inter... nationaux, où la revendication de la spécificité est brandie comme un obstacle à toute inter... compréhension ; de ce fait elle s'oppose alors à tout dialogue et à toute collaboration. Mais c'est, par analogie, ouvrir un autre chapitre tout aussi complexe et riche, celui de la compréhension entre les humains.

François AUDIGIER
Professeur
Université de Genève

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AUDIGIER, F. *et al.* (1987). Histoire et géographie in COLOMB, J. dir. *Les enseignements en CM2 et en 6ème, ruptures et continuités*. Paris : INRP, p. 45-111. (Rapports de recherches ; 11).
- AUDIGIER, F. (1996). La didactique comme un oignon. *Éducatifs*, 7, p. 34-38.
- AUDIGIER, F. (2001). Le monde n'est pas disciplinaire, les élèves non plus, et la connaissance? in BAILLAT, G. dir. et RENARD, J.-P. dir. *Interdisciplinarité, polyvalence et formation professionnelle en IUFM*. Paris ; Reims : CNDP, CRDP de Champagne-Ardenne, p. 43-59.
- AUDIGIER, F. (2001). Les contenus d'enseignement plus que jamais en question in GOHIER, C. dir. et LAURIN, S. dir. *La formation fondamentale, un espace à redéfinir*. Outremont (Québec) : Éditions Logiques, p. 141-192.
- GODELIER, M. (1982). Le domaine des sciences de l'homme, in GODELIER, M. dir. *Les sciences de l'homme et de la société en France*. Paris : La Documentation française, p. 17-48.
- INRP. (1989). *Supports informatifs et documents dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie*. Paris : INRP.
- INRP. (1997). *Concepts, modèles et raisonnements. Actes du colloque 1996*. Paris : INRP.
- INRP. (1998). *Contributions à l'étude de la causalité et des productions des élèves dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie*. Paris : INRP.
- LAUTIER, N. (1994). La compréhension de l'histoire : un modèle spécifique. *Revue française de pédagogie*, janv.-fév.-mars, n° 106, p. 67-77.
- MONIOT, H. (1993). *La didactique de l'histoire*. Paris : Nathan.
- PASSERON, J.-C. (1991). *Le raisonnement sociologique. L'espace non-poppérien du raisonnement naturel*. Paris : Nathan.

LES PARADIGMES PÉDAGOGIQUES, D'HIER À AUJOURD'HUI

ANNIE BRUTER

Comme tout secteur du savoir bâti en fonction des besoins d'une pratique (l'exemple paradigmatique en étant la médecine), la didactique des disciplines emprunte ses instruments conceptuels à divers champs scientifiques comme la psychologie cognitive et sociale, la sociologie du savoir et de l'éducation, etc. On voudrait montrer ici le profit qu'elle peut tirer de l'histoire des disciplines scolaires qui se développe depuis une quinzaine d'années, c'est-à-dire, et ce n'est pas un hasard, en même temps que la didactique : toutes deux naissent sans doute d'un même besoin, celui de réfléchir à un enseignement en profonde évolution. C'est pourquoi elles peuvent se rencontrer et s'enrichir mutuellement : c'est ce qu'on va essayer de montrer en présentant la notion de paradigme pédagogique, élaborée au cours d'une recherche sur l'histoire enseignée au XVII^e siècle qui a fait l'objet d'une thèse de didactique de l'histoire¹.

On commencera par montrer en quoi la démarche suivie dans cette thèse relève d'un champ où se croisent préoccupations historiennes et souci didactique : celui du

travail sur les concepts. On présentera ensuite la notion élaborée pour tenter de répondre aux problèmes conceptuels rencontrés au cours de cette recherche : la notion de paradigme pédagogique, et on essaiera pour finir de proposer quelques pistes de recherche ouvertes par cette notion à la didactique de l'histoire aujourd'hui.

UN CHAMP COMMUN : LE TRAVAIL SUR LES CONCEPTS

En quoi l'histoire d'une discipline constitue-t-elle un point d'appui pour la réflexion didactique ? Une première réponse est que la recherche sur l'histoire des disciplines scolaires incite à travailler sur les concepts à l'aide desquels on pense l'enseignement. L'étude des pratiques scolaires anciennes met en effet face à des réalités qui n'entrent pas dans les catégories conceptuelles actuelles. Voici quelques exemples des incompatibilités entre le matériel documentaire devant lequel on se retrouve lors d'une recherche sur les pratiques

1. Bruter, A., *Les Paradigmes pédagogiques. Recherches sur l'enseignement de l'histoire au XVII^e siècle (1600-1680)*, Th. Doctorat : Didactique de l'histoire : Université Paris VII : 1993, 426 p. Une version remaniée de cette thèse a paru sous le titre *L'Histoire enseignée au Grand Siècle*, Paris : Belin, 1997, 237 p.

scolaires des collèges d'Ancien Régime et les notions habituellement utilisées aujourd'hui.

La notion de programme existe bien au XVII^e siècle, puisque les plans d'études proposent une liste de textes latins et grecs dont l'étude est répartie entre les différentes classes. Mais le mot « programme » n'évoque pas comme de nos jours des champs spécifiques du savoir, autrement dit des disciplines constituées. Il n'y a pas de programme d'histoire, de même d'ailleurs qu'il n'y a ni horaire, ni professeur distinct pour cette matière. Il semble donc qu'elle n'existe tout simplement pas : c'est la conclusion à laquelle étaient parvenus des historiens de l'enseignement comme Compayré² ou Durkheim³. Mais cette situation n'est pas propre à l'histoire : il n'y a ni programme ni horaire ni professeur distinct pour aucune matière. C'est la notion même de « discipline scolaire » au sens actuel qui n'existe pas⁴.

La notion de cours n'est pas non plus appropriée pour décrire l'enseignement de cette époque, car le régent des collèges d'humanités n'expose pas des connaissances structurées en fonction de la logique propre à un champ de savoir (par exemple, en histoire, selon l'ordre chronologique). Il fait la « classe », ce qui n'est pas la même chose⁵ : concrètement, la classe est le lieu où le professeur vérifie le travail des élèves, c'est-à-dire fait réciter les leçons et corrige les devoirs avant d'en donner d'autres, l'explication de texte à laquelle il se livre entre-temps étant principalement un support pour l'exposé des règles (grammaticales ou rhétoriques) que les élèves auront à mettre en œuvre dans les devoirs proposés. Ces devoirs seront faits pendant l'étude, qui a autant d'importance que la classe : la classe est incompréhensible sans l'étude dont elle est le complément. La finalité première de l'enseignement est en effet la maîtrise rhétorique : il s'agit d'apprendre à s'exprimer, oralement ou par écrit. Si les historiens latins et grecs figurent au programme de certaines classes, c'est donc essentiellement comme modèles du style historique, non comme source d'information.

La notion de manuel n'est pas non plus pertinente pour l'enseignement de cette époque, la source de toute connaissance étant constituée – au moins dans l'idéal – par les textes antiques, généralement mis à la disposition des élèves sous forme de « feuilles classiques ». Les ouvrages d'histoire utilisés dans un but pédagogique au XVII^e siècle ne sont donc pas des manuels au sens actuel du terme ; on ne les appelait d'ailleurs pas ainsi, le mot « manuel » n'ayant reçu son sens scolaire que bien plus tard : c'étaient des abrégés chronologiques, leur fonction étant de servir d'aide-mémoire pour situer dans le temps les faits décrits par les textes. Il est vrai que l'élaboration d'une chronologie fiable, résultat des recherches de la science humaniste, a entraîné l'habitude de la faire mémoriser (par diverses techniques : apprentissage de listes de patriarches et de souverains, de vers artificiels, etc.), mais cet apprentissage est longtemps resté distinct de l'étude de l'histoire, toujours conçue comme étude des textes écrits par les historiens⁶.

On pourrait donner, de ces différences entre les pratiques enseignantes du XVII^e siècle et celles d'aujourd'hui, d'autres exemples encore. Ceux-ci suffisent sans doute pour montrer combien les catégories par lesquelles nous pensons aujourd'hui l'enseignement diffèrent de celles d'autrefois. D'où un premier point de rencontre entre l'histoire des disciplines scolaires et leur didactique : celui du travail à opérer sur les concepts par lesquels on rend compte des pratiques enseignantes. Il ne s'agit pas, bien entendu, de prétendre imposer à l'un des deux domaines de recherche les concepts élaborés dans l'autre, mais de constater qu'il y a là un champ commun de préoccupations. C'est par souci de décrire au plus près ce en quoi consistait effectivement la fréquentation du passé dans les collèges du XVII^e siècle que les sources étudiées (plans d'études, prélections de régents et abrégés d'histoire) ont été abordées en suspendant toute référence à nos catégories contemporaines de programme, de cours et de manuel. Réciproquement, c'est pour rendre compte de ces pratiques

2. Compayré, G., *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le XVI^e siècle*, Paris : Hachette, 1879, 2 vol. in-8°.

3. Durkheim, E., *L'Évolution pédagogique en France*, 2^e ed., Paris : PUF, 1969, 403 p.

4. Cf. Chervel, A., L'histoire des disciplines scolaires : réflexions sur un domaine de recherche, *Histoire de l'éducation* n° 38, mai 1988, p. 59-119, repris in Chervel, A., *La Culture scolaire*, Paris : Belin, 1998, p. 9-56. Les références utilisées ici renvoient à ce dernier ouvrage.

5. Sur le passage de la classe au cours, voir Compère, M.-M. et Savoie, P., Temps scolaire et condition des enseignants du secondaire en France depuis deux siècles, in Compère, M.-M. dir., *Histoire du temps scolaire en Europe*, Paris : INRP/Economica, 1997, p. 267-312.

6. Bruter, A., *L'Histoire enseignée au Grand Siècle*, op. cit.

enseignantes du passé qu'on s'est efforcé de forger un instrument conceptuel capable d'en rendre compte : la notion de paradigme pédagogique.

LA NOTION DE PARADIGME PÉDAGOGIQUE

Comment en effet rendre compte de pratiques enseignantes à première vue si étrangères aux nôtres si on refuse l'explication en termes d'avance et de retard sur une échelle unique, celle d'un « progrès » ou d'une « évolution » devant fatalement mener à l'enseignement actuel ? On a fait l'hypothèse que ces pratiques à première vue aberrantes en fonction des présupposés conceptuels qui sont les nôtres reprendraient sens si on les replaçait dans le cadre culturel qui était le leur. C'est pour reconstituer ce cadre qu'on a recouru à un modèle fourni par l'histoire des sciences, en empruntant le concept de « paradigme scientifique » à l'ouvrage bien connu de T. Kuhn *La Structure des révolutions scientifiques*⁷.

Sa problématique a en effet des points communs avec celle de l'histoire des disciplines scolaires dans la mesure où elle pose, elle aussi, le problème des concepts – scientifiques, cette fois – par lesquels on rend compte de pratiques du passé. T. Kuhn fait en effet partie des historiens qui cherchent à montrer « ce que c'était que de penser scientifiquement à une époque où les canons de la pensée scientifique étaient très différents de ceux qui sont courants aujourd'hui »⁸ : il abandonne le point de vue téléologique en histoire des sciences, ce qui le conduit à remplacer la vision du progrès des sciences comme accumulation de découvertes par celle de « révolutions » scientifiques successives. C'est pour décrire le mécanisme de ces révolutions scientifiques qu'il a élaboré les notions corollaires de « paradigme scientifique » et de « science normale », un paradigme scientifique étant « une performance scientifique qui fournit à un groupe un modèle d'activité scientifique à suivre », tandis que l'expression « science normale » désigne « l'activité scientifique menée dans le cadre d'un paradigme déterminé », conformément à la *norme* scientifique qu'il définit. Une révolution scientifique inter-

vient dans un moment de crise où le paradigme accepté jusque-là est remis en question, ce qui empêche la recherche *normale* de se poursuivre ; elle consiste en une lutte opposant plusieurs paradigmes concurrents et se termine avec l'adoption d'un nouveau paradigme, entraînant le développement d'un nouveau type d'activité scientifique « normale », menée dans un nouveau cadre.

Il est apparu qu'il pouvait être fructueux de transférer ce réseau conceptuel au domaine de l'enseignement puisqu'il permet de référer les pratiques passées, pédagogiques aussi bien que scientifiques, au cadre culturel, épistémologique notamment, qui était le leur et non plus au nôtre : la notion de « révolution scientifique », définie comme crise lors de laquelle un paradigme scientifique précédemment reconnu se trouve disqualifié, permet en effet de reconnaître qu'un savoir peut avoir été considéré comme scientifique en son temps, même s'il est irrémédiablement périmé de nos jours. On peut de même faire l'hypothèse que des « révolutions pédagogiques » ont disqualifié un certain nombre de conceptions du savoir et de l'apprentissage : on pourrait décrire en ces termes la lutte des humanistes contre la scolastique médiévale au XVI^e siècle, ou la réorganisation de l'enseignement secondaire à la fin du XIX^e siècle. Celle-ci a en effet vu la victoire des enseignements disciplinaires, dispensés par des spécialistes et légitimés par leur lien affiché avec la recherche scientifique, sur l'enseignement à finalité rhétorique et morale de l'époque précédente – ce qui expliquerait que la façon d'enseigner l'histoire avant cette époque ne nous soit plus spontanément compréhensible, même quand ses contenus semblent identiques aux nôtres. Et on pourrait aussi, pour finir, se demander dans quelle mesure nous vivons aujourd'hui une « révolution » de ce genre...

Quant à la notion de « paradigme pédagogique », elle désigne le modèle, l'idéal pédagogique (car aucune réalisation scolaire concrète n'est jamais totalement conforme à l'idéal) en fonction duquel s'orientent enseignants et familles. Ce modèle s'est incarné, au XVII^e siècle, dans la pédagogie jésuite, considérée à l'époque comme la plus achevée du temps, et se caractérise par un certain nombre de traits qui le différencient nettement de l'enseignement actuel : encyclopédique, puisqu'il

7. Kuhn, T.S., *La Structure des révolutions scientifiques*, trad. française de la 2^e éd. anglaise (1970), Paris : Flammarion, 1983, (coll. « Champs »), 284 p.

8. *Ibid.*, p. 8.

aborde tous les champs du savoir, ce modèle n'est pourtant pas disciplinaire, puisqu'il n'y a dans chaque classe qu'un enseignant unique, censé disposer de connaissances de toutes natures dont il se sert pour expliquer les auteurs anciens. Par ailleurs, les objectifs de ce modèle éducatif ne sont pas essentiellement cognitifs : il vise certes, entre autres, à faire acquérir des connaissances, mais sa finalité ultime est tout à la fois d'ordre rhétorique (faire acquérir une compétence oratoire) et religieux (former un bon chrétien).

Son succès atteste qu'il incarne une norme assez largement reconnue (car certains groupes sociaux étaient réfractaires à ce genre d'éducation, par exemple les milieux marchands des ports de commerce⁹). C'est cette norme sous-jacente au modèle qu'on entreprit d'étudier pour en reconstituer la logique, ce qui a lancé la recherche dans trois directions :

– vers les finalités éducatives du modèle, c'est-à-dire vers ses fonctions sociales. Ces finalités sont des finalités avant tout rhétoriques, répondant aux besoins d'une société dans laquelle l'action est surtout action sur d'autres hommes : elle passe par l'intermédiaire du langage. Correspondant aux besoins des élites, politiques aussi bien que militaires ou religieuses, la maîtrise oratoire est recherchée par ceux qui aspirent à s'élever dans la hiérarchie sociale : le XVI^e siècle est l'époque où on peut obtenir une place de secrétaire du prince en faisant des vers latins...

– vers le régime de vérité de l'époque, c'est-à-dire vers son épistémologie implicite : on y retrouve la valeur éminente accordée au langage, la connaissance s'acquérant à travers les mots. Ce primat donné au langage se combine avec une conception régressive du devenir, qui pose la perfection à l'origine : la connaissance vient de Dieu, créateur du monde et auteur de la Révélation (on comprend ainsi qu'il n'y ait pas de contradiction entre les finalités religieuses de l'enseignement et ses finalités purement cognitives). De ces deux présupposés résulte la valeur de l'écrit, du texte, qui a permis de conserver la parole révélée sans altération au cours des siècles. Accéder à la connaissance est donc conçu comme lecture des textes ou du monde (lequel est

vu comme un texte) ; enseigner, c'est apprendre à lire, d'où le nom donné à la prestation du maître : la *praelectio*, la « prélecture » ;

– vers ce qu'on pourrait appeler la technologie intellectuelle propre au modèle : c'est-à-dire vers ses méthodes d'étude et de pensée aussi bien que vers leur substrat matériel, les deux étant évidemment en interrelation. La méthode d'étude des textes est la méthode philologique : son instrument est l'analyse de la langue dans laquelle ils sont écrits, ce qui lui donne le moyen de les dater puisque la grande conquête de l'humanisme a été la découverte de l'historicité du langage¹⁰. La méthode philologique est donc historique dans son principe, mais ses datations restent tout à fait approximatives, car la langue ne donne pas une échelle temporelle très précise, et surtout il s'agit d'une datation relative : il n'y a pas encore d'échelle unique du temps permettant de situer les textes venant de différentes cultures (et les événements qu'ils rapportent) les uns par rapport aux autres. L'intérêt de la notion de paradigme pédagogique est ainsi de tenir ensemble les éléments d'ordres divers à mobiliser pour rendre compte de pratiques enseignantes que nous ne comprenons plus. Certains sont d'ordre social, d'autres sont d'ordre épistémologique, d'autres encore d'ordre méthodologique. C'est leur combinaison qui produit la norme (laquelle ne se forme pas arbitrairement, mais résulte d'un certain nombre de contraintes incontournables) à laquelle le modèle apporte une réponse « en acte », ce qui la rend plus facile à reproduire et assure la pérennité de la tradition pédagogique qu'il fonde. La compréhension de cette norme nécessite du coup une reconstitution de la manière dont elle s'est formée, d'autant plus qu'elle est constituée d'éléments antérieurs à l'époque où va régner le modèle : la sacralisation du texte et la méthode philologique appartiennent à la période de la culture manuscrite, dont elles prolongent l'épistémologie et la méthodologie en plein XVII^e siècle, alors que l'imprimé a déjà supplanté le manuscrit, et que la révolution scientifique bat son plein...

Une dernière remarque, enfin : cette reconstitution est bien sûr de nature idéal-typique, au sens webérien du terme¹¹. Le paradigme pédagogique n'est donc qu'une

9. Dainville, F. de, Villes de commerce et humanisme, in Dainville, F. de, *L'Éducation des Jésuites*, Paris : Les Éditions de Minuit, 1978 (réimp. 1991), p. 25-42.

10. Kelley, D.R., *Foundations of Modern Historical Scholarship*, New York/London : Columbia University Press, 1970, 321 p.

11. Weber, M., *Essais sur la théorie de la science*, trad. de l'allemand et introduits par Julien Freund, rééd., Paris : Presses Pocket, 1992, p. 17-172.

construction intellectuelle à confronter avec les phénomènes constatés dans la réalité, pour voir si elle contribue à les éclairer. C'est à cette condition qu'on peut envisager d'en faire l'application à d'autres types d'enseignement que celui duquel elle a été abstraite, en particulier à celui d'aujourd'hui.

QUEL PARADIGME AUJOURD'HUI ?

Bien entendu, la notion de paradigme pédagogique n'est pas transposable telle quelle à l'enseignement actuel, lequel présente avec celui du XVII^e siècle des différences évidentes. L'usage qu'on en proposera ici sera à peu près inverse de celui qui en a été fait dans la recherche décrite plus haut : alors qu'on cherchait le moyen de rendre compte de pratiques enseignantes qui ne rentraient pas dans le cadre disciplinaire, on se demandera maintenant dans quelle mesure le cadre disciplinaire est approprié pour décrire ce qui se passe réellement dans l'enseignement de l'histoire. Autre utilisation possible de la notion de paradigme pédagogique, on peut aussi se demander quelle place semble dévolue à l'enseignement historique du fait des transformations qui affectent les structures éducatives d'aujourd'hui. Elle suggère, au total, un élargissement du regard : une contextualisation des conditions d'existence de la discipline.

Tout d'abord, le cadre disciplinaire ne limite-t-il pas la perception de ce qui se passe dans une classe d'histoire ? Les enseignants du secondaire, spécialisés dans un domaine disciplinaire (qui peut comporter de fait plusieurs disciplines au sens étroit du terme, comme par exemple histoire, géographie, éducation civique), n'ont de l'enseignement dont ils sont acteurs qu'une vue partielle alors que les élèves font simultanément des apprentissages divers, dont les effets ne peuvent qu'interagir (les enseignants du primaire, étant « polyvalents », sont davantage amenés à établir des liens entre les différents aspects de leur enseignement). La notion de paradigme pédagogique amène ainsi à poser la question de la « solidarité didactique »¹² entre disci-

plines, ce qui ouvre une première direction de recherche : sur l'articulation à penser entre l'histoire et les autres disciplines au sein d'un même niveau d'enseignement. Cette question a été peu abordée en didactique de l'histoire et, si elle l'a été, ce n'a pas été à l'initiative des historiens : les seules contributions à la question sont dues à des enseignants de français¹³. Il est vrai qu'elle réclame plus qu'un discours de légitimation : il y faut la connaissance de l'acculturation¹⁴ effectivement réalisée dans les classes d'histoire, dont l'étude ne fait que commencer¹⁵. Autre question, qui croise en quelque sorte la précédente : parle-t-on bien de la même chose quand on parle de « l'histoire » quel que soit le degré d'enseignement considéré, de l'école élémentaire à l'Université ? La didactique de l'histoire a jusqu'à présent répondu à ces questions par le choix de ses terrains : de préférence le secondaire, un peu moins le primaire, encore moins la maternelle ou l'enseignement supérieur. Il serait bon que sa réponse soit explicite, et argumentée : cette réponse met en jeu le régime épistémologique de l'histoire, et par conséquent la validité scientifique de son enseignement. On est certes passé, dans le long terme, d'une situation où le savoir historique, comme les autres, était un donné (par Dieu) à une situation où le savoir est construit : ce qui permet de comprendre pourquoi le professeur peut désormais faire un cours, c'est-à-dire reconstruire le savoir qu'il expose au lieu de se borner à faire la « prélecture » d'un texte déjà écrit ; ce qui permet aussi de comprendre pourquoi on peut désormais se « centrer sur l'enfant », censé construire lui-même son savoir. D'où l'idée parfois émise qu'il faut « placer l'élève en situation d'historien », lui faire faire de la recherche historique. C'est se faire illusion, et la répandre, sur l'énorme travail de conservation des documents et d'accumulation des connaissances qui nous a précédés et sur la sophistication des procédures actuelles de la recherche. Plutôt que de maintenir les élèves dans la même illusion de transparence que celle du récit historique où les « faits » semblaient se dérouler d'eux-mêmes sous leurs yeux, ou de limiter l'enseignement historique à ce qu'ils peuvent étudier par eux-mêmes, c'est-à-dire

12. Chervel, A., *art. cit.*, p. 47-49.

13. *Pratiques* n° 69, mars 1991.

14. Ce terme est emprunté à A. Chervel, *La Culture scolaire, op. cit., passim*.

15. Comme exemple, voir Lautier, N., *À la rencontre de l'histoire*, Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, 1997, 240 p.

au passé le plus récent, accentuant le rétrécissement temporel qui est celui de notre société, ne vaudrait-il pas mieux réfléchir aux progressions possibles dans l'apprentissage de quelques réflexes historiens? Cette fois, la notion de paradigme pédagogique invite à élargir la réflexion au-delà de la sphère purement enseignante, vers les pratiques du chercheur aussi bien que vers les réflexions du psychologue cognitiviste.

Autre élargissement possible, celui de l'investigation sur les raisons du discrédit du cours d'histoire traditionnel : la notion de paradigme pédagogique suggère de l'articuler sur une interrogation plus générale sur le devenir de la forme scolaire d'éducation, mais aussi sur les phénomènes de « déscolarisation » et « rescolarisation » des diverses matières dont le passé offre maints exemples¹⁶, ainsi que sur le problème du « renforcement » réciproque—ou non—entre l'histoire enseignée et les attentes des adultes¹⁷.

Le problème est d'autant plus aigu que conserver un contact avec le passé est toujours un problème au moment où changent les supports d'information : c'est le passage du rouleau au codex, et du papyrus au parchemin qui a fait disparaître des pans entiers de la littérature antique au moins autant que les invasions barbares. Les banques de données, les câbles et les réseaux aussi contribuent au changement du cadre dans lequel nous pouvons penser l'enseignement de l'histoire. Quel statut pour le cours, pour le manuel, dans un monde où l'information, au lieu d'être rare et figée par l'écrit, est surabondante et volatile? Devant le nouveau type d'enseignement qui se cherche, la didactique de l'histoire a décidément bien des tâches à remplir.

Annie BRUTER

Maitre de conférences

Service d'histoire de l'éducation, INRP, Paris

16. Chervel, A., *art. cit.*, p. 46.

17. Cf. Riemenschneider, R., La confrontation internationale des manuels. Contribution au problème des rapports entre manuels d'histoire et mémoire collective, in Moniot, H. dir., *Enseigner l'histoire. Des manuels à la mémoire*, Berne : Peter Lang, 1984, p. 127-140.

LES GÉOGRAPHES PARLENT DE LA GÉOGRAPHIE À L'ÉCOLE (1882-1963)

JEAN-PIERRE CHEVALIER

L'étude des rapports entre la géographie que l'on enseigne à l'École et celle que l'on pratique à l'Université est, depuis 1985, un centre d'intérêt majeur de la recherche en didactique. Cette approche présuppose généralement l'existence de deux entités plus ou moins autonomes : la géographie scolaire et la géographie savante¹. Cette position constitue une rupture épistémologique avec le point de vue des géographes universitaires qui, pendant longtemps, au moins jusqu'au milieu du xx^e siècle, ont pensé la géographie comme un tout.

Pour éclairer les modèles interprétatifs contemporains de la géographie à l'École, en particulier ceux de la discipline scolaire², nous proposons de relire les propos de quelques savants géographes sur la géographie scolaire. Ces lectures nous conduiront du temps où la géographie

s'institutionnalise à l'École et à l'Université jusqu'au début des années 60 au moment où innovation pédagogique et pratique scientifique de la géographie semblent ne plus converger. Nous parcourons donc successivement le temps des pionniers, puis la période monographique que nous étendrons jusque vers 1963, moment où se constitue un nouveau contexte didactique³.

LE TEMPS DES PIONNIERS

Ce temps des pionniers, de 1870 à 1905, peut être éclairé par *Le Dictionnaire de pédagogie* de Ferdinand Buisson et les conférences du musée pédagogique, ce qui permet de convoquer quelques auteurs majeurs tels Foncin et Schrader pour le premier ouvrage et Dupuy, Gallois et

1. Lefort, I., *La lettre et l'esprit, Géographie savante – Géographie scolaire en France*. Mémoires et documents de géographie. Paris : CNRS, 1992.
2. Audigier, F., La géographie scolaire : un modèle disciplinaire puissant in Knafou, R., *L'état de la géographie, Autoscopie d'une science*. Paris : Belin, 1997, p. 75-79.
Clerc, P., 1999, *Production et fonctionnement de la culture scolaire en lycée en géographie. L'exemple des espaces urbains*. Paris : Université Paris 1, Th. Doct., 497 p.
3. Chevalier, J.-P., Lefort, I., Enseigner la géographie, quelques décennies de réflexions didactiques en France in Knafou, R., dir. *op. cit.*, p. 54-67.

Vidal pour les conférences de 1905. À cette époque, la conception de la géographie scolaire est d'abord construite par l'image de la discipline dans le primaire, filière scolaire qui, jusqu'au dernier tiers du 20^{ème} siècle, a accueilli la plus grande masse des jeunes scolarisés. Les « divergences », voire les « dissonances » n'y manquent pas dans le domaine de la géographie.

Le *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* de Ferdinand Buisson comprend deux articles *Géographie*, l'un de Schrader⁴ dans la première partie (DP1), l'autre de Foncin⁵ dans la deuxième partie (DP2). Les autres articles en rapport avec la géographie sont principalement signés Franz Schrader (*Globes, Cartographie*) et Gaston Meissas (*Mappemonde*, et monographies de régions et d'États). Sur le plan épistémologique, le *Dictionnaire* de Ferdinand Buisson exprime plusieurs logiques que l'on pourrait symboliser par ces trois géographes. Meissas, c'est l'héritier d'une tradition de la géographie scolaire, celle des listes d'inventaire mobilisant la mémoire récitative. Foncin, c'est un propagandiste de la géographie à l'École, c'est en même temps un actif mobilisateur des savoirs géographiques au bénéfice d'une géographie appliquée, « commerciale », aurait-il dit. La géographie de Foncin, et surtout celle de Meissas, recourent peu la pédagogie intuitiviste qui sous-tend l'ouvrage de Ferdinand Buisson. L'approche de Franz Schrader converge plus avec cette pédagogie fondée sur la perception et l'évocation.

L'article *Géographie* de Foncin a pour fonction de donner à voir l'articulation des différents articles traitant de géographie dans le *Dictionnaire*. L'article commence ainsi : « *La géographie est, d'après Littré, la science qui a pour objet de connaître les différentes parties de la superficie de la terre, d'en assigner les situations réciproques et d'en donner la description*⁶. » Foncin expose ensuite un catalogue des objets de la « géographie générale » qui s'étend sur l'équivalent d'une page imprimée en petits caractères et sur 2 colonnes, soit environ 8 000 signes. Puis, vient l'inventaire, plus rapide, de la géographie appliquée, composé des mêmes rubriques que la

géographie générale. Ensuite, après avoir rapidement évoqué une géographie comparée, Foncin décrit les « rapports de la géographie avec les autres sciences ». Il conclut en présentant sa conception taxinomique de la géographie : « *Ayant à représenter le monde terrestre en raccourci, elle résume et condense le savoir humain. Mais elle n'invente rien ; elle se contente de reprendre, de classer et de peindre. Ses qualités essentielles sont la clarté, la méthode et l'exactitude*⁷. »

L'article *Géographie* de Schrader est publié après celui de Foncin. D'emblée sa définition de la géographie apparaît plus moderne : « *...c'est l'étude de la surface terrestre, et des rapports de cette surface avec l'univers et avec les êtres qu'elle porte*⁸. » La référence aux êtres vivants confère implicitement une plus grande place à la géographie humaine que l'inventaire localisant de Foncin. Schrader fait souvent référence à l'idée de rapport, même si l'identification et la nomination restent des préalables : « *L'enseignement de la géographie devra donc comprendre tout à la fois : 1° les choses, 2° les noms des choses, 3° les rapports qui unissent ces choses.* » Dans une première partie, Schrader dépeint et critique l'ancienne école géographique. Les ouvrages scolaires d'Achille Meissas (le père de Gaston Meissas) ne sont pas explicitement dénoncés, mais l'on identifie aisément ce genre de géographie. Schrader présente ensuite la Terre comme un organisme.

Dans une deuxième partie, il met en rapport l'enseignement de la géographie et la démarche scientifique pour critiquer à nouveau la nomenclature énumérative, la méthode « catéchistique » en particulier. Il oppose l'attrait des lectures géographiques à cette mémorisation stérile et fastidieuse de listes apprises par cœur à l'aide d'un système de questions et de réponses. Ce qui lui permet de critiquer les manuels qui font peu de place à la « *géographie vivante* ». Après avoir présenté ce qui s'enseigne dans les bonnes écoles primaires, il conclut par une envolée lyrique sur ce que sait l'élève et surtout ce qu'il ne sait pas : trop de mots, mais pas assez de compréhension.

4. Schrader, F., *Géographie in Buisson, F., Dictionnaire de Pédagogie et d'instruction primaire*, deuxième partie. Paris : Hachette, 1882, p. 1151-1160.

5. Foncin, P., *Géographie in Buisson, F., op. cit.*, première partie, 1879, p. 878-882.

6. Foncin *op. cit.*, DP1, p. 855.

7. Foncin *op. cit.*, DP1, p. 856.

8. Schrader *op. cit.*, DP2, p. 1152.

En troisième partie, il se réfère à Bacon, Comenius, Rousseau et Pestalozzi et aux travaux de Levasseur et d'Élisée Reclus. Il faut partir du fait, non de la définition. Il faut raconter la géographie en s'appuyant sur les formes sensibles, il faut montrer l'école, la mairie. Il faut rompre avec la routine des vieilles méthodes.

« La classe n'est pas une forme terrestre, un accident naturel. [...] De même, le département est un mauvais point de comparaison. Rien de plus conventionnel qu'un département. Si nous devons partir de ce que l'enfant voit, qui donc a vu un département ? Nous sommes en pleine abstraction. Mieux vaudrait partir du ciel infini, du soleil, de la lune, des étoiles. Cela, au moins, l'enfant l'a vu, ce n'est pas abstrait pour lui, ce sont des réalités qui l'ont frappé dès qu'il a ouvert les yeux à la lumière. Mais si nous avons à choisir un début, nous en choisirions un plus simple encore, plus à la portée de l'enfant, plus strictement limité aux faits. Nous supprimerions toute mesure de longueur, toute définition géométrique, toute nomenclature aride ; nous nous souviendrions, seulement de deux choses : il y a une terre, qui porte des hommes. Et nous raconterions la terre et les hommes. Le premier mois tout entier, deux mois peut-être, seraient employés exclusivement de la sorte : rien que des récits de faits, des histoires propres à passionner l'enfant, à jeter dans son esprit des semences fécondes. Et quelles histoires ? Mon Dieu, celles qui, s'il les lisait, lui enlèveraient l'idée d'aller dormir. Grands glaçons polaires avec leurs ours blancs, déserts avec leurs files de chameaux, tempêtes démantant les navires, Esquimaux poursuivant les phoques, forêts tropicales, Chinois aux mœurs étranges, grands fleuves d'Amérique roulant des forêts arrachées, avalanches recouvrant des villages, pays où il ne pleut jamais, pays où il pleut toujours, hautes montagnes, plaines interminables, découverte de l'Amérique, éruptions de volcans, tout cela avec images et projections ; des faits palpables avec leurs formes visibles⁹. »

Schrader conclut son article en insistant pour que la nomenclature et la cartographie s'appuient sur la compréhension, et si possible sur la vue directe des objets géographiques.

9. Schrader *op. cit.*, DP2, p. 1156.

10. Gallois, L., Les programmes de l'enseignement géographique dans les lycées et les collèges et leur application, in Collectif *Conférences du Musée pédagogique, L'enseignement des sciences naturelles et de la géographie*. Paris : Bibliothèque nationale, 1905, p. 135-153.

11. Gallois *op. cit.*, p. 137-138.

12. Gallois *op. cit.*, p. 141.

Curieusement Vidal n'apparaît dans le *Dictionnaire de pédagogie* qu'en référence à sa production de cartes murales. La stratégie de Vidal qui vise à rendre scientifique la géographie, le distingue de la géographie passion de Schrader et de la géographie pragmatique de Foncin.

LES CONFÉRENCES AU MUSÉE PÉDAGOGIQUE EN 1905

Vidal de La Blache dans le cadre des conférences en 1905 au Musée pédagogique propose un « canevas » d'ensemble « depuis les classes d'enfants de 9 à 10 ans jusqu'à celles des jeunes gens de 15 à 16 » ; implicitement il vise principalement l'enseignement secondaire. Ce souci de proposer un enseignement pour les enfants des classes supérieures qui fréquentent cette filière scolaire est manifeste dans la conférence de Lucien Gallois du 16 mars¹⁰.

« ... il me semble que le meilleur moyen est de se demander tout simplement, sans parti pris, ce qu'il est souhaitable qu'un garçon qui sort du lycée à dix-sept ans ou dix-huit ans sache en fait de géographie, quelle que soit la carrière à laquelle il se destine.

Je crois qu'il faudrait que nos élèves eussent des notions sommaires, mais aussi exactes que possible, sur l'état politique et économique du monde actuel. Si, comme on ne peut le nier, les intérêts économiques tendent de plus en plus à régler les rapports entre les peuples, n'est-il pas indispensable que le plus grand nombre, parmi ceux qui constitueront la classe instruite de la nation, ait l'esprit ouvert à ces questions¹¹. »

Gallois décline une conception ternaire de la géographie : économique, humaine et physique, en soulignant l'importance de cette dernière : *« Ce n'est pas seulement parce que la géographie économique et la géographie humaine ont besoin de s'étayer constamment sur des notions de géographie physique qu'il est nécessaire de les introduire dans l'enseignement, c'est aussi parce que la géographie physique a son intérêt en elle-même, et qu'il n'y a pas de raison pour qu'un homme instruit ignore tout ce qui s'est fait depuis un demi-siècle dans ce domaine¹². »*

Sur le plan pédagogique il prend position comme Schrader contre la nomenclature apprise de mémoire. « ...Il faut restreindre la nomenclature dans les classes -- et les examens -- à un minimum, il faut surtout se pénétrer de cette idée que l'élève retiendra d'autant plus les noms indispensables qu'ils lui rappelleront une explication, une remarque faite¹³. » Ceci concerne aussi les classes élémentaires des lycées.

Cette question du « par cœur » est en débat lors de la discussion. L. Gallouédec pense que l'apprentissage de la nomenclature dans les petites classes est un préalable. « En résumé je souhaiterais que, dans les classes élémentaires et primaires, la nomenclature tînt une place importante, qu'elle y fût l'objet principal d'enseignement. Dans le premier cycle, au contraire, il convient de faire aux idées générales une place plus grande¹⁴. »

P. Dupuy, secrétaire de l'ENS¹⁵, qui s'est essayé à faire quelques leçons dans la classe de sa fille, défend un point de vue proche de celui de Schrader : « Je suis donc ardemment attaché à ce principe que, en ce qui concerne l'enseignement élémentaire, il faut, tout en ne sacrifiant pas la nomenclature, s'attacher à ne pas faire de cette nomenclature le fond même de l'enseignement, mais la faire intervenir uniquement à propos d'exercices socratiques comme ceux dont je parlais, quitte à faire autant de fois qu'on le jugera utile, ou que les circonstances le permettront, des exercices de vérification, pour mieux s'assurer que sur la carte muette ou dans leur mémoire ils ne feront pas de grosses fautes comme celle que l'on nous signale. [...] J'estime par conséquent que ce serait une erreur, lorsqu'on à affaire à des commençants, que de s'attacher avant tout à développer la mémoire¹⁶. » Il se situe dans la logique des « leçons de choses » : « Cette méthode est avant tout inductive : il faut apprendre à voir, à voir exactement, commencer par l'observation, passer par la comparaison, pour arriver à la généralisation. [...] La géographie locale apparaît donc comme une préface et un accompagnement

nécessaire de tout enseignement de géographie générale ayant un caractère réellement éducatif¹⁷. » Ainsi s'affirme le double intérêt de l'étude du local en géographie, à la fois une propédeutique de la géographie générale, mais aussi un accompagnement.

En cela il partage les conceptions pédagogiques exposées par Vidal le 16 mars¹⁸ : « La plupart [des élèves] n'ont pas vu de hautes montagnes ; mais il n'est pas impossible de trouver dans les formes de terrain qui leur sont familières les éléments capables de leur donner au moins une idée des Alpes ou des Pyrénées. Un jeune Français n'a pas vu un fleuve tropical ; mais un maître habile saura lui expliquer, à l'aide de ce que sa petite observation peut atteindre, ce qu'est un fleuve tropical. Il importe qu'il le fasse ; car si l'élève s' imagine le Sénégal ou un Congo en tout semblable à nos rivières de France, il ne comprendra rien aux modes d'existence des hommes qui habitent sur leurs bords. Quand une fois son esprit d'observation aura été éveillé et sa curiosité mise en branle, c'est l'enfant lui-même qui réclamera plus d'explications. Il se reconnaîtra dans un monde sur lequel même sa modeste expérience personnelle peut dire son mot. Les notions géologiques nécessaires pour donner une idée des formes du sol, les notions météorologiques propres au régime des cours d'eau, n'auront plus rien pour lui de rebutant ni de déconcertant : la curiosité des enfants, habilement sollicitée, se portera au-devant d'elles¹⁹. »

Vidal exprime une harmonie « naturelle » entre l'étude de la géographie physique et l'étude des sociétés, une harmonie entre une pédagogie qui part de l'observation et une géographie qui se fonde sur des divisions naturelles. Cette corrélation entre la pédagogie intuitive et la démarche d'étude des géographes va être exprimée encore plus nettement par des géographes comme Albert Demangeon ou Max Sorre pour qui la production des savoirs en géographie et l'apprentissage de la discipline relèvent de démarches identiques.

13. Gallois *op. cit.*, p. 145.

14. Gallouédec, *op. cit.*, p. 173.

15. Dupuy, P., Les procédés et le matériel de l'enseignement géographique, *op. cit.*, p. 155-171 ; publié aussi dans les *Annales de géographie*. Paris, 1905, p. 222-233.

16. Dupuy, P., *op. cit.*, p. 177-178.

17. Dupuy, P., *op. cit.*, p. 156-159.

18. Vidal de la Blache, P., La conception actuelle de l'enseignement de la géographie, *in op. cit.*, p. 115-134 ; publié aussi dans les *Annales de géographie*. Paris, 1905, vol. 14, n° 75, p. 193-207.

19. Vidal, P., *op. cit.*, p. 134.

MONOGRAPHES ET PRESCRIPTEURS PÉDAGOGIQUES

Albert Demangeon est un témoin de cette continuité entre géographie universitaire et géographie scolaire. En 1901, jeune maître surveillant à l'ENS il rédige dans la revue pédagogique « *Le Volume* » des « *Directions pédagogiques* » pour « *la géographie d'un village* ». « *Mais, à la base de ce grand travail de description que suppose l'enseignement, on peut mettre un travail d'étude plus minutieux, plus personnel : on peut, sur le sol même qu'on habite, dans sa petite patrie locale, dans sa propre commune, entrer en contact intime avec la géographie et la saisir, dans ces lieux familiers, par ce qu'elle a de plus proche, de plus vivant, de plus immédiatement vrai*²⁰. »

En 1938, devenu professeur à la Sorbonne il propose dans la revue du Syndicat National des Instituteurs, le plan de 2 enquêtes sur l'habitation rurale en France et la structure agraire en France ; il invite les instituteurs à s'associer à cette recherche.

« *Les résultats individuels de l'enquête seront centralisés à l'Institut de Géographie, 191 rue Saint-Jacques, Paris (5^e) par M. A. Demangeon, directeur du groupe d'études de Géographie humaine. Un dossier y sera constitué, dont certains éléments existent déjà, où chacun demeurera propriétaire de son travail, c'est-à-dire que celui-ci ne sera utilisé qu'avec le nom de l'auteur ou du collaborateur. La synthèse des recherches sera faite de manière à obtenir une carte donnant la répartition géographique des types et variétés d'habitations, puis un album de photographies, de dessins et de plans, enfin un texte qui sera l'exposé de toutes les recherches*²¹. »

Les monographies communales sont à la fois une activité pédagogique et une activité scientifique. Le plan proposé par Albert Demangeon est d'ailleurs repris en 1946 par R. Clozier dans *L'Information géographique*. Géographie discipline scolaire et géographie discipline scientifique sont pensées comme un tout par les géographes universitaires et par les pédagogues²².

Cette étroite association entre les travaux universitaires et les préoccupations des pédagogues se manifeste dans *L'École Libératrice*. Sur la même double page voisinent un article de conseils pédagogiques et une présentation de la thèse de Lucien Gachon. La page de gauche présente des suggestions d'activités en géographie, celle de droite est intitulée : « *Monographies géographiques. Les Limagnes du Sud (par Gachon)* ». Elle commence ainsi : « *L'École Libératrice a plusieurs fois recommandé comme ouvrages de géographie, en premier lieu, les monographies régionales, qui constituent, dans leur ensemble, le fondement de la géographie française. Ces monographies présentent, en effet, sous une forme concrète et détaillée, tous les faits géographiques qui concernent les régions étudiées, et ainsi elles représentent, pour l'adaptation de l'enseignement au milieu, les meilleurs instruments qui soient. On reçoit par elles, sous une forme aisément assimilable, le bénéfice des données scientifiques élaborées par les méthodes de l'Enseignement supérieur.*

Notre camarade L. Gachon, qui a été 15 ans instituteur avant d'être professeur d'EPS, puis normale, publie à son tour une monographie géographique consacrée aux Limagnes du Sud et leurs bordures montagneuses. [...] Cet article est probablement dû à Georges Lapière, un des principaux responsables du syndicat²³.

Le même Gachon avait précédemment rendu compte dans la revue syndicale des instituteurs du *Cahier de Pédagogie moderne sur l'Enseignement de la Géographie* et des *Albums pour l'enseignement de la Géographie* de Demangeon, Cholley et Robequain²⁴.

LA PÉDAGOGIE MODERNE AU MILIEU DU SIÈCLE

En 1953, Max Sorre rédige l'introduction de la 2^e édition du *Cahier de pédagogie moderne*. Il souligne une continuité dans le temps avec les Buisson et les Schrader et une continuité dans la diffusion des savoirs de l'Uni-

20. Demangeon, A., La géographie d'un village, *Le Volume*. Paris : 28 septembre 1901, n° 52, p. 233-236.

21. Demangeon, A., L'habitation rurale et la structure agraire en France, *L'École Libératrice, Organe hebdomadaire du Syndicat national des Institutrices et Instituteurs Publics de France et des Colonies*, 3 décembre 1938, n° 10, p. 204-205.

22. Chevalier, J.-P., Monographies et géographie à l'école primaire, *Les Études sociales*, à paraître.

23. G. L., Monographies géographiques. Les Limagnes du Sud (Gachon), *L'École Libératrice*, 1939, janvier, p. 345.

24. Gachon, L., L'Enseignement de la Géographie, *L'École Libératrice*, 1938, avril, p. 609.

versité à l'École. Max Sorre est persuadé que la géographie est par son épistémologie une discipline en avance sur le plan pédagogique : « *D'abord on peut bien dire que l'enseignement de la géographie a été le champ d'une expérience pionnière. Goût de la réalité concrète et soumission aux règles de développement psychologique de l'enfant en ont inspiré la pratique avant de transformer les autres matières du programme*²⁵. »

Après cette introduction les éditions de 1953 et 1959 republient l'article d'Albert Demangeon²⁶ qui souligne la concomitance d'objet, mais aussi de démarche des pédagogues et des savants géographes. « *...les études de géographie. Elles partent du concret, de l'immédiat, du réel, c'est-à-dire de la nature et de la vie. Elles doivent attirer tous ceux qui aiment à observer. Et, d'ailleurs, cette séduction ne résulte pas d'une apparence de surface; elle surgit du fond même de la science géographique, telle que certains savants ont su la rénover. Cette rénovation de la géographie, devenue science explicative et descriptive, une discipline profondément éducative, place la question de l'enseignement de la géographie au premier plan des problèmes pédagogiques*²⁷. »

Ce *Cahier de pédagogie moderne* rassemble des signatures universitaires (G. Chabot, D. Faucher, M. Debesse, M. Sorre), d'inspecteurs et d'enseignants. Il s'inscrit dans la même logique que la création en septembre 1936 de la revue *Pour l'enseignement L'Information géographique*. *L'Information géographique* reflète ce mouvement de collaboration entre des universitaires et des enseignants novateurs du premier et du second degré. La revue comprend une partie intitulée « Documentation générale » où l'on peut lire des mises au point souvent signées par des auteurs qui deviendront des géographes éminents. Elle est suivie d'une deuxième partie intitulée « Documentation pédagogique ». Pour illustrer l'engagement dans la pédagogie de grands noms de la géographie et l'orientation de la revue vers les élèves de tout âge on peut citer : « L'emploi des blocs diagrammes dans l'enseignement de la géographie » par Pierre George, vol. 2, 1936 ; « Comment Faire comprendre... Les principales pêches maritimes en France » par Éric Dardel,

vol. 4, 1936 ; « Comment Faire comprendre... Les massifs en France » par André Cholley, vol. 1, 1937 ; « Comment Faire comprendre... Un village du Trégorois » par Maurice Le Lannou, vol. 7, 1937 ; « Quelques indications pour la construction du bloc diagramme » par Michel Phlipponeau, vol. 1, 1951.

Au cours des années 50, la revue se transforme profondément, en ce sens, elle est représentative d'une double évolution des rapports entre les géographes universitaires et l'enseignement : une prise de distance avec l'enseignement primaire, un dépérissement de l'enthousiasme pédagogique des géographes universitaires.

La coupure avec le premier degré, est lisible dans les changements de composition du comité de rédaction et dans le contenu des articles. Ainsi, René Clozier qui signait en 1946 dans la rubrique « Pour les instituteurs » un article « Géographie locale monographies communales » ne se préoccupe en 1955 que du second degré dans son article « La géographie : méthode et pédagogie ».

L'éloignement manifeste des préoccupations didactiques à la fin des années 50, peut être illustré de façon caricaturale par le volume 2 de 1958 où la partie pédagogique de la revue se réduit à l'article « Quelques remarques sur la culture du maïs dans le Tyrol autrichien » !

En 1963, la vive protestation de Marie-Laure Debesse-Arviset contre « Des programmes "standard" » témoigne de ce malaise. Son article de *L'Information Géographique* est surtitré « Libre propos », signe des désaccords dans la Rédaction²⁸. Elle y critique vivement la généralisation des programmes de l'enseignement long dans les lycées techniques et dans l'enseignement secondaire court : elle regrette la disparition des programmes spécifiques, plus modernes (part plus importante de la géographie humaine et économique, prise en compte de la psychologie de l'enfant).

Ces propos vigoureux de M.-L. Debesse-Arviset apparaissent comme un relais entre les novateurs des années 30 et le moment didactique que connaîtra la

25. Sorre, M., dir., *La Géographie*, 2^e éd. rev., Paris : Bourrelie, 1953, (Cahiers de Pédagogie Moderne), p. 3.

26. Demangeon, A., dir., *L'enseignement de la géographie*, Paris : Bourrelie, 1939, 114 p. (Cahiers de Pédagogie Moderne pour l'Enseignement du premier degré).

27. Demangeon, *op. cit.*, p. 6.

28. Debesse-Arviset, M.-L., Des programmes « standard » (Libre propos), *L'information géographique*, n° 1, Paris : Baillière, 1963, p. 36-37.

géographie à la fin du ^{xx}e siècle ; mais ils ne s'appuient que sur la pédagogie, sans référence aux pratiques scientifiques des géographes d'alors. Ainsi s'achève un siècle de conception unitaire de la géographie. L'hégémonie scientifique du paradigme de la monographie qui avait pu se combiner avec la pédagogie de l'activité telle qu'elle était promue, sinon pratiquée, à l'école primaire, se trouve alors en tête à tête avec la pédagogie frontale largement dominante dans les lycées. La pratique monographique avait un fondement scientifique du côté de l'enquête de terrain et un fondement pédagogique du côté de l'éveil, de l'étude du milieu. À partir du moment où le modèle pédagogique dominant devient celui de l'enseignement long, un enseignant spécialisé ayant ses élèves une heure isolée, la classe-promenade devient quasiment impossible. L'approche monographique perd alors une grande partie de sa légitimité, au moment même où l'approche idiographique est contestée du côté de la géographie savante. Ce couple monographie géographique/pédagogie frontale ne pouvait déboucher que sur des pratiques stériles et fastidieuses : un plan à tiroir (comme l'enquête méthodique), mais sans situation-problème, sans questionnement spécifique. Depuis, les rapports entre la géographie universitaire et la géographie scolaire se sont recomposés au rythme de l'évolution des paradigmes scientifiques (recomposition des approches idiographiques et nomothétiques, nouveaux champs d'investigation) des transformations de l'École (massification de l'enseignement secondaire) et du changement des attentes sociales (identités territoriales et valeurs à promouvoir) et peuvent permettre d'esquisser à nouveau une conception globale de la géographie intégrant sa dimension éducative comme une composante²⁹. À côté du modèle de la transposition didactique et de celui de la discipline scolaire autonome, peut-on concevoir à nouveau un modèle global de la géographie où la géographie scolaire fonctionnerait comme un élément du système ?

Jean-Pierre CHEVALIER
Maître de conférences
Université de Versailles

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Ouvrages anciens cités

- DEMANGEON, A. (1901). La géographie d'un village, *Le Volume*. Paris : 28 septembre 1901, n° 52.
- DEMANGEON, A. (1938). L'habitation rurale et la structure agraire en France, *L'École Libératrice, Organe hebdomadaire du Syndicat national des Institutrices et Instituteurs Publics de France et des Colonies*, 3 décembre 1938, n° 10.
- DEMANGEON, A., dir. (1939). *L'enseignement de la géographie*. Paris : Bourrellet, 114 p. (Cahiers de Pédagogie Moderne pour l'Enseignement du premier degré).
- DUPUY, P. (1905). Les procédés et le matériel de l'enseignement géographique, *Annales de géographie*. Paris, p. 222-233.
- FONCIN, P. (1879). Géographie, in BUISSON, F., *Dictionnaire de Pédagogie et d'instruction primaire*, première partie. Paris : Hachette, p. 878-882.
- G. L., (Georges Lapière?). (1939). Monographies géographiques. Les Limagnes du Sud (Gachon), *L'École Libératrice, Organe hebdomadaire du Syndicat national des Institutrices et Instituteurs Publics de France et des Colonies*, janvier.
- GACHON, L. (1938). L'Enseignement de la Géographie, *L'École Libératrice, Organe hebdomadaire du Syndicat national des Institutrices et Instituteurs Publics de France et des Colonies*, avril.
- GALLOIS, L. (1905). Les programmes de l'enseignement géographique dans les lycées et les collèges et leur application, in COLLECTIF *Conférences du Musée pédagogique, L'enseignement des sciences naturelles et de la géographie*. Paris : Bibliothèque nationale, p. 135-153.
- SCHRADER, F. (1882). Géographie, in BUISSON, F., *Dictionnaire de Pédagogie et d'instruction primaire*, première partie. Paris : Hachette, p. 1151-1160.
- SORRE, M., dir. (1953). *La Géographie*, 2^e ed. rev. Paris : Bourrellet (Cahiers de Pédagogie Moderne).
- VIDAL DE LA BLACHE, P. (1905). La conception actuelle de l'enseignement de la géographie, *Annales de géographie*. Paris, p. 193-207.

Références contemporaines

- AUDIGIER, F. (1997). La géographie scolaire : un modèle disciplinaire puissant, in KNAFOU, R., *L'état de la géographie, Autoscopie d'une science*. Paris : Belin, p. 75-79.
- BENOIT, M. (1992). *L'enseignement de la géographie à l'école primaire (1867-1991)*. Th. Doct. : Géographie, Université Paris 1, 3 volumes.
- CHEVALIER, J.-P. (1997). La géographie scolaire : un des quatre pôles géographiques ? *Cybergéo, revue européenne de géographie*, cybergeopresse.fr, mise en ligne, article n° 23.
- LEFORT, I. (1992). *La lettre et l'esprit, Géographie savante – Géographie scolaire en France*. Mémoires et documents de géographie. Paris : CNRS.

29. Chevalier, J.-P., La géographie scolaire : un des quatre pôles géographiques ? *Cybergéo, revue européenne de géographie*, cybergeopresse.fr, mise en ligne 1997, article n° 23.

PRÉOCCUPATIONS PÉDAGOGIQUES ET DIDACTIQUES DES GÉOGRAPHES MISE EN PERSPECTIVE HISTORIQUE (1968-1996)

Micheline ROUMÉGOUS

Je tente ici une périodisation des préoccupations pédagogiques et didactiques des géographes à partir des finalités dans lesquelles elles me semblent s'inscrire et des conditions de production qui ont informé les réponses auxquelles elles ont donné lieu. Cet exposé concerne la période récente, à la différence de celui de Jean-Pierre Chevalier, dans ce même numéro.

1968-1984 : SOUS COUVERT DE LA PÉDAGOGIE DE L'ÉVEIL

Une première période semble pouvoir être définie autour d'une recherche dont la finalité, comme pour toutes les autres didactiques, est de répondre à l'injonction de démocratisation de l'enseignement et de mise à niveau des compétences scientifiques assignée par les gouvernements de l'après-guerre, et tout particulièrement, à partir des années soixante, par les gouvernements du général de Gaulle (Prost, 1992). C'est un enjeu politique et social autant qu'intellectuel pour les pédagogues que cette

réforme sollicite. Ils iront plus loin que les gouvernants, et les autres enseignants ne sont pas prêts à les suivre. Cette réforme concerne la restructuration de l'école primaire et du premier cycle du second degré, où elle se traduit par l'extraordinaire « explosion » des collèges. En histoire-géographie (et sciences) la demande institutionnelle ne porte pas tant sur la rénovation des contenus, que l'on demande seulement de toiletter, que sur la pédagogie à pratiquer avec ces nouveaux élèves et qui sera celle des méthodes actives. La commande de la recherche est donc passée à l'INRP et au réseau des Écoles normales, seuls lieux de formation et de recherche appliquée existant alors, et sera menée par les Professeurs d'École Normale, avec lesquels des recherches avaient déjà été menées pour les mathématiques et le français. La première forme de la didactique, qui ne s'affichera pas sous ce nom, en géographie, avant les années quatre-vingt, est donc celle d'une pédagogie spécialisée que l'on appellera, pour l'histoire, la géographie, les sciences sociales (et expérimentales), la pédagogie de l'éveil (Best, 1973).

Chez les professeurs d'école normale (PEN), on cherchait, à vrai dire, depuis longtemps la rupture avec une géographie scolaire jugée obsolète (Debesse-Arviset, 1969, s'il ne fallait citer qu'une seule référence¹), et, dans les années soixante, l'on revendiquait encore d'y instaurer la modernité de la géographie vidalienne. L'institutionnalisation de la pédagogie de l'éveil, scientifiquement validée par les théories constructivistes de l'apprentissage de J. Piaget (1937) et par la phénoménologie de G. Bachelard (1934), va fournir le cadre, la démarche de fond d'un travail organisé à partir du milieu de vie de l'élève. Démarche intéressante au plan pédagogique, mais sans doute ambiguë au plan épistémologique, et insuffisamment réfléchie dans son implication sociologique. La source de beaucoup des difficultés rencontrées par les pédagogues, dans ce renouvellement, réside dans le fait que la géographie qui lui sert de référence reste la géographie classique, dont la méthode de description raisonnée ne fournit pas ces notions et ces concepts que l'invocation au socio-constructivisme de J. Bruner (1973), en particulier dans les recherches menées à l'INRP, imposait de faire construire progressivement dans un apprentissage des sciences sociales. Les seuls outils qui pouvaient y répondre furent alors empruntés à la sociologie, ou aux éléments d'économie de la géographie de P. George.

Cette première recherche, dans le cadre de l'INRP surtout, et malgré la volonté de scientificité affichée, est très peu connectée à la géographie qui s'invente pourtant dans le même temps. Les universitaires ne s'y intéressent que très distraitement, ou à la marge, et à titre personnel : ce sera le cas à Caen et à Nîmes/Montpellier (dont la production éditoriale sera plus tardive, en liaison avec la Maison de la Géographie). Mais l'INRP ne sait pas s'y accrocher. On pourrait retenir l'hypothèse que la géographie universitaire, que l'on dit alors « éclatée » quand elle n'est en train que d'opérer la spécialisation de ses recherches, après une rupture épistémologique, s'est, dans ces années soixante-dix, clivée entre deux options : celle qui a consisté à rompre avec « le fardeau de l'enseignement » et la reproduction (Robic, 1998), pour se consacrer enfin à de nouvelles recherches et sortir de son mortifère isolement, et celle qui s'en est tenue, peu ou prou, à la « tentation de la chaire » (Robic,

1996). Les géographes novateurs ne se sont plus occupés que de produire une démarche qui réponde aux canons de la scientificité, aux besoins de l'aménagement du territoire, d'application et d'implication dans la société, de production de modèles opératoires, formant leurs étudiants à ces finalités (Brunet, 1989). Les autres se trouveront singulièrement menacés, en 1989, lorsque le gouvernement, soucieux de moderniser les programmes de l'enseignement, projetera une recomposition des champs disciplinaires qui prenne en compte leur état réel dans le domaine scientifique. Cet état de fait, amorcé en 1970, faisait que les géographes qui auraient pu apporter à cette réflexion sur la géographie scolaire des outils répondant à ses besoins, s'en désintéressent alors. La géographie proposée à travers la pédagogie de l'éveil a ignoré l'espace et le raisonnement géographiques...

Cependant la rupture opérée à partir de la seule démarche pédagogique est importante : elle libère la géographie enseignée de son obsession de la nomenclature et de l'exhaustivité, permet, même si elle ne la construit pas, une ouverture, ou une sensibilisation aux autres sciences sociales, en tout cas un glissement vers une interrogation dans laquelle l'histoire et la géographie traitent de la société, en croisant leurs questionnements pour le faire (Deygout, Maréchal, Presle, 1982, 1983). Sa finalité est fortement civique. Surtout, le « profit » d'une véritable réflexion sur l'apprentissage de type constructiviste, comme la fréquentation des sciences sociales des années soixante-dix, est d'imposer un autre mode de pensée, un autre style cognitif, de redéfinir une « méthode », de faire comprendre, par exemple, qu'il fallait fabriquer, pour les élèves, des études de cas et donc, en amont, définir des objectifs d'apprentissage, même si les outils disciplinaires manquent pour le mener à bien (*Recherches pédagogiques* n° 51 et surtout n° 93).

Par ailleurs, le pôle de Caen, où une équipe a fonctionné sur la durée, associant, à partir de 1970, des universitaires fortement engagés dans cette expérimentation, l'École Normale et le centre de formation des PEGC a produit un travail didactique important sur « l'espace vécu » (Frémont, 1976), la géographie des représentations (Best, Frémont, Le Roux, 1978, 1979), et l'analyse de paysage (Grujard, Nove, Le Roux, 1988), repris dans *Les pratiques d'éveil en histoire et géographie* (Best, Cullier, Le Roux,

1. Mais on pourrait retrouver toute la filiation reconstituée de ces souhaits, dans la thèse de M. Benoit (Benoit, 1992).

1983) et diffusé par le biais des stages nationaux de formation des PEN. À Nîmes, c'est vers l'analyse spatiale que la recherche est orientée, par une association du même type entre École Normale et universitaires. La production éditoriale sera plus tardive (Clary, Dufau, Durand, Ferras, 1987), liée à la politique de diffusion de la Maison de la Géographie de Montpellier. Deux points d'arrimage, donc, au-delà de la seule préoccupation pédagogique, à la géographie qui s'inventait.

Pour les collèges, l'innovation ne vient pas des recherches de l'INRP : les programmes Haby qui en découlent (directement en géographie), sont marqués au coin de la géographie la plus traditionnelle (*Fiches documentaires*, 1977-1980). Pour ce niveau, l'essentiel réside dans un infléchissement « braudélien » du travail en histoire, et dans les méthodes pédagogiques mises en œuvre par certaines équipes dans les collèges expérimentaux (les collèges Legrand) qui contraignaient les enseignants à réfléchir collectivement à des objectifs d'apprentissage.

L'invention vient alors de lieux de formation périphériques, peu ou pas contrôlés par l'institution : les centres de formation des PEGC. On peut y voir comment la nécessité de réfléchir en urgence à la formation disciplinaire et pédagogique d'enseignants de collège, en réponse à la mutation affichée des finalités d'un enseignement, c'est-à-dire à ce qu'on appellera ensuite la professionnalisation, a contraint au tri et à la redéfinition de contenus à faire construire, de modalités d'apprentissage et d'évaluation nouvelles, pour les enseignants en formation comme pour les élèves. Dans certains de ces lieux (Caen, Livry-Gargan, Reims...), des formateurs ont expérimenté, dans la proximité d'une géographie universitaire innovante et des autres sciences sociales qui leur en proposaient les outils, des fragments de didactique d'une autre géographie scolaire, tout comme ils testaient des modalités d'évaluation qui serviraient ensuite de modèles aux futures épreuves professionnelles des concours internes, puis du CAPES externe. On était, là, dans une didactique qui s'interrogeait désormais sur l'apprentissage de contenus spécifiques et qui les construisait. Ce sont d'ailleurs certains de ces acteurs qui ont sans doute employé les premiers ce terme pour la géographie (*Espaces Temps*, 1980).

Outre ses obstacles épistémologiques internes, la recherche pédagogique et didactique ne se développe pas

sereinement à l'intérieur du monde enseignant, dont la plus grande partie (l'enseignement secondaire) l'a toujours dénigrée, pas plus qu'elle n'est assurée du soutien indéfectible des ministères qui la commanditent éventuellement. Si mai 1968, dans sa dynamique, « a donné raison aux réformateurs », la crise économique et le reflux politique qui se développent à partir de 1975 fragilisent les innovations (Prost, 1992), rendent toutes ses vertus rassurantes au modèle réaliste du savoir et élitiste du magistère. En 1979-1980 éclate, contre les programmes d'histoire proposés par l'INRP et contre le dol qu'y subit l'histoire nationale, mais aussi contre les pédagogues qui les ont produits, une première crise violente dont la conséquence est le retrait, par le ministre C. Beullac, des « programmes Haby », et la fermeture de la plupart des recherches menées à l'INRP en histoire/géographie.

Avec l'arrivée de la Gauche au pouvoir, en 1981, s'ouvre une sorte d'entre-deux, pour la réflexion pédagogique et didactique, dont on sort en 1985, malgré le repli brutal opéré alors par J.-P. Chevènement. Les recherches menées jusque-là sont assez violemment contestées pour que le gouvernement, qui souhaite revenir sur les programmes Haby, confie à R. Girault le soin de faire un rapport sur l'enseignement de l'histoire, dans lequel il fait une petite place à la géographie (Girault, 1982, Lacoste, 1984). On y lit, surtout, les résistances de la corporation à une réflexion renouvelée sur les savoirs et sur leurs apprentissages ; la géographie de l'éveil et son « milieu » sont exonérées. Puis en 1983, le ministre A. Savary confie à une Commission présidée par J. Le Goff le soin de préparer les contenus de nouveaux programmes et, auparavant, d'organiser le Colloque de Montpellier (janvier 1984), où le gouvernement s'engage à assurer la formation continue des enseignants et où il est dit, dans les débats, qu'une autre géographie scolaire peut et doit, désormais, être énoncée. Dans la commission Le Goff, des géographes novateurs (T. Saint-Julien et Y. Veyret) proposent effectivement que l'on conçoive une « géographie problématisée préparant l'enfant à être un acteur de son territoire » (comptes rendus des séances de la commission). La reconnaissance, par ce gouvernement, du besoin de formation des enseignants et de professionnalisation de cette formation, et la volonté de mise en œuvre de moyens pour l'assurer, ouvrent de véritables perspectives de recherche et d'institutionnalisation à la didac-

tique à qui une place importante est reconnue dans ce chantier (Prost, 1985). Or, cette dynamique institutionnelle vient croiser une dynamique scientifique : la géographie de référence, « sortie de la crise », met à disposition des didacticiens des préoccupations et des outils qui l'intéressent très directement.

Certes, à partir de 1985, J.-P. Chevènement vient saper l'élan rendu aux pédagogues par la politique d'autonomie et de décentralisation d'A. Savary, à qui cela avait valu d'être « emporté par la tornade ». Le nouveau ministre « siffle la fin de la récréation » (Prost, 1992), opère, dans les nouveaux programmes, un repli sur des savoirs obsolètes, et signifie son hostilité à la pédagogie. Mais il maintient le contrat de formation des enseignants et cette dynamique-là a été décisive.

1985-1996 : LA PRODUCTION DIDACTIQUE ARTICULÉE À L'ÉPISTÉMOLOGIE ; SON INSTITUTIONNALISATION ; LA QUESTION DE SA LÉGITIMATION SCIENTIFIQUE

Dans cette deuxième période, la didactique de la géographie va se donner une nouvelle forme en s'inscrivant dans une double dynamique :

– celle, interne, d'une géographie de référence renouvelée, « enseignable » (Le Moigne, 1999) dont certains formateurs ont commencé d'expérimenter des transferts partiels, et à partir de laquelle, en répondant aux finalités spécifiques de l'enseignement, ils vont tenter d'écrire un nouveau texte, un programme de la géographie scolaire, pour le premier et pour le second degré ;

– celle, externe, d'une demande institutionnelle forte, elle-même double, portant sur la formation professionnelle des enseignants et sur la réénonciation de tous les contenus d'enseignement. Le projet de reconstruction d'un champ scolaire des sciences sociales, où la géographie trouverait sa juste place, fut un échec, évident dès 1989, consommé avec la démission, en 1992, du GTD présidé par J.-C. Martin.

Ces chantiers ont constitué, pour les didacticiens, des enjeux majeurs, et la didactique de la géographie va

s'écrire au gré des possibles, dans une certaine urgence jusqu'en 1993, dans l'évidence institutionnelle de plus grandes difficultés ensuite, même si elle a officiellement sa place dans les IUFM, quand il apparaîtra, pour la géographie comme pour les autres disciplines, que l'Université fera peu pour qu'elle y soit scientifiquement reconnue et que la corporation enseignante, historienne en majorité, y trouve plutôt son (mauvais) compte.

Dès que posée, la question de la professionnalisation a intéressé les didacticiens. Son noyau dur est bien l'interrogation sur la pertinence sociale des savoirs enseignés et des outils pour les faire construire, sur le style cognitif que l'on veut faire acquérir, chemin faisant. Elle renvoie donc à l'épistémologie de la géographie de référence comme à celle de la géographie scolaire. Elle impose une sorte d'éthique (Develay, 1996) : décider de « ce qui vaut la peine » (Forquin, 1991) et de la façon dont cela vaut la peine. Elle impose, dans le même temps, de tenir l'autre bout de la chaîne, la classe, sa réalité, ce qui s'y joue, les pratiques sociales des élèves très singuliers et de leur enseignant tout aussi singulier.

Il était donc logique que les enseignants désireux de changer quelque chose s'y investissent et tentent d'inventer, par morceaux, les procédures susceptibles de répondre à cette multitude de besoins entrecroisés. Beaucoup, anciens et futurs didacticiens, se retrouvent au *Géoforum* de Lyon, en 1984, organisé par l'Association Française pour le Développement de la Géographie (AFDG) sur le thème « La géographie a changé, changeons son enseignement ». Ils se sont inscrits dans les espaces de réflexion et d'action qui s'ouvraient alors, ou qu'ils se sont constitués : à la périphérie du système, d'abord, dans la Formation Continue proposée par les MAFPEN, et surtout dans les jurys des concours internes (CAPES interne : 1986-87, agrégation interne : 1988-89), pour lesquels leur collaboration était tout indiquée². Puis, après la création des IUFM, lorsqu'on en est enfin venu, en 1992, à l'articulation majeure, le CAPES externe qui devait permettre de recruter, dans les dix années suivantes, une masse importante d'enseignants, ils ont participé à la préparation de l'épreuve professionnelle et au jury. L'épreuve professionnelle contraignait les universitaires non seulement à assurer aux candidats (en particulier histo-

2. On peut lire, sur ce point, les rapports des jurys de CAPES interne et d'agrégation interne ainsi que les *Mélanges offerts à Mme Geoffroy*.

riens) une formation solide à la géographie, ce qui n'était pas fait, mais à donner à ces futurs enseignants les moyens d'une mise en perspective épistémologique des savoirs (Regain, 1988, Marconis, 1992). Cette épreuve contre laquelle beaucoup (les associations de spécialistes en particulier) ont guerroyé, qui s'était plutôt bien déroulée malgré de justes appréhensions (Dorel, Borne, 1992), est condamnée dès le retour de la droite au pouvoir, pendant sa deuxième expérimentation, en juin 1993. Elle sera remplacée par une épreuve sur dossier. Les didacticiens qui participent au jury ainsi que les présidents et vice-présidents géographes, se sont efforcés de lui garder le sens d'une initiation à la réflexion épistémologique et didactique. Mais leurs rapports continuent de déplorer que les étudiants y soient mal préparés par l'Université (Rapport du jury du CAPES, 2000). Cet effort de professionnalisation et le marché captif des IUFM ont provoqué, à la fois, une extension de la réflexion (publications des IREHG) et suscité des vocations éditoriales, le plus souvent institutionnelles, dont, seule, une petite partie de la production est directement articulée à des recherches didactiques ou épistémologiques.

La définition de la place, de la forme, de la légitimation scientifique de la recherche en didactique a été liée à la création des IUFM. Elle a alors été un enjeu majeur pour toutes les didactiques. Elles pouvaient être, dans la formation disciplinaire, un élément-clé de la définition d'une culture commune pour le premier et le second degré. On le sait, la commission Bancel n'en a rien réglé, le ministère abandonnant la recherche d'une solution au compromis local avec les Universités. Il était pourtant urgent d'assurer une légitimité *scientifique* à ce nouveau champ de recherches, à cette praxis – mais c'était bien là un élément essentiel de la question – à laquelle le ministère conférait pourtant une légitimité *institutionnelle*. Il fallait constituer un vivier de chercheurs, ouvrir des DEA, conforter, en géographie, ceux qui existaient déjà, en définir la topographie, les critères de validité, mettre en réseau ces recherches, permettre la soutenance de thèses, publier, débattre, pourvoir, ainsi, les postes de professeurs des IUFM.

Comme celle des autres disciplines, la didactique de la géographie mettait en question le système de production (et de contrôle) de la géographie scolaire, défi aggravé par la relation génétique directe entre la géographie

scolaire et sa filière de production et de reproduction universitaire. Le problème est d'autant plus aigu que cette didactique se construit alors en référence à une géographie qui n'est pas encore, dans cette fin des années quatre-vingt, dominante à l'université. Elle renvoie cette dernière à l'image d'une science à deux vitesses, à son clivage, dont on masquera le sens en parlant de son « éclatement ». Elle prend en effet sa démarche et ses objets dans la géographie qui a rompu les amarres dans les années soixante-dix, qui s'inscrit dans le champ des sciences sociales et y inscrit la question de la nature, qu'il n'est évidemment pas question d'écarter de la géographie scolaire, dont le style cognitif rejoint celui de la science moderne en refusant de dissocier son objet et son questionnement de l'intérêt qu'ils présentent pour les hommes (Prigogine et Stengers, 1979). Son objet est l'organisation de l'espace par les sociétés. C'est une géographie qui a opté pour l'action et l'aménagement, dont la méthodologie est constructiviste, qui interroge le monde à partir d'hypothèses, produit des modèles, imagine des lois, invente des concepts. Son questionnement social comme ses outils intéressent les didacticiens. L'Université a fortement discuté ou refusé la légitimité scientifique à la didactique. À ce jour, il n'y a que deux didacticiennes qui soient devenues professeurs des universités, beaucoup de chercheurs sont contraints de se tourner vers les Sciences de l'Éducation, elles-mêmes relativement peu convaincues de la nécessité de qualifier les recherches menées à partir d'autres disciplines. Les IUFM, à ce jour, ont été incapables de constituer un réseau de recherche (ni même de reconstituer celui qui existait virtuellement, alors que la plupart des didacticiens y enseignent ou y interviennent), et, moins encore, de créer un lieu de débat scientifique sur ce qui est produit. Il n'y en a donc pas de mémoire.

Un gros travail a pourtant été fait jusqu'en 1996, dont les différentes équipes qui y ont contribué (INRP, AFDG, Grenoble, Caen, Montpellier, IREHG...) ont laissé des signes au moins dans les Actes des Colloques de didactique tenus à l'INRP de 1986 à 1996 (lieux d'exposé, sinon de débats scientifiques) ou dans les Actes de leurs propres Universités d'été (AFDG, Grenoble, Montpellier). I. Lefort et J.-P. Chevalier ont recensé ces différentes productions (1997). Dans cette phase, on peut sans doute avancer que la préoccupation majeure des didacticiens était de rompre avec un mode de penser

la géographie scolaire plus encore qu'avec des contenus. Ils l'ont fait avec plus ou moins de moyens et de cohérence, et ils ont tenté de construire, à l'intention des élèves, tout ou partie d'un programme qui y réponde. Ils ont transposé des entrées (travail sur les représentations, usage de la sémiologie), des outils (cartes, modèles graphiques), des concepts (espace géographique, territoire, modèle de Christaller, courbe de Zipf), travaillé sur des niveaux particuliers (géographie au collège, en seconde), ou des objets (l'Europe, le paysage). Mais ils l'ont fait sans que jamais les choses puissent être débattues au fond et capitalisées, quand la nécessité en était pourtant évidente : c'est le plus grand manque de la période.

Depuis 1996, remettant sans doute ce chantier aux IUFM, le ministère a cessé de soutenir les Universités d'été consacrées à la didactique des disciplines, ainsi que les Colloques de l'INRP. Les recherches ne se sont pas, pour autant, interrompues, car elles ne sont pas moins nécessaires. Mais elles se sont sans doute ralenties, infiniment compliquées par le fonctionnement cloisonné et sans cesse en négociation des IUFM, et sont désormais très peu visibles. Il s'est même avéré difficile de les recenser pour la journée d'étude des didactiques de la géographie et de l'histoire tenue en décembre 1999, dont le propos était pourtant de les remettre en synergie et, si possible, d'élargir et d'approfondir une réflexion suspendue. Il est probable, d'ailleurs, que nous soyons parvenus, ces dernières années, à énoncer un nouveau paradigme de la géographie scolaire, sous la contrainte, pour certains d'entre nous, d'avoir à rédiger de bout en bout, des collections de manuels. Mais il faut évidemment en débattre, et en construire complètement l'ingénierie pour tous les niveaux d'enseignement, en faisant appel, beaucoup plus largement que nous ne l'avons fait dans ces deux premières phases (où l'urgence était ailleurs), à l'apport de la psychologie et de la sociologie, par exemple.

Micheline ROUMÉGOUS
Laboratoire EHGO, épistémologie et histoire de la géographie
Paris I - CNRS

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Bibliographie didactique

- AFDG. *Actes des Universités d'été Géographes Associés*, n° 12 et n° 16 (Université de Lyon II), 1986-1987, 1995, 1996.
- BEST, F. (1973). *Pour une pédagogie de l'éveil*, Paris : A. Colin.
- BEST, F., CULLIER, F. et LEROUX, A. (1983). *Pratiques d'éveil en histoire et géographie à l'école élémentaire*, Paris : A. Colin/Bourrellet.
- BEST, F., FRÉMONT, A. et LE ROUX, A. (1978). *À propos du Port de Caen, vers une nouvelle pédagogie de la Géographie*, dossier préparé par le département de géographie de l'Université de Caen, Caen : CRDP.
- CLARY, M., DUFAU, G., DURAND, R. et FERRAS, R. (1987). *Cartes et modèles à l'école*, Montpellier : RECLUS.
- Commission Le Goff, comptes rendus des séances de la commission (Archives T. Saint Julien et Y. Veyret).
- DEBESSE-ARVISET, M.-L. (1969, 1975). *La géographie à l'école*, Paris : PUF.
- DEYGOUT, J., MARÉCHAL, J. et PRESLE, M. (1981-1983). *Histoire Géographie, Sciences humaines et sociales*, Cycle Moyen vol. 1, 1982, Cycle Moyen vol. 2, 1981, Livre du Maître, 1982, Cycle Moyen vol. 2, 1983, Paris : Librairie Istra.
- DEVELAY, M. (1998). Éthique, didactique et enseignement, in F. Audigier, ed., *Concepts, modèles et raisonnements*, Actes du huitième colloque, mars 1996, Didactiques de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales, Paris : INRP, p. 523-539.
- DOREL, G. et BORNE, D. (1992). Entretien réalisé par H. Tison au sujet du CAPES, *Historiens Géographes* n° 338, décembre 1992, p. 385-390.
- Espaces Temps* n° 14-15 (1980). *Ennui, gâchis, utopie, Histoire-géographie/sciences sociales à l'école*.
- Fiches Documentaires*. Ministère de l'Éducation Nationale, CNDP, Sciences humaines (histoire, géographie, économie, éducation civique), 1977-1980.
- FRÉMONT, A. dir. (1979). *La place des Petites Boucheries à Caen - le centre Saint-Clair à Hérouville - espace vécu et pratique commerciale*, n° 354, CNRS-RCP, 252 p., Caen : Université de Caen.
- GRUJARD, M., LE ROUX, A. et NOVÉ, A. (1988). *Regarder et comprendre un paysage*, Paris : Calmann-Lévy Jupilles.
- INRP. *Actes des Rencontres nationales sur la didactique de l'Histoire, de la Géographie, des Sciences Sociales, de 1986 à 1996*, Paris : INRP, 1986, 1987, 1988, 1989, 1990, 1992, 1993, 1996.
- INRP. (1974). Les activités d'éveil à dominante intellectuelle au Cours Préparatoire, *Recherches pédagogiques* n° 51.
- LACOSTE, Y. (1984). Enseigner la géographie, *Colloque national sur l'histoire et son enseignement*, 19-20-21 janvier 1984, Montpellier, Ministère de l'Éducation Nationale, Paris : CNDP, p. 54.
- MARBEAU, L. dir. (1978). Activités d'éveil sciences sociales à l'École élémentaire, *Recherches pédagogiques* n° 93, Paris : INRP.

MARBEAU, V. (1989). Note de l'Inspection Générale pour l'écrit et l'oral de l'agrégation interne; sur la troisième épreuve, *Historiens Géographes* n° 323, mai-juin, p. 102.

MARBEAU, V. (1990). Rapport du Président du Jury de l'agrégation interne d'Histoire et de Géographie, *Historiens Géographes* n° 327, mars-avril, p. 103-140.

Mélanges offerts à Mme Geoffroy, Inspecteur Général d'Histoire-Géographie, Strasbourg: CRDP d'Alsace, 1993, en particulier, GAUDIN, G., De l'heureuse influence du CAPES interne en Histoire-Géographie; MARÉCHAL, J., La place du CAPES interne dans la rénovation du système éducatif.

REGRAIN, R. (1988). La préparation au CAPES interne à Amiens, *Historiens Géographes* n° 319, juillet-août, p. 111-121.

Autres références bibliographiques

BACHELARD, G. (1934). *Le nouvel esprit scientifique*, Paris: J. Vrin.

BENOIT, M. (1992). *L'enseignement de la géographie à l'école primaire, 1867-1991*, Thèse, géographie, Université de Paris I, 437 p. + 258 p. d'annexes.

BRUNER, J.S. et al. (1973). *The Process of Education*, Cambridge (Mass.): Harvard University Press.

BRUNET, R. (1989). Géographie état des lieux, *Espaces Temps* 40/41.

CHEVALIER, J.-P. et LEFORT, I. (1997). Enseigner la géographie, quelques décennies de réflexions didactiques en France, in R. Knafou, dir., *L'état de la géographie. Autoscopie d'une science*, Paris: Belin, p. 54-67.

FORQUIN, J.-C. (1991). Justification de l'enseignement et relativisme culturel, *Revue Française de Pédagogie*, oct.-nov.-déc., n° 97, p. 13-30.

FRÉMONT, A. (1976). *La région, espace vécu*, Paris: PUF.

GIRAULT, R. (1983). *L'histoire et la géographie en question. Rapport au Ministre de l'Éducation nationale*, Paris: Ministère de l'Éducation nationale/Service d'information.

LE MOIGNE, J.-L. (1999). *Les épistémologies constructivistes*, Paris: PUF. (QJ), 2969).

MARCONIS, R. (1992). Épistémologie et didactique de la géographie, *Historiens Géographes* n° 335, février-mars, p. 201-209.

PIAGET, J. (1967). *La construction du réel chez l'enfant*, Paris; Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, (1937).

PRIGOGINE, I. et STENGERS, I. (1986). *La nouvelle alliance. Métamorphose de la science*, Paris: Gallimard, (1979). (Folio essais).

PROST, A. (1992). *Éducation, société et politiques. Une histoire de l'enseignement en France, de 1945 à nos jours*, Paris: Seuil. (Coll. xx^e siècle).

PROST, A. (1990). *Éloge des pédagogues*, Paris: Seuil, (1985).

ROBIC, M.-C. (1996). Des vertus de la chaire à la tentation de l'action, in P. Claval, dir. et A.-L. Sanguin, dir., *La géographie française à l'époque classique (1918-1968)*, Paris: L'Harmattan, p. 27-58.

ROBIC, M.-C. (1988). Le fardeau du professeur, *Espaces Temps* n° 68-69-70, *Histoire/Géographie* 2, Les promesses du désordre, p. 158-170.

Historiens Géographes n° 317, janvier 1988, Rapport sur le CAPES interne 1987; n° 321, décembre 1988: Rapport de 1988; n° 326, décembre 1989: Rapport sur le CAPES interne de 1989.

LES ENJEUX DE L'APPRENTISSAGE DE L'HISTOIRE

NICOLE LAUTIER

L'histoire s'apprend selon un double mouvement : par une compréhension « naturelle » et par l'exercice de processus de « mise à distance ». Parce que les connaissances historiques aspirent à la fois à la reconnaissance scientifique et à la construction identitaire, leur mode d'apprentissage ne peut qu'être ambivalent. L'histoire enseignée-apprise met en jeu des processus complémentaires et paradoxaux : curiosité et esprit critique, familiarité et étrangeté, enjeu d'appartenance et enjeu de distanciation, comprendre et expliquer. Sur le mode de l'identification aux personnages, aux événements, aux valeurs, on mémorise les connaissances du passé par l'émotion, par les images, par tout ce qui attache ou, au contraire, révolte. Sans la chaleur de l'identification, l'apprentissage reste superficiel, mais sans la mise à distance des interprétations, l'histoire scolaire n'atteint pas ses objectifs. En effet, le sens se construit dans la mise en forme des récits, mais des récits validés par le recours à la pensée argumentative, froide et raisonneuse, qui met à distance le trop-plein d'émotions du mode le plus immédiat d'appropriation des savoirs. Si les deux modes fonctionnent parfois simultanément, force est pourtant de reconnaître qu'ils ne répondent pas aux mêmes critères. Le premier ressort d'une pensée

chaude, naturelle – même si ce naturel doit beaucoup à la culture par la capacité mimétique à comprendre les histoires (Bruner, 1991), par le partage de représentations socialement élaborées (Jodelet, 1984) ; le deuxième témoigne de cette capacité à exercer la pensée formelle, autant dire une pensée qui relève moins du spontané et davantage de l'exercé, de l'élaboré. Le premier installe un rapport d'intimité à l'histoire, le deuxième concerne plus directement la responsabilité d'une pédagogie de l'histoire. Ce sont deux mouvements paradoxaux mais complémentaires. Aussi les débats que les didacticiens des sciences ont engagés à propos des connaissances spontanées des élèves et des connaissances scientifiques trouvent-ils ici un terrain différent. Néanmoins les finalités affichées de l'histoire enseignée (contribuer à développer un sentiment d'appartenance par la connaissance du patrimoine culturel mais aussi faire acquérir cet esprit critique essentiel à la formation d'un individu doué de raison et futur citoyen) et surtout les modes de socialisation professionnelle des enseignants (formation initiale, concours de recrutement, stages), ne paraissent pas de nature à faire reconnaître la légitimité de l'ensemble des activités didactiques. Les réticences enregistrées, les écarts observés entre les représentations du métier et les pratiques effectives

conduisent à formuler quelques hypothèses sur les conditions de la reconnaissance de la légitimité de certaines activités cognitives propres à l'apprentissage de l'histoire. J'utilise dans cet exposé les résultats de plusieurs enquêtes menées entre 1987 et 1996. Ces enquêtes ont été exploitées dans plusieurs publications, notamment dans la version remaniée d'une thèse soutenue en 1992 à l'EHESS et publiée en 1997a : *À la rencontre de l'histoire* ; des observations de pratiques d'enseignement et des entretiens menés auprès des enseignants à propos de ces pratiques ont nourri les analyses d'un ouvrage paru la même année : *Enseigner l'histoire au lycée*, 1997b. Reprenons les points évoqués.

LA COMPRÉHENSION « CHAUDE », PAR LE MONDE VÉCU

LE RAPPORT À L'HISTOIRE

À partir des jugements portés sur l'histoire par les élèves du collège et du lycée (l'histoire envisagée comme « une simple matière scolaire », comme « un moyen de retrouver ses racines », comme « la culture de ses ancêtres ») j'ai pu isoler deux groupes qui paraissent exprimer une spécificité de la discipline : le premier, largement majoritaire, manifeste une relation personnalisée, intime, au savoir historique ; le second, qui rassemble 20 % à 30 % des élèves, se définit par un rapport d'externalité à l'histoire. Ces deux groupes d'élèves ne coïncident, ni avec la typologie classique des « bons » et des « mauvais » élèves, ni avec celle que l'on peut établir à partir de l'origine socioculturelle. En effet, la représentation de l'histoire ne dépend pas des résultats scolaires ou des compétences sociales mais se situe sur un tout autre plan, dans le caractère ontologique du rapport à l'histoire : posséder ou non, posséder avec plus ou moins de conscience le sentiment de faire partie de cette histoire que beaucoup définissent par « tout ce qui s'est passé », « tout ce qui concerne la vie des hommes ». La perception « intime » de l'histoire s'effectue par le relais du collectif : l'individu ne construit

son rapport privé à l'histoire qu'en étant capable de penser le social, de se penser dans la collectivité. Alors que le rapport externe à la discipline, caractérisé par l'absence de relation personnelle à l'histoire, de familiarité avec les hommes du passé, suscite une difficulté à penser l'altérité des liens sociaux. Ces conclusions sont confirmées par une grande enquête européenne (Angvik, Von Borries, 1997) : les adolescents qui ont répondu en 1995, en France et dans presque tous les États européens, à des questions semblables (l'histoire comme simple matière scolaire ; l'histoire comme moyen de saisir sa propre vie, comme élément du changement historique), se retrouvent dans des proportions équivalentes : 30 % dans ce que j'appelle un rapport d'externalité, 70 % dans un rapport intime à l'histoire. Les auteurs qui ont disposé de toute la puissance de l'enquête statistique notent eux-mêmes que ces réponses ne sont pas corrélées à la catégorie socioprofessionnelle des familles¹.

Cette modélisation du rapport des élèves à l'histoire doit être soigneusement distinguée de la notion de « savoir privé » utilisée en didactique des disciplines. Lorsque Chevillard (1985) conçoit le moment où l'élève, cessant de mobiliser son savoir scolaire dans le cadre des attentes de la situation didactique, peut enfin faire preuve de ses compétences acquises dans des situations « adidactiques » non institutionnalisées, il peut parler de savoir privé. Cette forme de rapport privé s'exprime évidemment pour l'histoire comme pour les autres disciplines ; simplement, au lieu de s'exercer « à la sortie », lorsque l'élève a pu se libérer des règles de fonctionnement de la situation scolaire, elle se manifeste ici, dès la perception du caractère social de la connaissance historique et du rôle d'acteur que l'adolescent lui-même exerce dans cette Histoire. Cette précision permet de poser la question du rapport au savoir historique dans des termes spécifiques, de souligner l'originalité du sens donné par les élèves à l'apprentissage dans cette discipline.

LE RESSORT NARRATIF

Les élèves définissent de façon circulaire l'histoire par les événements, et inversement, le statut d'événement n'est

1. *Youth and History*, M. Angvik, B. Von Borries eds, 1997.

Seuls se distinguent, en France, les élèves de classes de troisième technique plus portés à se dégager du rapport d'intimité, mais, lorsque l'on connaît le fort sentiment d'exclusion qui anime les élèves de cette filière, on peut penser que cette exception ne fait que renforcer une analyse appuyée sur la distinction entre le sentiment d'appartenance et celui d'externalité.

concedé qu'à ce qui est digne d'être retenu par l'histoire. Retenu par qui? Les collégiens et les lycéens ne s'interrogent guère sur ce point. L'essentiel reste « l'importance » et « la capacité à entraîner un changement ». En fait, les adolescents aspirent à connaître la suite de l'histoire bien plus que les causes. ⁱ

Par un « chemin causal », ils tentent de réduire la part de l'inconnu que tout changement introduit sur le cours des choses.

– Le ressort le plus classique de la mise en intrigue, oublié ou boudé par certains enseignants au nom du caractère scientifique de la discipline, est bien au cœur de la lecture de l'histoire.

– Ce constat s'accorde mal avec l'attachement persistant aux catégories de cause et de conséquence. Considérées comme des évidences dans le milieu scolaire, ces catégories s'appuient sur les modèles les plus répandus de l'historiographie, sur les enseignements des plans des manuels et des cours. On n'en discute pas la pertinence, on ne discute pas la nécessité de réduire les écarts constatés entre les exigences savantes (actuellement réévaluées dans le domaine de la causalité) et la capacité des élèves à respecter ces catégories.

– Les élèves ne respectent pas davantage la définition de l'événement que l'on donne généralement dans les cercles savants. Si « grand » soit-il par sa « capacité de scansion », par son intervention sur le cours des choses introduisant une discontinuité, l'événement historique peut en effet être perçu par les adolescents sur le mode statique. Des épisodes aussi classiques que « la Première Guerre mondiale » ou « la Crise de 1929 » mobilisent souvent chez les élèves de collège, et encore largement en classe de Seconde, une représentation affective quasiment atemporelle. L'âge et/ou le niveau de connaissance du domaine entraînent des identifications peu conformes aux grandes catégorisations repérées. Le ressort narratif peut être négligé au profit d'une activité imageante. Lorsque le sens donné à l'événement « Première Guerre mondiale » ou « Crise de 1929 » s'exprime par une image doublée d'une bouffée affective (condamnation de « la guerre-boucherie », émotion suscitée par les « chômeurs de la rue porteurs de pancartes » ou par tel « banquier ruiné qui saute par la fenêtre »), il n'est pas moins structurant que celui qui passe par la connaissance de l'attentat de Sarajevo ou par celle du fort taux d'endettement des Américains.

– Les représentations imagées paraissent essentielles dans l'élaboration des marqueurs qui permettent aux individus de construire leur perspective temporelle. Elles fournissent des jalons, des structures d'accueil possibles pour organiser le temps de l'histoire.

LES SCHÈMES D'ACCUEIL DE LA MÉMOIRE SOCIALE

Lorsque les élèves rencontrent le texte de l'histoire, ils l'interprètent à l'aide de leur monde, de théories disponibles, véritables sociologies et psychologies spontanées : « la soif du pouvoir », « la vanité des hommes », « la soif d'argent », « la bêtise humaine », « le suivisme », « l'esprit moutonnier des hommes en groupe ». Pourtant, ces éléments d'interprétation ne sont pas isolés, ils ne constituent pas de simples constructions individualisées. On peut les considérer comme des schèmes d'accueil propres à une mémoire collective.

En psychologie, rappelle D. Jodelet (1992), la mémoire est souvent comprise comme un processus que l'on aborde par une expérimentation aux conditions très épurées. S'attachant aux mécanismes d'acquisition, de stockage et de récupération de l'information, deux modèles structuraux sont ainsi mobilisés dans les travaux consacrés à la mémoire sémantique : celui du « grenier » et celui du « générateur ». Dans le premier modèle, domine l'idée d'éléments morcelés, de reproduction de contenus figés ; dans le second, la mémoire est considérée de manière active, comme une organisation des expériences passées, rappelées pour donner une signification au présent. Une telle approche cognitive ne permet pas de saisir la médiation entre le niveau intra-individuel et l'environnement social, elle ne montre pas que la mémoire individuelle est toujours portée par des sujets dont l'appartenance sociale fournit les cadres les plus stables. Or l'individu pense et se souvient dans son appartenance aux groupes, dans une « co-construction sociale » produite au cours des interactions. Selon les termes de M. Halbwachs, l'individu pense le groupe « vu du dedans », se représente dans une mémoire collective et se reconnaît dans un « tableau de lui-même » qui lui donne une dimension identitaire et affective.

Ce sont précisément les phénomènes de médiation entre les savoirs individuels et l'environnement social que l'on voit en œuvre dans les réponses des élèves interrogés sur différents thèmes historiques : les phénomènes d'identification positive ou négative, les comparaisons

proposées, ne surgissent pas spontanément de mémoires purement individualisées. Les réponses retrouvent des références communes récurrentes, la mémoire sociale procure les cadres de pensée; les valeurs partagées fournissent la tension, le « besoin », nécessaire à l'apprentissage-appropriation.

Ainsi, l'universalité des Droits de l'homme constitue une trame extrêmement forte pour donner de la cohérence à des informations diverses. Tout aussi prégnant paraît être l'idéal d'une société égalitaire, fraternelle, consensuelle. Les études de Doise (1994) sur les représentations des Droits de l'homme, celles de Flament (1982) sur l'idéal du groupe fraternel, montrent combien ces deux références structurent fortement notre système de pensée. Par le recours à une méthodologie qualitative, on peut reconstituer les théorisations subtiles que les adolescents français tissent sur la trame commune. Nous mobiliserons trois exemples.

– Premier exemple. Au nom des Droits de l'homme, les adolescents défendent la reconnaissance du pluralisme culturel : le droit des peuples « vaincus » à faire reconnaître leur vision du monde justifie la dénonciation de la colonisation. Dénonciation d'autant plus prononcée qu'elle fait l'objet d'un investissement identitaire et d'un sentiment de responsabilité collective. En condamnant la domination exercée par les Espagnols sur les peuples conquis, les collégiens et lycéens réinterprètent toute la politique coloniale européenne : « On a fait pareil en Afrique, dans les Iles; la France, l'Europe, on a fait pareil ».

– Deuxième exemple. Au nom de l'idéal d'une société égalitaire et fraternelle, ils gommant les informations concernant le caractère hiérarchique ou guerrier des sociétés amérindiennes. Ils ne conservent de ces dernières que l'aspect communautaire qui les intéresse. Intérêt d'autant plus motivé qu'il souligne par contraste les craintes de l'absence de solidarité de notre société. Mieux, chez certains élèves, la sélection des informations ne laisse aucune place à la reconnaissance d'un métissage pas toujours harmonieux dans l'Amérique latine d'aujourd'hui.

– Troisième exemple. Ce sont les mêmes procédés d'identification ou de rejet qui permettent à ces adolescents de conceptualiser les attributs de la démocratie (libertés, droits pour tous), mais qui les font hésiter à en reconnaître l'une de ses propriétés essentielles : le pluripartisme. Il n'est certes pas difficile, sur le plan cognitif,

d'apprendre (au sens de mémoriser), que le pluripartisme est une condition de la démocratie, ou encore que les sociétés amérindiennes n'étaient pas particulièrement égalitaires; simplement, les schèmes familiers dont disposent les individus qui baignent dans une culture se révèlent plus ou moins adéquats pour concevoir de telles informations.

DE L'ÉLÈVE À L'EXPERT : DES PROCESSUS COMMUNS DE COMPRÉHENSION

La démarche du didacticien tend à privilégier la recherche des mécanismes engagés par l'élève alors que sa connaissance est « en voie d'appropriation ». Avant d'atteindre la connaissance de l'expert. Tout en procédant à cette nécessaire interrogation, il faut bien reconnaître qu'en histoire, la distinction ne paraît pas aussi tranchée.

En fait, pour comprendre les hommes du passé ou du présent, leurs intentions et leurs actions, d'autres hommes mobilisent leur connaissance du monde vécu. H. Moniot (1993, p. 123) souligne que l'histoire enseignée et l'histoire historique procèdent un peu de la même façon mais « à des niveaux plus sophistiqués ». Mais peut-on réunir sur un axe commun les processus de la compréhension de l'histoire, de l'élève à l'historien ? Peut-on établir une similitude entre les catégories mobilisées dans des situations pourtant bien différentes, la tension entre familiarité et étrangeté qui s'exprime chez l'historien dans son travail d'élaboration comme chez l'élève dans sa compréhension spontanée lors de l'opération d'apprentissage ?

– Pour l'expert, cette tension passe par la position de « médiateur », « d'interprète » « tiraillé entre son appartenance à une tradition et sa distance par rapport aux objets qui sont les termes de ses recherches » (Gadamer, 1996). Que l'on se réfère à la manière dont Collingwood (1946) conçoit une « réeffectuation » du passé en se situant en pensée dans les actions qui ont été accomplies, que l'on suive davantage la faculté de sympathie chère à Marrou (1954), ou encore la dialectique subtile que Ricœur propose entre le Même et L'Autre par la force de l'Analogie – car « l'Analogie, précisément, retient en lui la force de la réeffectuation et de la mise à distance, dans la mesure ou être-comme, c'est être et n'être-pas » (Ricœur, 1985, t. 3, p. 226) –, dans tous les cas de figure, la compréhension familière gère la distance.

– La tension entre familiarité et étrangeté organise les modes d'interprétation permettant de concevoir les hommes du passé et les groupes, entités sociétales, comme peuvent l'être les sociétés amérindiennes ou la société d'Ancien Régime. Cette tension sous-tend également l'appropriation des concepts les plus généraux comme ceux de colonisation ou d'esclavage, ou encore la définition des institutions politiques (monarchie, dictature, démocratie). C'est ainsi que, pour conceptualiser la conquête espagnole puis la colonisation en Amérique, les adolescents se réfèrent à toutes les situations qui peuvent s'en approcher : les Français en Algérie ou en Indochine, les Anglais en Afrique, ou encore, pour certains, le temps des Croisés. Parlent-ils de colonisation ou d'esclavage ? Les mots se brouillent, surtout chez les collégiens, qui confondent Indiens et Africains.

On serait alors tenté de pointer ici l'erreur, la confusion engagée par des rapprochements mal argumentés. Pourtant, la justification de l'amalgame suit une certaine logique, celle de la condamnation morale : les adolescents jugent le statut du « colonisé » tout aussi humiliant que celui de « l'esclave » ; ils connaissent la différence mais ils refusent une nuance qu'ils jugent trop douce. De même, pour définir les Incas ou les Aztèques qu'ils connaissent peu, ils mobilisent ainsi quelques traits peu précis mais fortement organisés autour d'une attitude empathique : en valorisant des sociétés « solidaires », ils projettent leur propre besoin de solidarité. Ce sont les mêmes procédures analogiques qui leur permettent de conceptualiser la dictature avec des savoirs glanés un peu partout : à l'école, dans les médias, dans le présent de l'actualité, dans le passé ancien ou récent, dans la culture familiale (les souvenirs de l'Espagne franquiste ou de la Grèce des colonels).

Sans minimiser les « insuffisances », voire les confusions que peuvent entraîner certaines comparaisons rapides de la part des élèves, la démarche relève bien d'un *continuum* entre le novice et l'historien. Les processus engagés sont parallèles : identification, valorisation, dévalorisation, comparaison passé-présent et passé-passé. Seul le degré de rigueur et de contrôle les distingue. Car pour gérer la tension entre réeffectuation du passé et mise à distance rappelle Gadamer (1996, p. 86) il serait vain de vouloir réduire la « distance temporelle », de rechercher l'objectivité en pensant le passé « avec les concepts et représentations qui lui étaient "propres" » ;

« il s'agit de considérer la distance temporelle comme fondement d'une possibilité positive et productive de compréhension ». Voilà qui, dans l'un des domaines les plus discutés de l'épistémologie, permet de faire le lien entre la démarche spontanément compréhensive des adolescents et celle, plus retenue, plus contrôlée de l'historien. La retenue retrouve les niveaux de sophistication auxquels H. Moniot fait allusion. Si ce sont seulement des degrés qui interviennent dans la gestion de la distance, il n'y a pas de différence fondamentale dans les processus engagés, il ne peut y avoir qu'un exercice de la gestion de la distance.

L'EXERCICE DE LA PENSÉE HISTORIENNE : TRANSFORMER LE RÉCIT EN RÉCIT HISTORIQUE

Sans vouloir singer le travail de l'historien, l'élève en classe d'histoire est mis en situation d'exercer ces modes de pensée qui permettent de passer du simple récit au récit historique. Pourtant on remarque que les démarches « d'historisation » sont inégalement développées dans la tradition pédagogique de l'histoire enseignée. Le lancinant rappel de l'exercice du sens critique par le commerce de l'histoire ne s'accompagne ni d'un discours sur la méthode ni de pratiques très élaborées. L'analyse de séquences de l'histoire enseignée en collège et en lycée laisse apparaître une étrange différence entre la forte revendication de la démarche de mise à distance et son degré d'application. On veut former le raisonnement critique, mais les activités d'historisation ne sont pas toujours perçues comme légitimes et faciles à mettre en œuvre. La liberté pédagogique traditionnellement accordée laisse un flou s'installer sur le comment « s'exercer au jugement critique et raisonnable ». Seule la critique des sources est fortement mobilisée, trop peut-être si l'on en juge par le *Rapport annuel de l'inspection générale* (1994, p. 252). Les autres activités comme la périodisation, le contrôle du raisonnement analogique, la « construction des entités historiques », ces quasi-personnages de l'histoire selon la formule de P. Ricoeur, peuvent être considérées comme les opérations centrales de la pensée historique, elles sont peu explicites et très inégalement développées dans les classes.

PÉRIODISER

C'est en historisant le temps que l'historien se démarque de la mémoire. Il reconnaît la multiplicité des temps contre la perspective commune et vivace du temps unique (Pomian, 1984). Il pratique une série d'opérations de rationalisation : classer des événements, évaluer leur poids relatif, les organiser selon des séries, des successions de rythmes différents, concevoir des chevauchements et des emboîtements ; surtout, accorder une signification à certains moments, les hiérarchiser, les nommer, bref construire des périodes. Dans l'enseignement et particulièrement dans les manuels, la phase préparatoire et créatrice de ce travail intellectuel est gommée. La clarté de l'exposition efface la dynamique du processus. Les périodes historiques prennent, avec le succès et la consécration, des allures d'évidence : c'est vrai non seulement des quatre « Grandes » (Antiquité, Moyen Âge, Temps modernes, époque contemporaine), mais aussi d'autres périodes, moins classiques, qui permettent de reconduire, sans jamais s'interroger, les mêmes titres de chapitres, de cours ou même de questions d'examens.

Ce sont pourtant les essais et les tâtonnements plus que l'évidence du titre d'une période qui participent à la démarche intellectuelle de la mise en récit historique. Trop souvent confondue avec la mémorisation de chronologies déjà établies, l'activité de périodisation permet de manipuler les durées, les séries ; elle requiert la capacité à donner du sens à une période en relation avec une problématisation. Dans la classe, de telles opérations sont mises en œuvre dès que le professeur demande des classements différenciés des séries de faits. Elles sont néanmoins rarement évaluées en tant qu'exercices, avec la nécessaire reconnaissance d'une marge d'écart par rapport aux périodes officielles. Ce sont pourtant bien des opérations cognitives de classement, de co-sériation, de simultanéité, d'emboîtement des durées, de réversibilité, de changement, de continuité ou de rupture qui sont engagées. Et, avec elles, le moyen de se familiariser avec la pluralité des temps.

CONTRÔLER LE RAISONNEMENT ANALOGIQUE

Les individus mobilisent spontanément le raisonnement comparatif dans l'appropriation profane des connaissances historiques. Ils utilisent les exemples, toutes les possibilités de rapprocher les informations nouvelles

d'autres plus familières qu'elles concernent le présent ou le passé. La démarche de mise à distance consiste alors à exercer un contrôle sur ce raisonnement analogique. J.-C. Passeron (1991) considère la démarche comparative comme la situation de substitution à l'expérimentation dans les sciences sociales. Dans cet « espace non poppérien du raisonnement naturel », Passeron souligne qu'« au moment où on se rapproche du raisonnement historique, on renonce à des garanties du côté expérimental, et, au moment où on se rapproche du pôle du raisonnement expérimental, on laisse s'évaporer de la signification historique. L'intelligibilité de la comparaison doit sa rigueur au sérieux avec lequel on construit les typologies : l'analogie contrôlée dans la démarche historienne trouve ici tout son sens. La validité du raisonnement repose sur la capacité à exercer le contrôle de la comparaison. »

Dans une classe d'histoire, la légitimité du raisonnement comparatif implique le contrôle complet de l'opération. Dans cette perspective, le recours à la comparaison n'est ni fortuit ni honteux, il est éventuellement provoqué, mais toujours contrôlé. Ce contrôle intervient en exerçant la désignation des différences liées aux contextes (on compare les institutions, les pouvoirs, les groupes sociaux). Il intervient dans l'élaboration de modèles par la description et la désignation des écarts entre la réalité complexe et le modèle idéal-typique. Loin d'être passivement subis ou craintivement évités, les glissements anachroniques et les dérives métaphoriques deviennent alors des moyens d'apprentissage.

ÉLABORER DES ENTITÉS HISTORIQUES

Pour installer la bonne distance entre le récit ordinaire et le récit historique, un certain nombre d'activités cognitives sont exercées. Peu spontanées, elles doivent faire l'objet d'un entraînement. Dans les classes, on se préoccupe de plus en plus de la reconnaissance des différents statuts du texte, de la place de la citation, de la présentation des personnages, des effets de personnalisation. Les quasi-personnages de l'histoire occupent une grande partie des exercices collectifs ou individuels d'une classe d'histoire. L'usage le plus courant passe par la description minutieuse et par le classement des caractéristiques des groupes sociaux. En utilisant, au premier degré, les acteurs individuels ou les entités déjà construites, l'adolescent se situe dans la structure narrative la plus banale, dans le « sublunaire » ; il est touché par l'émotion, l'imaginaire,

l'identification. En se référant à des personnages ou à des entités au second degré par la construction, la modélisation consciemment élaborée, il se situe dans le genre du récit historique.

POUR CONCLURE

Critique des sources, périodisation, contrôle du raisonnement analogique, construction des entités historiques : ces activités qui permettent de passer du récit au récit *historique* ne sont pas sollicitées selon le même rythme d'une classe à l'autre. Or, ce ne sont pas des opérations spontanément mises en œuvre par les élèves, ce sont des postures mentales de rigueur, de contrôle de la pensée naturelle qui nécessitent un entraînement didactique. Certains exercices sont pratiqués systématiquement, d'autres le sont de façon plus implicites ; certains entraînements ont lieu durant des séquences pédagogiques structurées, d'autres font l'objet de simples remarques ou de rappels. Les enseignants eux-mêmes ne les perçoivent pas toujours comme des activités légitimes.

Le décalage entre les intentions et les actes a été très tôt dénoncé. On le rencontre déjà dans les propositions de Seignobos réclamant des exercices qui obligent l'élève à chercher, à choisir, à comparer, à mettre en ordre ses idées. En fait, ce décalage peut apparaître comme une constante de l'histoire enseignée. H. Moniot a souvent souligné l'ambiguïté qui consiste à affirmer la valeur formatrice de la discipline sans mettre en œuvre des pratiques précises, à se limiter au domaine des intentions. L'observation des pratiques d'enseignement témoigne de la place écrasante réservée à la présentation d'une histoire linéaire, dont on a gommé les aspérités et qui donne à voir un récit vrai². Les élèves sont cependant invités à produire des problématiques, des débats d'idées sont organisés, des interprétations historiques contradictoires sont proposées, mais la « forme scolaire » d'une histoire refermée sur son discours paraît très vite se reconstituer. Loin de valoir pour les seuls enseignants français, cette observation paraît se vérifier un peu partout dans le monde (C. Laville, 2000).

Une épistémologie des professeurs – à la fois instruite de l'épistémologie savante et de la spécificité de la fonction éducative, nourrie des débats en cours dans le milieu des historiens, dans les IUFM, chez les inspecteurs et dans les réseaux informels de formation et d'influence – est nécessaire pour donner un sens aux actes les plus quotidiens. En toute logique, c'est à la définition fine de ces questions que devraient s'atteler les instances de formation professionnelle dans la mesure où les points de tension s'installent toujours sur la représentation des rôles professionnels, sur la légitimité ou l'illégitimité de la démarche par rapport à la discipline mère. Les types d'activités cognitives sollicitées dans les classes en sont largement tributaires. Sans le sentiment de légitimité, sans ancrage dans la norme du groupe, les enseignants perpétuent des pratiques qu'ils peuvent par ailleurs critiquer.

La légitimité de ces activités didactiques s'acquiert à ce prix. Elle donne d'abord du sens partagé. Du côté des élèves, on l'a vu, l'apprentissage de l'histoire est favorisé par la conscience d'un sentiment d'appartenance. On évite ici le discours trop général sur le rapport au savoir. Du côté des enseignants, il n'y a pas de bonne ou de mauvaise histoire enseignée ; il n'y a que des activités exercées en connaissance de cause, légitimes ou illégitimes par rapport aux représentations de la discipline enseignée. La compréhension narrative, la compréhension par le monde vécu et les activités de mise à distance peuvent s'exercer sans entraîner de tension si les enseignants acquièrent la maîtrise de leur territoire. La transmission de connaissances socialement attendues et l'exercice d'activités cognitives formatrices de la démarche critique proprement historique ne s'opposent pas. Elles ne se complètent pas encore au point d'éviter une distorsion entre les discours et les pratiques. C'est à la réduction de cette tension que la recherche en didactique de l'histoire peut contribuer.

Nicole LAUTIER
Professeur des Universités
Université Jules Verne, Amiens

2. Cf. F. Audigier, *Les représentations que les élèves ont de l'histoire et de la géographie. À la recherche des modèles disciplinaires entre leur définition par l'Institution et leur appropriation par les élèves*, Thèse dactylographiée, Paris VII, 1993 ; J. Leduc, V. Marcos-Alvarez, J. Le Pellec, *Construire l'histoire*, Bertrand-Lacoste, CRDP Midi-Pyrénées, 1994 ; N. Tutiaux-Guillon, *L'enseignement et la compréhension de l'histoire sociale au collège et au lycée*, thèse dactylographiée, Paris VII, 1998.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ABRIC, J.-C. (1987). *Coopération, compétition et représentations sociales*, Cousset (Fribourg) : DelVal.
- ABRIC, J.-C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*, Paris : PUF.
- ANGVIK, M. et VON BORRIES B. eds. (1997). *Youth and History. A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents*, Hambourg : ed. Körber Stiftung.
- BRUNER, J. (1991). *Car la culture donne forme à l'esprit*, trad. fr., Paris : Eshel.
- BRUNER, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture*, trad. fr., Paris : Retz.
- CHEVALLARD, Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble : La Pensée sauvage.
- DOISE, W. (1989). Cognition et représentations sociales, in D. Jodelet, dir., *Les représentations sociales*, Paris : PUF, p. 341-362.
- DOISE, W. et HERRERA, M. (1994). Déclaration Universelle et représentations sociales des droits de l'homme : une étude à Genève, *Revue internationale de psychologie sociale*, n° 2, p. 87-107.
- FLAMENT, C. (1982). Dubiais d'équilibre structural à la représentation du groupe, in J.P. Godol et J.P. Leyens, eds, *Cognitive Analysis of Social Behavior*, Boston, Londres : Martinus Nijhoff.
- GADAMER, H.G. (1993). *Vérité et méthode*, trad. fr., Paris : Le Seuil.
- GADAMER, H.G. (1996). *Le problème de la conscience historique*, trad. fr., Paris : Le Seuil.
- HALBWACHS, M. (1994-(1925)). *Les cadres sociaux de la mémoire*, Paris : Albin Michel.
- JODELET, D. (1984). Représentation sociale : phénomènes, concepts et théorie, in S. Moscovici, dir., *Psychologie sociale*, Paris : PUF, p. 357-378.
- JODELET, D. (1992). Mémoire de masse : le côté moral et affectif de l'histoire, *Bulletin de psychologie*, 405, p. 239-256.
- LAUTIER, N. (1997a). *À la rencontre de l'histoire*, Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- LAUTIER, N. (1997b). *Enseigner l'histoire au lycée*, Paris : Colin.
- LAUTIER, N. (1999). *Un regard psychosocial sur les situations d'enseignement-apprentissage : didactique de l'histoire et identité psychosociale des enseignants*, Mémoire pour l'habilitation à diriger les recherches, EHESC, Paris.
- MONIOT, H. (1993). *Didactique de l'histoire*, Paris : Nathan.
- MOSCOVICI, S. (1961). *La psychanalyse, son image, son public*, Paris : PUF.
- MOSCOVICI, S. (1997). Des représentations collectives aux représentations sociales : éléments pour une histoire, in D. Jodelet, dir., *Les représentations sociales*, 5^e ed., Paris : PUF, p. 62-86.
- PASSERON, J.-C. (1991). *Le raisonnement sociologique. L'espace non poppérien du raisonnement naturel*, Paris : Nathan.
- POMIAN, K. (1984). *L'ordre du temps*, Paris : Gallimard.
- PROST, A. (1996). *Douze leçons d'histoire*, Paris : Le Seuil.
- RICCEUR, P. *Temps et récit*, Paris : Le Seuil, t. I, 1983, t. II, 1984, t. III, 1985.

LA RECHERCHE EMPIRIQUE EN ÉDUCATION HISTORIQUE MISE EN PERSPECTIVE ET ORIENTATIONS ACTUELLES

CHRISTIAN LAVILLE

Dans ce texte, il s'agit de souligner les tendances principales qui paraissent marquer la recherche en enseignement et apprentissage de l'histoire, de tenter d'en dégager l'apport et le sens et de voir comment elles révèlent une vision sociale.

Devant la somme, considérable, des recherches, il a fallu fixer quelques limites :

a) il sera essentiellement question de recherche empirique. Ce qui ne signifie pas que nous sous-estimons d'autres types de recherche, et surtout pas la recherche spéculative, dont on sait l'importance dans notre domaine¹ ;

b) comme l'intention principale est de dégager les tendances de recherche, nous ne nous arrêterons pas aux méthodes, sauf dans les cas où elles seraient révélatrices des tendances² ;

c) pour mettre les tendances actuelles en perspective, nous remonterons quelques années en arrière. Mais nous ne tenterons pas de rapporter les centaines de recherches faites depuis lors : quelques-unes seulement, choisies pour leur valeur d'exemple, seront signalées ;

d) sauf rares exceptions, cette sélection a été faite parmi les textes publiés en anglais ou en français. Cela n'exclut pas entièrement les recherches provenant d'autres pays

1. Pensons, par exemple, à l'influence d'un ouvrage comme *The Process of Education* de Jerome Bruner (1960), ou encore, plus récemment, aux travaux de Henri Moniot, dont quelques éléments de synthèse ont été publiés dans son *Didactique de l'histoire* (1993).
2. Signalons toutefois que la recherche empirique nous a paru en croissance constante par rapport à la spéculative, et que dans la première les approches qualitatives prennent de plus en plus de place à côté des démarches quantitatives.

que francophones ou anglophones, mais réduit leurs chances d'être prises en considération. Il reste que la production en langue anglaise occupe une place prépondérante dans la réalité de la recherche – pensons à l'abondante production américaine – et on ne peut oublier par ailleurs que la recherche en éducation, qui a pris son envol dans les années 1960, l'a fait inégalement selon les pays ; il n'est que de consulter les sections « recherche » de la bibliographie internationale de didactique de l'histoire (Pellens *et al.* 1994) pour se le rappeler³.

Ces considérations énoncées, il nous semble que la recherche en éducation historique, durant les décennies récentes, s'est déployée selon deux axes principaux. D'une part, des recherches préoccupées de la façon dont les élèves apprennent ou pourraient apprendre l'histoire ; nous en parlerons sous le titre : l'apprentissage historique des élèves. D'autre part, des recherches sur la nature et le sens de l'apprentissage historique ; nous les présenterons sous le titre : la fonction sociale de l'histoire.

L'APPRENTISSAGE HISTORIQUE DES ÉLÈVES

La recherche relative à l'apprentissage historique a traversé la période et paraît avoir profondément marqué le champ de la recherche empirique en enseignement et apprentissage de l'histoire. De son origine à aujourd'hui, elle a aussi connu une évolution porteuse de signification sociale que nous allons essayer de dégager.

LA RECHERCHE AXÉE SUR L'APPRENTISSAGE DU PROCESSUS

C'est en Grande-Bretagne, principalement, que la recherche sur l'apprentissage historique éclôt à la fin des années 1960, puis fleurit durant les années 1970. Elle répond à trois préoccupations interreliées : l'éducation historique doit former les capacités intellectuelles d'individus autonomes et critiques ; pour cela, faire

acquérir le mode de construction des savoirs – le *processus* – doit primer sur l'acquisition des savoirs construits – le *produit* ; la théorie de Piaget des stades du développement de la pensée logique (pré-opératoire, opératoire concret, opératoire formel) serait un modèle adéquat pour décrire et mesurer l'accès au processus, c'est-à-dire à la pensée historique.

L'élan pour ces recherches est donné par le psychologue E.A. Peel, qui se fait en Grande-Bretagne l'interprète principal de la théorie de Piaget dans le champ de l'éducation ; son projet est d'appliquer aux sciences humaines, à commencer par l'histoire, les conclusions que le psychologue genevois a tirées de ses observations en sciences de la nature et en mathématiques (Peel 1967). C'est un élève de Peel, Roy Hallam, qui conduit les premiers travaux importants en ce sens. À partir de 1966, Hallam essaie de mesurer le degré de développement intellectuel d'élèves en histoire en les soumettant à des tâches de raisonnement historique (Hallam 1967, 1970, 1972). Chaque fois, les résultats obtenus font douter de leurs capacités d'effectuer les raisonnements déductifs – un des attributs principaux de la pensée formelle d'après Piaget – que suppose la pensée historique. Alors que Piaget avait estimé que le stade de la pensée formelle s'atteindrait vers 12 ans, Hallam conclut qu'en histoire il ne s'atteindrait que vers 16 ans sinon 18. Comment alors faire acquérir la pensée historique ? Quand Hallam tente d'intervenir pédagogiquement pour accélérer l'accès au stade formel sur des matières historiques, il n'y réussit que très modestement (Hallam 1979a, 1979b). Les recherches de Hallam inspirent nombre d'autres recherches animées de la même préoccupation, en Grande-Bretagne⁴ et ailleurs⁵. Ainsi Margaret Jurd qui, en Australie, présente à des élèves trois sociétés avec chacune une série de caractéristiques choisies, sur lesquelles ils doivent pratiquer des raisonnements historiques (1973, 1978). Là encore les résultats sont médiocres pour ce qui est du degré de développement nécessaire pour effectuer les raisonnements.

Ces recherches connaissent un écho important. En ressort l'idée que l'histoire est une matière trop difficile

3. Autre illustration de ce fait, un chercheur espagnol faisait constater lors d'un congrès récent sur la recherche empirique en enseignement de l'histoire que dans son pays 80 % des recherches de ce type ont été effectuées dans les 15 dernières années. Voir Valls (1998), p. 1.

4. Plus de 20 thèses dans cette perspective en Angleterre seulement. Voir Booth (1980), p. 245.

5. Plusieurs articles font connaître ces recherches hors de Grande-Bretagne. Ainsi Sleeper (1975) et Zacarria (1978) aux États-Unis, Osborne (1975) au Canada, Laville (1975) en Europe francophone.

pour les élèves : « Certains ont même été conduits à la conclusion extrême, écrit Dennis Gunning, que puisque l'histoire contient plein de concepts abstraits, elle ne convient pas du tout à des élèves de moins de 16 ans » (p. 11)⁶. Les enseignants sont désespérés : « Là où les travaux de Hallam ont fait quelque impression, constate à son tour Martin Booth, ce fut de déprimer » (1978, p. 4).

On aurait pu revoir les méthodes de recherche, dans lesquelles plusieurs défauts avaient été constatés. Ainsi, pour mesurer les capacités des élèves à produire du savoir, Hallam ne leur proposait pas des données brutes mais des récits construits sur le modèle des récits de manuels, et compliqués à loisir « pour présenter autant d'informations que possible » (1979a, p. 6). Jurd, de son côté, présentait aux élèves trois sociétés totalement imaginaires, sans rapport aucun avec quelque réalité que ce soit. L'un et l'autre tentaient de reconstruire les catégories de Piaget *a posteriori*, à partir des réponses des élèves, plutôt que d'en avoir établi *a priori* une traduction adaptée à l'histoire ; on se retrouvait alors chez Hallam avec des variables, des équilibres de forces, des systèmes de compensation et d'équilibrage... bien étrangers à la nature de l'histoire⁷. Mais, plutôt que de reconsidérer les méthodologies, on blâma le modèle piagétien. Ainsi Martin Booth qui affirma : « Le cadre de connaissance de Piaget est un instrument bien trop limité et restrictif pour analyser le complexe enchevêtrement qui conduit les élèves à penser et à comprendre en histoire. » (1987, p. 27). Quelques chercheurs, pourtant, continuèrent à mener des recherches d'inspiration piagétienne. Ainsi l'Australien Kerry Kennedy, qui conjugue un modèle de traitement de l'information aux principes des stades pour estimer le développement de la pensée historique (1983). De même Denis Shemilt, dans son évaluation du School Council History Project 13-16 (1980) : celui-ci est justement un programme scolaire d'apprentissage de

l'histoire conçu dans l'esprit d'une histoire centrée sur le processus plutôt que sur le produit ; il s'agit de « faire faire de l'histoire » aux élèves, comme on disait alors. Programme d'adoption volontaire, il est largement répandu en Angleterre dans les années 1970. Dans son évaluation des résultats, qui tient compte de la théorie de Piaget pour ce qui est des caractéristiques de la pensée formelle mais en l'ayant auparavant adaptée à l'histoire (p. 44s), Shemilt montre de façon probante qu'il est possible de faire acquérir aux élèves d'importantes capacités de pensée historique. Le portrait des capacités historiques qui en ressort reste probablement le plus précis à avoir été tracé en résultat d'une démarche empirique.

Cette démonstration rassura quelque peu les enseignants et les chercheurs au sujet des capacités des élèves d'apprendre l'histoire, mais pas assez pour poursuivre dans cette voie de recherche. Alors, les recherches suivantes commencent par redéfinir l'histoire et les objectifs de d'éducation historique⁸. Chez Martin Booth, par exemple, le processus logique qui d'hypothèse en vérification d'hypothèse préside à la construction du savoir historique est mis de côté pour faire place à l'imagination créatrice, à la reconstitution par les élèves de pans du passé selon un mode d'association de faits et d'idées nommé « adductif » (Booth 1983, 1993). D'autres, comme Alaric Dickinson et Peter Lee, choisissent de centrer l'explication historique sur les motivations des acteurs, revenant à une vision de l'histoire ignorante des faits de structure et de la variété des forces qui s'exercent dans une situation sociale. Apprendre aux élèves à se mettre à la place des acteurs pour comprendre leurs motivations – l'empathie – devient central dans leur perspective de recherche. Les mots empathie, imagination et compréhension remplacent d'ailleurs progressivement les mots pensée et raisonnement. Les titres même de leurs articles ou

6. Notre traduction. Dans le présent article, toutes les traductions françaises de textes anglais sont de nous.

7. Voir notre critique dans Laville et Rosenzweig (1982).

8. Quelques chercheurs, quand même, poursuivront dans la voie antérieure, préservant l'objectif d'une formation centrée sur l'apprentissage de la pensée historique, mais sans plus procéder généralement en référence à la théorie piagétienne. C'est principalement le cas en milieu anglo-saxon, particulièrement en Grande-Bretagne. Ainsi Peter Knight (1996) qui, sur le mode quasi expérimental, montre que l'enseignement peut accélérer la compréhension du comportement humain du passé et qui conclut sur cette base que l'apprentissage de l'histoire n'offre pas les difficultés soulevées par Hallam. Plus récemment, Rob Williams et Ian Davies (1998) ont publié les résultats d'une petite recherche sur les capacités interprétatives d'élèves, et donc d'un aspect important de la pensée historique, et en ont déduit une hiérarchie de stades, embryonnaire mais prometteuse. Ailleurs, Robert Martineau (1997) a montré, au terme d'une vaste enquête auprès d'élèves et d'enseignants, que la pensée historique est enseignable. Sa preuve : quand les enseignants la comprennent et l'enseignent, les élèves l'acquiert.

ouvrages en témoignent ; par exemple : « Concept d'empathie des enfants et enseignement de l'histoire » (Ashby et Lee 1987) ; « "Seulement un autre empereur" » : Comprendre les actions dans le passé » (Lee, Dickinson et Ashby 1997)⁹. D'ailleurs, dans ce dernier écrit, qui traite d'une recherche en cours, c'est d'après différents stades d'empathie que les chercheurs ont défini ce qu'ils nomment quand même la « compréhension rationnelle » (*ibid.*, p. 142).

LA RECHERCHE AXÉE SUR LE PRODUIT

Dans la seconde moitié des années 1980, une nouvelle tendance se dessine, en se justifiant *a contrario* des travaux antérieurs (voir Levstik 1985 ; Downey et Levstik 1988, 1991 ; Wineburg 1996, Brophy 1996). Prenant pour acquis l'échec de la recherche sur l'acquisition de la *pensée* historique, on va se recentrer sur la *compréhension* historique. Ce qu'il faut entendre alors, c'est l'acquisition de savoirs construits, du type de ceux que présentent les manuels – c'est-à-dire une sélection de faits ponctuels et d'interprétations –, plutôt que l'acquisition de la démarche de construction des savoirs en histoire ; autrement dit, acquérir des compréhensions construites par des auteurs, le produit, plutôt que la capacité de construire soi-même des compréhensions, le processus.

C'est aux États-Unis, principalement, que la tendance se dessine. Il est probable qu'elle est inspirée par une inquiétude qui s'est alors répandue dans le pays, celle que les élèves sortent de leurs cours d'histoire « sans rien savoir ». De nombreux témoignages manifestent cette inquiétude. Ainsi l'enquête menée dans les années 1980 par Diane Ravitch et Chester Finn (1987) et qui eut beaucoup d'écho, dans les médias notamment¹⁰. La même inquiétude existant ailleurs, on verra ce type de recherche répliqué dans d'autres pays.

À la théorie de Piaget, qui a inspiré directement ou indirectement les recherches antérieures, on préfère des théories venues du champ de la linguistique, de la pédagogie de la lecture, et de leur support en psychologie cognitive. Nombre des chercheurs, d'ailleurs, proviennent de ces champs plutôt que de l'histoire ou de l'éducation historique proprement dite¹¹. Le récit – c'est-à-dire le produit – est au centre de leurs préoccupations¹² : comment le faire absorber avec compréhension, c'est-à-dire en saisissant le sens que l'auteur a voulu y mettre ? Le mieux, pensent certains, est de raconter une action où un enchaînement causal conduit à une issue explicite. On propose alors de réécrire les manuels en fonction de tels enchaînements. Comme nombre de ces recherches sont faites avec des élèves du primaire, il apparaît chez plusieurs chercheurs que la structure narrative du conte pour enfant, avec son appel à l'imagination, sa mise en valeur de personnages identitaires et ses enjeux moraux, serait un modèle convenable. Voyons quelques exemples de telles recherches. En 1989, Isabel Beck et ses collaborateurs montrent, dans une recherche conduite auprès d'élèves du primaire, que leurs défauts de compréhension des récits de manuels d'histoire tiennent à un manque de connaissances préalables, notamment pour ce qui est du contexte des faits narrés (Beck, McKeown et Gromoll 1989). En 1991, elle et d'autres soumettent à de semblables élèves, d'un côté, des textes originaux de manuel, et de l'autre, des versions réécrites par leur soin des mêmes textes, en ayant porté une attention particulière aux éléments de mise en contexte et aux enchaînements cause-événement-conséquence. Il est montré que les élèves retiennent plus d'informations et d'idées dans les textes réécrits de cette façon (Beck, McKeown, Sinatra et Loxterman 1991 ; McKeown et Beck 1994). Linda Levstik est également une chercheuse venue du champ de la lecture. Dans un exposé de ses perspectives

9. Les titres sont nos traductions.

10. Voir aussi Gagnon et The Bradley Commission (1989).

11. Plusieurs, de fait, insistent sur cette distinction. Ainsi Samuel Wineburg (1999) qui tient à préciser : « Je n'aborde pas ces problèmes en historien, comme quelqu'un qui emploie son temps à reconstruire le passé à partir de documents, mais en psychologue, comme quelqu'un qui conçoit des tâches et des interviews pour éclairer la façon de connaître qui nous sommes aujourd'hui » (p. 490).

12. N'ayant pas eu l'occasion de pratiquer en historien la démarche qui préside à la construction du savoir historique, ces spécialistes sont probablement portés, comme le *vulgum pecus*, à ne voir de l'histoire que le résultat de la démarche, la partie exposée de l'iceberg en quelque sorte, c'est-à-dire le récit. Cette attitude est d'ailleurs favorisée à l'époque par une tendance à revaloriser le récit qui s'est dessinée chez quelques historiens en réaction à ce qu'ils perçoivent comme une déshumanisation de l'histoire. À ce sujet, voir Lawrence Stone, « Retour au récit », *Le Débat*, n° 4, sept. 1980, p. 116-137.

de recherche, elle écrit que « tirant des idées de l'anthropologie culturelle et de la sémiotique, nous plaçons ainsi ce travail principalement psychologique dans un cadre culturel, et nous prenons en compte les théories du récit pour étudier la compréhension historique » (Levstik et Papas 1992, p. 369). Pour elle et ses collaborateurs, il est clair que l'histoire est essentiellement un produit : le récit. D'ailleurs, lorsque dans un livre récent elle explique en quoi consiste la nature de l'histoire, c'est sous ce seul angle que la discipline est vue (Levstik et Barton 1997, p. 1-8).

Pour Levstik, le modèle idéal du récit historique scolaire est celui du conte pour enfant ou du roman historique. C'est de tels récits qu'elle emploie dans ses recherches (Levstik et Papas 1987, Levstik et Barton 1997) et dont elle conclut que les manuels d'histoire devraient être réécrits sur leur modèle, « riches du genre de détails qui soutiennent l'interprétation de l'auteur, mais qui aussi impliquent le lecteur dans le récit » (Levstik et Barton 1997, p. 166). En outre, comme dans les contes, leur fil directeur devrait être un enchaînement causal, car « les théories de la causalité que les enfants tireraient de tels récits historiques pourraient leur fournir un cadre pour interpréter des informations historiques dans d'autres sources » (Downey et Levstik 1988, p. 340). Ailleurs, toutefois, Levstik se montre consciente du risque de simplement faire consommer des récits historiques et propose qu'en outre les élèves soient progressivement initiés à les recevoir de façon critique. Il s'agirait pour cela de leur montrer que les protagonistes des récits ont des perspectives différentes vis-à-vis des événements. De cette façon, l'étude de l'histoire à partir de récits de fiction historique sensibiliserait les élèves à l'analyse et l'interprétation des contenus des manuels d'histoire (Downey et Levstik 1991, p. 404). Mais ça resterait toujours une histoire réduite au récit : le produit.

On retrouve une perspective apparentée chez Peter Lee et ses collaborateurs britanniques dans une recherche en cours (Project CHATA). La recherche porte aussi sur la compréhension du récit historique par des élèves de 7 à 14 ans, mais il s'agit cette fois de leur faire constater la relativité des savoirs historiques. L'appareil expérimental consiste à faire confronter deux récits différents d'un même fait historique, afin que les élèves observent les différences et s'interrogent sur leurs causes. Les chercheurs visent également à identifier, *a posteriori*, des stades de compréhension historique, celle-ci toujours

comprise comme saisie du récit et non comme accès à des capacités de pensée historique (Lee, Dickinson et Ashby 1996, 1997 ; Lee 1998).

De son côté, la chercheuse française Nicole Lautier a voulu reconnaître le cheminement qu'emprunte le raisonnement causal d'élèves du secondaire lorsqu'ils doivent l'exercer sur des faits historiques comme ceux rapportés dans les manuels (Lautier 1994a, 1994b, 1997). Pour les élèves de sa recherche, le fait a de l'intérêt s'il paraît synonyme de changement, et les conséquences du changement semblent plus sujettes à explication que les causes ; quant aux explications, c'est principalement par des analogies qu'ils les construisent.

Sur la causalité encore, plusieurs recherches menées en France à l'Institut national de recherche pédagogique étudient la causalité à partir des textes qui l'expriment et leur réception par les élèves plus qu'en raison de ses modes d'élaboration. « Étudier l'histoire [...] scolaire, c'est étudier en priorité un ensemble de textes », écrit François Audigier (1998, p. 15).

LA RECHERCHE AXÉE SUR LES REPRÉSENTATIONS

Dans les années récentes, s'est développée une autre tendance qui a rapidement pris de l'ampleur, sinon sous l'angle de l'influence, qu'il est trop tôt pour mesurer, du moins par le nombre de chercheurs qui y contribuent. Pour ces chercheurs, il s'agit de recueillir les représentations que des élèves et des professeurs se font de la discipline historique ainsi que de plusieurs de ses éléments : nature du savoir produit, démarche et validité, principe de causalité, règle de la preuve ou de la démonstration, etc. De la connaissance des représentations des élèves, on espère tirer des indications pour les conduire aux compréhensions voulues ; de celle des professeurs, on veut savoir leurs effets sur les apprentissages des élèves, comment s'en servir au mieux et éventuellement les rectifier. Encore là, la démarche des chercheurs reste plus inspirée par l'approche d'une histoire-récit à faire comprendre que par celle d'un mode de pensée à faire acquérir, bien que le mode de pensée connaisse un retour d'intérêt.

Voyons-en un exemple chez Samuel Wineburg. Celui-ci examine en les comparant comment des historiens experts et des élèves du secondaire exercent leur pensée sur des matières d'histoire : des récits, ainsi que des documents écrits et figurés relatifs à un même fait historique. Bien sûr, il constate ainsi les défauts de raison-

nement des novices par rapport à la démarche heuristique des experts, qu'il décrit en trois opérations – *sourcing*, *corroboration*, *contextualization*¹³ –, à quoi s'ajoute une interrogation épistémologique sur les intentions et les stratégies de l'auteur. De là, il propose un modèle pour les apprentissages des élèves, notamment pour ce qui est d'aborder les documents et de s'en servir pour construire un récit plutôt que simplement en consommer un (Wineburg 1991a, 1991b, 1994).

De la même manière, Wilson et Wineburg (1988, 1993), par interviews suivies d'observations en classe, recherchent comment la formation des enseignants en histoire et leur conception de la discipline influencent leur façon de l'enseigner ainsi que la formation que les élèves en retirent. Ils font de même et dans le même esprit pour ce qui est de l'influence des conceptions pédagogiques des enseignants et des pratiques qui en découlent, c'est-à-dire des pratiques enseignantes qui mènent de leurs représentations de l'histoire à celles que les élèves acquièrent (Wineburg et Wilson 1988). On voit l'intérêt de telles recherches pour l'enseignement, mais aussi pour la formation des enseignants¹⁴.

Dans un ordre d'idée analogue, Ronald Evans étudie les représentations que des apprentis professeurs et leurs élèves se font de la signification de l'histoire, mais en accordant une attention supplémentaire aux idéologies auxquelles les enseignants adhèrent (Evans 1988, 1994). Il en retient que les élèves discernent vite les orientations de leurs enseignants, et aussi qu'ils semblent les adopter largement. Ce pourrait être, explique Evans, l'effet principal de l'enseignement de l'histoire, tant il colore tous les autres (1988, p. 223)¹⁵.

Mais c'est sur les représentations que les élèves se font de l'histoire – avant et après l'apprentissage – que le plus grand nombre de recherches semble porter.

Bruce VanSledright et Jere Brophy (1992 ; VanSledright 1997), par exemple, commencent par interroger des élèves du primaire sur leurs connaissances d'événements historiques importants et constatent qu'ils savent peu de choses. Mais quand les chercheurs leur demandent de raconter des événements, ils s'aperçoivent que les élèves ont des capacités surprenantes de construire des intrigues de nature historique. Keith Barton (1997), de son côté, cherche à dégager comment évoluent, au cours d'une année d'enseignement, les représentations que des élèves du primaire se font d'une source et de son emploi dans l'établissement d'un récit historique.

Des recherches de ce type, dont tous les auteurs mentionnés jusqu'ici sont nord-américains, se retrouvent dans une variété de pays. Ainsi celle de Ola Halldén (1993) sur les conceptions que les élèves se font de l'histoire qu'ils apprennent en Suède, de la Grecque Théodora Cavoura (1996) sur les représentations causales, de Mario Carretero et ses associés, sur les capacités d'explication historique comparées d'élèves du secondaire et d'universitaires de la région de Madrid (Carretero, López-Manjón et Jacott 1997).

Mentionnons aussi que cette tendance a vu revenir des historiens de formation, à côté des psychologues cognitivistes, dans le champ de la recherche sur le développement de la pensée ou de la compréhension historique. Un article du Canadien Peter Seixas rappelle d'ailleurs les tensions qui existent entre eux du fait que « la plupart des psychologues de l'éducation ne sont pas très à l'aise dans le domaine de l'histoire » (1994a, p. 107 ; voir aussi Seixas 1993). Les propres recherches de Seixas veillent, elles, à se baser sur une conception de l'histoire à jour, comme dans cette recherche sur la compréhension que les élèves se font du sens en histoire dans laquelle il commence par rappeler comment cette conception a évolué dans les dernières années chez les historiens

13. *Sourcing* : l'auteur, ses intentions et sa crédibilité ; *corroboration* : la comparaison des informations obtenues avec celles venues d'autres sources ; *contextualization* : clarifier le contexte spatial et temporel du document. En gros, on retrouve là sous d'autres mots ce qu'à une certaine époque on nommait critique interne et critique externe.

14. Ces dernières années, dans le champ général de la recherche en éducation, on a assisté à une multiplication des recherches portant sur les enseignants et la formation des enseignants. Voir Chéné (1999).

15. D'autres recherches s'emploient à comparer les conceptions de l'histoire d'historiens professionnels et d'enseignants d'histoire, en cherchant à construire une définition de l'histoire qui concilie les vues des uns et des autres (Leinhardt 1994 ; Leinhardt, Stainton et Virji 1994). À ce sujet, il est bon de rappeler que l'histoire enseignée a évolué dans une direction qui l'a sensiblement éloignée de la science historique, au point que l'on peut maintenant parler d'une historiographie scolaire, comme François Audigier (1988) l'a bien montré lors d'un des colloques de recherche de l'Institut national de la recherche pédagogique en France puis dans un article avec Colette Crémieux et Nicole Tutiaux-Guillon (1994).

(1994a) ; ou cette autre dans laquelle il examine comment de futurs enseignants abordent l'analyse de sources primaires en vue de leur usage en classe et les difficultés qu'ils rencontrent (1998).

LA FONCTION SOCIALE DE L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE

Dans la recherche en éducation historique, on s'intéresse depuis toujours aux fins poursuivies dans l'enseignement de l'histoire. Une façon de les considérer a longtemps été de procéder à l'analyse des programmes et des manuels. Ce champ de recherche persiste. Mais il est une tendance de recherche plus nouvelle, qui consiste à aller voir chez les récepteurs de l'enseignement historique les effets que cet enseignement a eu sur eux.

L'ANALYSE DES PROGRAMMES ET DES MANUELS

Le champ de l'analyse des programmes et des manuels est un champ des plus fréquentés, celui des manuels particulièrement. Si on faisait un simple portrait quantitatif de ce type de recherche dans le champ général de la recherche en éducation historique, on verrait certainement qu'il domine par le nombre de travaux. Mais on observerait aussi que les préoccupations des chercheurs varient et que cela n'est pas étranger à la conjoncture sociale.

Dans le cadre de l'unification de l'Europe, par exemple, on a vu se développer une forte préoccupation à propos de l'effet, favorable ou non – mais il paraît évident qu'on le souhaite favorable ! –, que les programmes d'histoire des différents pays pourraient avoir sur la construction d'une conscience européenne. Cela amène entre autres des analyses comparatives des contenus des différents programmes nationaux, comme celle de Robert Stradling (1995). De même, mais au Canada cette fois, l'analyse comparative des programmes d'enseignement de l'histoire des dix provinces, où Christian Laville (1996) montre que ces programmes sont fondamentalement semblables dans leurs objectifs et leurs pédagogies implicites, alors que le préjugé courant laisse croire que des différences entre eux serait ferment des désunions politiques actuelles.

De tels travaux s'intéressent surtout à la fonction d'éducation civique de l'enseignement de l'histoire. Un peu

partout en Occident cette préoccupation est renforcée par le courant de mondialisation actuel, qui invite à repenser la citoyenneté et les identités nationales, mais aussi par la multiplication des courants de migration, qui pose le problème de l'intégration sociale des nouveaux arrivants. Bien que les travaux dans ce champ soient le plus souvent théoriques – et ils sont nombreux sous cette forme –, il s'en trouve aussi des empiriques. À un niveau premier, il peut simplement s'agir de mesurer par enquête la somme des connaissances à valeur d'éducation civique que les élèves ont acquis dans leurs cours d'histoire, comme dans Niemi et Junn (1996) ou Sinatra, Beck et Mc Keown (1992). De telles recherches, on conclut généralement qu'il faut renforcer l'enseignement factuel des contenus.

D'autres recherches se préoccupent de comprendre comment sont confectionnés les programmes d'histoire, de dégager les facteurs qui les orientent et les forces qui pèsent sur eux. La démocratisation des dernières décennies a stimulé cette préoccupation. Le public, de plus en plus, mais surtout les enseignants veulent avoir leur mot à dire dans la confection des programmes. De recherches dans cet esprit, mentionnons deux exemples. Celle de Lana Mara de Castro Siman (1998), où elle cherche à comprendre par analyse des programmes et enquête auprès des enseignants quels furent leurs vues et leur rôle dans un récent changement de programme au Brésil. Le portrait qu'elle en tire montre bien la complexité de toute opération de confection et d'implantation de programme dans une discipline qui comme l'histoire est si sensible aux coordonnées du social. Cette complexité et l'importance du rôle des enseignants est également soulignée dans une recherche menée au Québec (Laville 1998). Examinant cinq changements de programme sur vingt-cinq ans, l'auteur y montre que seuls s'implantent vraiment dans les pratiques scolaires les programmes qui recueillent suffisamment l'agrément des enseignants, quels que soient leur forme, leurs objectifs, leur contenu ou l'autorité dont ils proviennent.

Plus encore que sur les programmes, les recherches sur les contenus des manuels restent nombreuses. Il n'est qu'à dépouiller les listes de thèses dans les universités ou les bibliographies de recherche en didactique de l'histoire pour le constater¹⁶. Nous-même en avons effectué plusieurs (1991, 1992b, 1993, 1994, 1995). De telles

16. Voir par exemple dans Pellens *et al.* (1994).

recherches sont très sensibles à l'« air du temps », c'est-à-dire aux courants de pensée ou aux préoccupations qui traversent une société à un moment donné. Souvent, on y recherche ce que l'on sait d'avance y trouver, mais que l'on préférerait n'y pas voir. Ainsi toutes ces recherches faites dans les décennies d'après-guerre et jusqu'à aujourd'hui (avec de moins en moins de fréquence cependant) sur la présence de sentiments nationalistes dans les manuels ; ou celles qui recherchaient dans une perspective comparative les représentations négatives que les manuels nationaux projettent sur une ou plusieurs autres nations. Les recherches menées au Georg-Eckert-Institut en Allemagne sont championnes dans ce genre, en ayant reçu le mandat du Conseil de l'Europe et de l'Unesco. Il serait difficile d'en nommer toutes les productions, et même d'en choisir quelques-unes, tant elles sont nombreuses, mais il est facile de les repérer à travers *Internationale Schulbuchforschung / International Textbook Research*, la revue de l'institut¹⁷.

Depuis quelque temps, on a vu se multiplier les travaux sur la place faite aux minorités dans les manuels. Par exemple sur celle faite aux femmes (Osler 1994 ; Commeyras et Alvermann 1996), ou aux Amérindiens (Vincent et Arcand 1979 ; Laville 1991, 1992b). Les grands anniversaires historiques amènent d'autres analyses de contenu des manuels. Il s'agit parfois d'entreprises internationales, où la vision comparatiste s'ajoute à l'analyse factuelle. Ainsi, pour le 500^e anniversaire de l'arrivée de Colomb en Amérique (Siller 1992), le 200^e anniversaire de la Révolution française (Riemenschneider 1994, Laville 1994), le 25^e anniversaire de la mort du Général de Gaulle (Vaïsse 1995, Laville 1995). L'actualité et les enjeux sociaux amènent d'autres recherches encore. Par exemple, l'influence croissante de l'Islam dans le monde a conduit à rechercher la place qui lui est faite dans les manuels et dans l'enseignement de l'histoire (Fürnrohr 1984) ; les tensions au Moyen-Orient ainsi que les relations post-coloniales et les flux

migratoires ont amené à se pencher sur l'image de l'autre au pourtour de la Méditerranée (Al Ashmawi 1996). S'inscrivent de la même façon dans les enjeux de l'actualité des recherches comme celle de Lerner, Nagai et Rothman (1995) : face au projet très libéral de normes nationales pour l'enseignement de l'histoire aux États-Unis (les *National Standards in History*), les auteurs examinent les manuels en usage pour démontrer, dans une optique conservatrice et néolibérale, qu'on est déjà allé trop loin.

Beaucoup de ces recherches conduisent, il faut le dire, à des conclusions qu'on croirait connues d'avance. Qui penserait, par exemple, que les femmes avaient une place de choix dans les manuels des années 1950 ? De toute façon, chacun sait que les manuels pas plus que les programmes ne sont l'enseignement et qu'il serait naïf de présumer leurs effets de formation du simple fait de leur contenu factuel. Entre les programmes et les manuels d'une part, et les élèves de l'autre, il existe bien des médiations. Outre que les cours d'histoire ne sont pas les seules sources d'apprentissage historique¹⁸. En fait, pour juger de l'effet des manuels, mais aussi des autres sources et facteurs d'enseignement, il est important d'aller rechercher ce que les élèves en retiennent¹⁹. C'est l'objet de recherches sur la conscience historique, un champ de recherche qui s'est dessiné dans les dernières décennies et qui reçoit un intérêt croissant.

LA RECHERCHE SUR LA CONSCIENCE HISTORIQUE

La recherche sur la conscience historique (que certains préfèrent nommer mémoire historique ou mémoire collective) est un champ de recherche où historiens et didacticiens de l'histoire se rencontrent. Cette rencontre est depuis longtemps acquise en Allemagne, où justement la didactique de l'histoire est définie comme l'étude de la conscience historique (*Geschichtsbewußtsein*). On l'a vu apparaître plus récemment dans l'espace francophone, suite aux importants travaux

17. En collaboration avec le Conseil de l'Europe, l'Institut a publié un ouvrage de méthodologie de la recherche sur les manuels (Boudillon 1992). Sur cette question des méthodes d'analyse des manuels, on lira aussi avec intérêt l'article de Dillabough et McAlpine (1996), où il est plaidé pour une révision des modes de recherche pour qu'ils impliquent étroitement les minorités concernées (dans leur cas les Amérindiens du Canada).

18. Nous avons discuté ce point dans Laville (1992a).

19. À noter qu'il existe également, bien que plus rarement, des recherches sur les manuels qui s'intéressent à leur appareil didactique plutôt qu'à leur contenu factuel. Ainsi la recherche de Bataillon (1998) sur le mode d'expression de la causalité dans les manuels d'histoire de différentes époques.

dirigés par Pierre Nora (1984-1995) sur les lieux de mémoire. Maintenant, on retrouve de telles études un peu partout.

Il ne s'agit plus de présumer, par analyse des programmes et des manuels, les effets de l'enseignement de l'histoire, mais d'aller rechercher ces effets où ils se trouvent réellement, c'est-à-dire dans l'esprit de ceux qui ont reçu l'enseignement. Et cela sans limiter, par ailleurs, les sources d'apprentissage historique à l'enseignement reçu à l'école. Car on est désormais conscient que d'autres instances – la famille, les médias, le cadre et les circonstances diverses de vie, etc. – sont également des sources importantes d'apprentissage historique. La plus vaste recherche de ce genre est sans aucun doute celle dirigée, dans les années 1990, par le Norvégien Magne Angvik et l'Allemand Bodo von Borries (1997). Il s'agit d'une enquête menée dans 25 pays d'Europe plus Israël, la Palestine et la Turquie auprès de 32 000 jeunes de 15 ans pour connaître, à l'aide d'un questionnaire élaboré, le contenu de leur conscience historique²⁰. Celle-ci est définie comme « une relation complexe entre interprétations du passé, perceptions du présent et espoirs pour l'avenir » (p. A 36); la conscience historique serait alors le degré de conscience de la relation entre le passé, le présent et l'avenir. L'enquête montre, entre autres, que si la conscience historique s'appuie sur l'enseignement de l'histoire reçu, elle dérive également de bien d'autres facteurs, dont le milieu de vie et les médias ne sont pas les moindres²¹. Malgré son ampleur, toutefois, la recherche apporte moins de réponses qu'elle ne pose de questions nouvelles et il est à prévoir qu'elle sera répliquée maintes fois, et que bien d'autres recherches dans cette perspective s'ensuivront.

En Europe, les enjeux liés à l'intégration des différents pays de l'Union invitent de façon particulière à mener des recherches sur la conscience historique, une conscience historique que l'on s'empresse déjà de qualifier d'« européenne », d'ailleurs, comme dans le titre d'un récent ouvrage qui souligne bien la nature des enjeux en

question (Sharon Macdonald 2000). Hors d'Europe, où des recherches de ce type sont également en progression, divers autres facteurs se conjuguent pour les inspirer. Ainsi l'actuelle mondialisation économique – et même politique, dans une certaine mesure, suite à l'effondrement du bloc de l'Est –, l'accélération et la diversification des migrations, le multiculturalisme croissant de nos sociétés, l'affirmation montante de communautés minoritaires dans des cadres nationaux, etc. Pour quelques exemples de tels travaux, mentionnons la recherche de Peter Seixas (1993) sur le poids des apprentissages historiques effectués dans les familles en milieu de minorités culturelles au Canada par rapport au poids de l'apprentissage scolaire; ou celle menée en Estonie par Peeter Tulviste (1994), qui montre combien l'histoire scolaire résiste mal à la concurrence de l'enseignement informel reçu hors de l'école; ou encore celle dans laquelle Sam Wineburg (2000) recherche la perception que de jeunes Américains se font de leur historicité personnelle ainsi que les sources de celle-ci, notamment en comparant la conscience que des parents ont de leur histoire vécue à celle, apprise, de leurs enfants; ou pensons au vaste sondage mené par Dave Thelen et Roy Rosenzweig pour savoir comment leurs compatriotes américains comprennent le passé et comment, surtout, ils s'en servent dans leur vie (Rosenzweig 2000)... Certaines de ces recherches ouvrent sur des perspectives comparatives de grand intérêt du fait de la diversité des populations observées, comme dans les travaux de Bogumil Jewsiewicki et de Jocelyn Létourneau (Létourneau 1997, Jewsiewicki et Létourneau 1998) menés au Québec, au Zaïre, en Pologne et ailleurs.

En conclusion, que retenir de ce survol des tendances récentes et actuelles de la recherche en éducation historique ?

Du côté des apprentissages, la recherche s'est d'abord intéressée au développement de la pensée historique,

20. Voir également, publié en ouvrage indépendant, la partie française de l'enquête avec son analyse (Tutiaux-Guillon et Mousseau 1998).

21. Rapportant des fruits de sa recherche de thèse, Nicole Tutiaux-Guillon (1999) arrive à des conclusions semblables : dans les raisonnements que les élèves appliquent au social, la part des acquis scolaires est mince. « Présumer qu'enseigner les faits historiques induit une compréhension du social sur laquelle s'appuieront les hommes demain, parce qu'ils ont été élèves aujourd'hui, écrit-elle, paraît hasardeux au vu de la précarité des acquis et de leur individualisation. » (p. 64). Coman (1999) a fait des observations analogues en Grande-Bretagne. Mais Goalen (1999) y a observé le contraire pour ce qui est de l'acquisition des valeurs utiles à la vie démocratique et des savoirs qui les fondent. Il conclut, prudemment : « Nous ne suggérons pas que l'histoire toute seule peut amener des transformations démocratiques chez ceux qui l'étudient, mais qu'il est possible que l'histoire telle qu'elle a été expérimentée par les élèves dans cette étude reflète et aide à étayer les valeurs démocratiques dans la société en général » (p. 38).

c'est-à-dire à l'acquisition par les élèves d'un ensemble d'opérations intellectuelles du type de celles qu'exerce l'historien. On le faisait dans la perspective d'un enseignement de l'histoire visant à former des individus autonomes et critiques, et pour cela capables d'exercer les opérations en question. Puis, de l'apprentissage de la pensée, on s'est orienté vers celui du discours, principalement les récits de manuels. Le concept de compréhension historique a supplanté progressivement celui de pensée historique. De la perspective d'un enseignement de l'histoire visant à former des gens aptes à construire des savoirs, la recherche a évolué vers la perspective d'un enseignement de l'histoire pour consommateurs de savoirs. Le produit plus que le processus est devenu l'enjeu de l'apprentissage.

Du côté de la fonction sociale de l'éducation historique – le « ce à quoi sert l'histoire » –, on continue à l'étudier à travers de nombreuses analyses de programmes et de manuels. On a vu les questionnements évoluer selon les intérêts du moment. De ces analyses, on tire des présomptions sur les effets qu'auraient les programmes et surtout les manuels en termes d'éducation historique et sociale des élèves. Mais, dans les dernières années, on est devenu attentif au fait que les contenus d'enseignement n'assurent pas les résultats de l'apprentissage, que bien d'autres facteurs que les manuels et les contenus des cours d'histoire contribuent à la formation historique des élèves. Alors, plutôt que de continuer à présumer cette formation en examinant ses coordonnées en amont, on s'est mis à étudier ses effets réels en aval. D'où cette tendance actuelle et très vivante des recherches sur la conscience historique. Ainsi, à partir de l'information obtenue sur les contenus de la conscience historique, on devrait pouvoir connaître et comprendre les facteurs qui les ont amenés, dont ceux dérivant de l'enseignement de l'histoire.

Notons en passant que cette tendance de recherche n'est pas adverse de celle des recherches sur la compréhension historique, en ce sens que quand on tente de remonter vers les sources des effets constatés, c'est encore, le plus

souvent, vers des récits et autres savoirs construits que l'on se dirige. Autrement dit, qu'ont-ils consommé, se demande-t-on, pour en arriver là ?

Terminons en signalant que ce survol des tendances de la recherche nous a fait nous poser une autre question : de quel apport les recherches sont-elles pour la réalité de l'éducation historique ? Leur apport ne nous a pas paru évident. Il nous a plutôt semblé que souvent les recherches examinées se distinguent plus par leurs gros appareils méthodologiques et leur taille parfois considérable que par la valeur des savoirs nouveaux qui en résultent. Ceux-ci, comme les préalables qui les inspirent, nous sont plusieurs fois apparus de l'ordre de l'évidence ou du sens commun²². Ainsi, par exemple, vouloir démontrer que les conceptions historiographiques ou pédagogiques des enseignants peuvent influencer leur enseignement ; ou démontrer que des novices n'exercent pas leur pensée en histoire de la même manière que des experts²³ ; ou que le récit de fiction n'amène pas automatiquement le développement de la pensée critique historique²⁴...

Pour son vingt-cinquième anniversaire, la revue *Theory and Research in Social Education* – certainement la principale revue américaine dans le champ de l'éducation historique et sociale –, a demandé à plusieurs observateurs et chercheurs chevronnés d'évaluer la valeur de la recherche depuis un quart de siècle et son apport à l'enseignement. Ce qui en ressort est très pessimiste. « Beaucoup de ce que nous avons fait, il faut se l'avouer, est de la matière bien triviale », écrit Jack Fraenkel (1998, p. 272). Quand le même auteur se demande si les recherches ont eu quelque impact sur l'éducation : « La réponse, (je regrette de le dire), est « pas beaucoup » ! », répond-il (*ibid.*). Un autre évaluateur écrit : « J'ai le sentiment dérangeant que ma génération de chercheurs en études sociales a laissé un bien maigre héritage et a peu fait pour améliorer la pratique des études sociales. [...] Que savons-nous aujourd'hui que nous ne savions pas il y a vingt-cinq ans et qui aurait amené une amélioration notable de la pratique des

22. Nous l'avons déjà évoqué à propos des analyses de manuels.

23. « La possibilité d'une interaction entre le contenu de l'explication et la connaissance de l'histoire doit aussi être prise en considération. Alors que les explications des novices, adolescents et adultes, peuvent tendre à être similaires dans tous les cas, celles du groupe des historiens experts peuvent varier, selon les événements à l'étude. » (Carretero, López-Manjón et Jacott 1997, p. 246).

24. « Bien que la fiction paraisse une force puissante pour impliquer les élèves dans l'étude de l'histoire, les encourage-t-elle à aborder l'histoire de façon critique et à chercher à penser en historien ? » (Mayer 1988, p. 98).

études sociales ? » (Leming 1997, p. 500)²⁵. Réunis dans un colloque portant spécifiquement sur la recherche en éducation historique, sept autres chercheurs (chercheurs dont les travaux ont d'ailleurs été mentionnés dans ce texte) ont conclu de semblable manière, selon le présentateur de leurs points de vue : « Les pratiques recommandées, écrit celui-ci, reposent rarement sur l'examen méthodique de la recherche concernant la pensée et l'apprentissage historique ou sur les préoccupations des professeurs d'histoire des écoles. » (Barton *et al.* 1996).

Je dois dire que c'est également le sentiment que je garde au terme de ce survol des tendances récentes et actuelles de la recherche en éducation historique. Et c'est peut-être là montrer le principal problème à considérer maintenant, la dernière question à poser : comment faire en sorte que les recherches profitent à l'éducation historique et que cela se voit ?²⁶

Christian LAVILLE
Professeur
Université Laval, Québec

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AL ASHMAWI, F. (1996). L'image de l'autre dans les manuels scolaires des pays des deux rives de la Méditerranée. *Internationale Schilbuchforschung*, 18, 2, p. 211-228.
- ANGVIK, M. et VON BORRIES, B. eds. (1997). *Youth and History. A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents*. Hambourg : Körber-Stiftung.
- ASHBY, R. et LEE, P. (1987). Children's concepts of empathy and understanding in history. in C. Portal, ed., *The history curriculum for teachers*, Londres : Falmer Press, p.62-88.
- AUDIGIER, F. dir. (1998). *Contributions à l'étude de la causalité et des productions des élèves dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie*. Paris : INRP.
- AUDIGIER, F. (1988). Savoirs enseignés, savoirs savants. in F. Audigier, ed., *Troisième rencontre nationale sur la didactique de l'histoire, de la géographie et des sciences économiques et sociales. Actes du colloque « Savoirs enseignés – savoirs savants »*, Paris : INRP, p.55-69.
- AUDIGIER, F., CRÉMIEUX, C. et TUTIAUX-GUILLON, N. (1994). La place des savoirs scientifiques dans les didactiques de l'histoire et de la géographie. *Revue française de pédagogie*, n° 106, janv.-fév.-mars, p. 11-13.
- BARTON, K.C. (1997). « I just kinda know » : Elementary students' ideas about historical evidence. *Theory and Research in Social Education*, 25, 4, p. 407-430.
- BARTON, K.C. *et al.* (1996). Research, instruction, and public policy in the history curriculum : A symposium. *Theory and Research in Social Education*, 24, 4, p. 391-415.
- BATAILLON, F. (1998). Les manuels scolaires : discours et lectures par les élèves à propos des causes des deux guerres mondiales. in F. Audigier, dir. et Équipe de recherche en didactique de l'histoire et de la géographie, *Contributions à l'étude de la causalité et des productions des élèves dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie*, Paris : INRP, p. 111-144.
- BECK, I.L., MCKEOWN, M.G. et GROMOLL, E.W. (1989). Learning from social studies texts. *Cognition and Instruction*, 6, p. 99-158.
- BECK, I.L., MCKEOWN, M.G., SINATRA, G.M. et LOXTERMAN, J.A. (1991). Revising social studies text from a text-processing perspective : Evidence of improved comprehensibility. *Reading Research Quarterly*, 26, p. 251-276.
- BOOTH, M.B. (1978). Children's inductive historical thought. *Teaching History*, 21, p. 4-8.
- BOOTH, M.B. (1980). A modern world history course and the thinking of adolescent pupils. *Educational Review*, 32, p. 245-257.
- BOOTH, M.B. (1983). Skills, concepts, and attitudes : The development of adolescent children's historical thinking. *History and Theory*, 22, 4, p. 101-117.
- BOOTH, M.B. (1987). Ages and concepts : A critique of the Piagetian approach to history teaching. in C. Portal, ed., *The history curriculum for teachers*, Londres : Falmer Press, p. 22-38.
- BOOTH, M.B. (1993). Student's Historical thinking and the national curriculum in England. *Theory and Research in Social Education*, 21, 2, p. 105-127.
- BOUDILLON, H. ed. (1992). *History and social studies : methodologies of textbook analysis*. Amsterdam : Swets & Zeitlinger.
- BROPHY, J. ed. (1996). *Advances in Research on Teaching. Teaching and Learning History*. Greenwich (Conn.) : JAI Press.
- BROPHY, J., VANSLEDRIGHT, B.A. et BREDIN, N. (1992). Fifth graders' ideas about history expressed before and after their introduction to the subject. *Theory and Research in Social Education*, 20, 4, p. 440-489.
- BRUNER, J.S. (1960). *The Process of Education*. Cambridge (Mass.) : Harvard University Press.
- CARRETERO, M., LÓPEZ-MANJÓN, A. et JACOTT, L. (1997). Explaining historical events. *International Journal of Educational Research*, 27, 3, p. 245-254.
- CAVOURA, T. (1996). Les représentations causales chez les élèves de l'enseignement secondaire. in H. Moniot et

25. Voir aussi Shaver 1997.

26. Signalons toutefois un livre récemment publié dans lequel les auteurs tentent systématiquement d'appuyer leurs propos et leurs recommandations sur des données des recherches. Voir Levstik et Barton (1997).

- M. Serwanski, dir., *L'explication en histoire. Problèmes historiographiques et didactiques*, Poznan : Institut Historii, p. 127-139.
- CHENÉ, A. et al. (1999). Les objets actuels de la recherche en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 25, 2, p. 401-437.
- COMAN, P. (1999). Mentioning the War : does studying World War II make any difference to pupils' sense of British achievement and identity? *Teaching History*, 96, p. 38-41.
- COMMEYRAS, M. et ALVERMANN, D.E. (1996). Reading about women in world history textbooks from one feminist perspective. *Gender and Education*, 8, 1, p. 31-48.
- DICKINSON, A.K. et LEE, P.J. (1978). *History teaching and historical understanding*. Londres : Heinemann.
- DILLABOUGH, J.-A., et MCALPINE, L. (1996). Rethinking research process and praxis in the social studies : The cultural politics of methodology in text evaluation research. *Theory and Research in Social Education*, 24, 2, p. 167-203.
- DOWNEY, M.T. et LEVSTIK, L.S. (1988). Teaching and learning history : The research base. *Social Education*, 52, 5, p. 336-342.
- DOWNEY, M.T. et LEVSTIK, L.S. (1991). Teaching and learning history. in J.P. Shaver, ed., *Handbook of Research on Social Studies*, New York : Macmillan, p. 400-410.
- EVANS, R.W. (1988). Lessons from history : Teacher and student conceptions of the meaning of history. *Theory and Research in Social Education*, 16, 3, p. 203-225.
- EVANS, R.W. (1994). Educational ideologies and the teaching of history. in G. Leinhardt, I.L. Beck et C. Stainton, *Teaching and Learning in History*, Hillsdale (NJ) : Lawrence Erlbaum, p. 171-207.
- FRAENKEL, J.R. (1998). Some thoughts about social studies research. *Theory and Research in Social Education*, 26, 2, p. 272-275.
- FREEMAN, E.B. et LEVSTIK, L. (1988). Recreating the past : Historical fiction in the social studies curriculum. *Elementary School Journal*, 88, p. 329-337.
- FÜRNROHR, W. Hrsg. (1984). *Die Welt der Islams im Geschichtunterricht des Europaer*. Dortmund.
- GAGNON, P. (1989). The Bradley Commission on History in Schools, ed. *Historical Literacy. The case for History in American Education*. New York : Macmillan.
- GOALEN, P. (1999). « ...Someone might become involved in a fascist group or something... » : pupils perceptions of history at the end of Key Stages 2, 3 and 4. *Teaching History*, 96, p. 34-38.
- GUNNING, D. (1978). *The Teaching of History*. Londres : Croom Helm.
- HALLAM, R.N. (1967). Logical thinking in history. *Educational Review*, 19, 3, p. 183-202.
- HALLAM, R.N. (1970). Piaget and thinking in history. in M. Ballard, ed., *New movements in the study and teaching of history*, Londres : Temple Smith.
- HALLAM, R.N. (1972). Thinking and learning in history. *Teaching History*, 2, 8, p. 337-346.
- HALLAM, R.N. (1979a). Attempting to improve logical thinking in school history. *Research in Education*, 21, p. 1-23.
- HALLAM, R.N. (1979b). Children's responses on historical passages and two Piagetian tasks. *The Durham and Newcastle Research Review*, 8, 42, p. 9-14.
- HALLDÉN, O. (1993). Learners' conceptions of the subject matter being taught. A case from learning history. *International Journal of Educational Research*, 19, p. 317-325.
- JEWSIEWICKI, B. dir. et LÉTOURNEAU, J. dir. (1998). *Les jeunes à l'ère de la mondialisation. Quête identitaire et conscience historique*. Sillery (Qc) : Septentrion.
- JURD, M.F. (1973). Adolescent thinking in history-type material. *Australian Journal of Education*, 17, 1, p. 2-17.
- JURD, M.F. (1978). An empirical study of operational thinking in history-type material. in J.A. Keats, K.F. Collis, et G.S. Halford, eds, *Cognitive development : Research based on a neo-Piagetian approach*, New York : Wiley, p. 315-348.
- KNIGHT, P. (1996). Research and the improvement of school history. in J. Brophy, ed., *Advances in Research on Teaching. Teaching and Learning History*, Greenwich (Conn.) : JAI Press, p. 19-50.
- LAUTIER, N. (1994a). L'histoire appropriée par les élèves. Psychologie cognitive et didactique de l'histoire. in H. Moniot et M. Serwanski, dir., *L'histoire en partage. Le récit du vrai*, Paris : Nathan, p. 45-56.
- LAUTIER, N. (1994b). La compréhension en histoire : un modèle spécifique. *Revue française de pédagogie*, n° 106, janv.-fév.-mars, p. 67-77.
- LAUTIER, N. (1997). *À la rencontre de l'histoire*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- LAVILLE, C. (1975). Psychologie de l'adolescent et enseignement historique : le problème de l'accès à la pensée formelle. *Cahiers de Clio*, 43-44, p. 33-41.
- LAVILLE, C. (1991). Les Amérindiens d'hier dans les manuels d'histoire d'aujourd'hui. *Traces*, 29, 2, p. 26-33.
- LAVILLE, C. (1992a). L'histoire entre la pédagogie et l'historiographie. Réflexions en marge du colloque « La Révolution française enseignée dans le monde ». *Internationale Schulbuchforschung*, 14, 4, p. 407-414.
- LAVILLE, C. (1992b). The Arrival of Europeans in Northeastern America : Cultural Relations and Didactic Treatments. in W. Fürtrohr Hrsg., *Geschichtsbewußtsein und Universalgeschichte*, Frankfurt/Main : Verlag Moritz Diesterweg, p. 125-138.
- LAVILLE, C. (1993). Colón, Caboto, Cartier, et les autres qui étaient déjà là : L'historiographie scolaire de la découverte au Québec et en Ontario (xx^e siècle). *Cahiers d'histoire*, 13, 2, p. 124-145.
- LAVILLE, C. (1994). La Révolution discrète. Regards sur la Révolution française enseignée au Canada. in R. Riemenschneider Hrsg., *Bilder einer Revolution. Die Französische Revolution in den Geschichtsschulbüchern der Welt*, Francfort : Diesterweg / Paris : L'Harmattan, p. 601-625.
- LAVILLE, C. (1995). De Gaulle dans l'enseignement de l'histoire au Québec et au Canada. *Cahiers de la Fondation Charles de Gaulle*, 2, p. 172-190.

- LAVILLE, C. (1996). History Taught in Quebec is not Really that Different from the History Taught Elsewhere in Canada. *Canadian Social Studies*, 31, 1, p. 22-42.
- LAVILLE, C. (1998). A Próxima Reforma Dos Programas Escolares Será Mais Bem-Sucedida Que A Anterior? in M.J. Warde org., *Novas Políticas Educacionais: críticas e perspectivas*, São Paulo : PUC, p. 109-124.
- LAVILLE, C. et ROSENZWEIG, L. (1982). Teaching and Learning History : Developmental Dimensions. in L. Rosenzweig, ed., *Developmental Perspectives on the Social Studies*, Washington : National Council for the Social Studies, p. 54-66.
- LEE, P. et ASHBY, R. (2000). Progression in Historical Understanding among Students Ages 7-14. in P.N. Stearns, P. Seixas et S. Wineburg, eds, *Knowing, Teaching, and Learning History*, New York : New York University Press, p. 199-222.
- LEE, P., DICKINSON, A. et ASHBY, R. (1997). « Just another emperor » : Understanding action in the past. *International Journal of Educational Research*, 27, 3, p. 233-244.
- LEE, P. (1998). « A lot of guess work goes on » : children's understanding of historical accounts. *Teaching History*, 92, août, p. 29-37.
- LEINHARDT, G. (1993). Weaving instructional explanations in history. *British Journal of Educational Psychology*, 63, p. 46-74.
- LEINHARDT, G. (1994). History : A time to be mindful. in G. Leinhardt, I.L. Beck et C. Stainton, *Teaching and Learning in History*, Hillsdale (NJ) : Lawrence Erlbaum, p. 209-255.
- LEINHARDT, G. (1997). Instructional explanation in history. *International Journal of Educational Research*, 27, 3, p. 221-232.
- LEINHARDT, G., STAINTON, C., et VIRJI, S.M. (1994). A sense of history. *Educational Psychologist*, 29, 2, p. 79-96.
- LEMING, J.S. (1997). Social studies research and the interests of children. *Theory and Research in Social Education*, 23, 4, p. 500-505.
- LERNER, R., NAGAI, A.K. et ROTHMAN, S. (1995). *Molding the Good Citizen. The Politics of High School History Texts*. Westport (Conn.) : Praeger.
- LÉTOURNEAU, J. dir. (1997). *Lieu identitaire de la jeunesse aujourd'hui : études de cas*. Paris/Montréal : L'Harmattan.
- LEVSTIK, L.S. (1985). Thinking and learning in history : A research perspective. *The social Studies Teacher*, 7, 1, p. 10-11.
- LEVSTIK, L.S. et BARTON, K.C. (1997). *Doing History. Investigating With Children in Elementary and Middle Schools*. Mahwah (NJ) : Lawrence Erlbaum.
- LEVSTIK, L.S. et PAPPAS, C.C. (1987). Exploring the development of historical understanding. *Journal of Research and Development in Education*, 21, 1, p. 1-15.
- LEVSTIK, L.S. et PAPPAS, C.C. (1992). New directions for studying historical understanding. *Theory and Research in Social Education*, 20, 4, p. 369-385.
- MACDONALD, S. ed. (2000). *Approches to European Historical Consciousness : Reflections and Provocations*. Hambourg : Koeber-Stiftung.
- MARTINEAU, R. (1997). L'enseignement de l'histoire à l'école : de la culture historique à la pensée historique. *Les Cahiers d'histoire du Québec au XX^e siècle*, 7, p. 189-204.
- MCKEOWN, M.G. et BECK, I.L. (1994). Making sense of Accounts of history : Why young students don't and how they might. in G. Leinhardt, I.L. Beck et C. Stainton, *Teaching and Learning in History*, Hillsdale (NJ) : Lawrence Erlbaum, p. 1-26.
- MEYER, R.H. (1988). Connecting narrative and historical thinking. A research-based approach to history teaching. *Social Education*, 62, 2, p. 97-100.
- NIEMI, R.G. et JUNN, J. (1996). Quelles connaissances pour un renforcement du sens civique aux États-Unis d'Amérique. *Perspectives*, 4, p. 709-720.
- NORA, P. dir. (1984-1995). *Les Lieux de mémoire*. 7 vol. Paris : Gallimard.
- OSBORNE, K. (1975). Some psychological concerns for the teaching of history. *The History and Social Science Teacher*, 17, 2, p. 15-25.
- OSLER, A. (1994). Still hidden from history? The representation of women in recently published history textbooks. *Oxford Review of Education*, 20, 2, p. 219-235.
- PEEL, E.A. (1967a). Some problems in the psychology of history teaching. in W.H. Burston, et D. Thompson, eds, *Studies in the nature and teaching of history*, Londres : Routledge et Kegan Paul, p. 159-190.
- PELENS, K., QUANDT, S. et SÜSSMUTH, H. eds. (1994). *Historical Culture – Historical Communication. International Bibliography*. Francfort/Main : Diesterweg.
- RAVITCH, D. et FINN, C.E. (1987). *What do our 17-year-olds know? A report on the first assessment of history and literature*. New York : Harper & Row.
- RIEMENSCHNEIDER, R. hrgs. (1994). *Bilder einer Revolution. Die Französische Revolution in den Geschichtsschulbüchern der Welt*. Francfort : Diesterweg / Paris : L'Harmattan.
- ROSENZWEIG, R. (2000). How Americans Use and Think about the Past. in P.N. Stearns, P. Seixas et S. Wineburg, eds, *Knowing, Teaching, and Learning History*, New York : New York University Press, p. 262-283, 199-222.
- SEIXAS, P. (1993). Historical understanding among adolescents in a multicultural setting. *Curriculum Inquiry*, 23, 3, p. 301-327.
- SEIXAS, P. (1993). The community of inquiry as a basis for knowledge and learning : The case of history. *American Educational Research Journal*, 30, 2, p. 305-324.
- SEIXAS, P. (1994a). When psychologists discuss historical thinking : A historian's perspective. *Educational Psychologist*, 29, 2, p. 107-109.
- SEIXAS, P. (1994b). Student's understanding of historical significance. *Theory and Research in Social Education*, 22, 3, p. 281-304.
- SEIXAS, P. (1998). Student teachers thinking historically. *Theory and Research in Social Education*, 26, 3, p. 310-341.
- SHAVER, J.P. (1997). The past and future of social studies as citizenship education and of research on social studies. *Theory and Research in Social Education*, 25, 2, p. 210-215.
- SHEMILT, D.J. (1980). *History 13-16 : Evaluation study*. Edimbourg : Holmes McDougall.

- SHEMILT, D.J. (1983). The devil's locomotive. *History and Theory*, 22, p. 1-18.
- SILLER, J.P. ed. (1992). *La découverte de l'Amérique? Les regards sur l'autre à travers les manuels scolaires du monde*. Paris: L'Harmattan/Georg-Eckert-Intitut.
- SIMAN, L.M. DE CASTRO. (1998). Ein Geschichtslehrplan in Zeiten des Umbruchs Die Lehrer in Minas Gerais, Brasilien, erhalten das Wort. in V. Radkau et J. Pérez Siller, Hrsg., *Identitäten – Mythen – Rituale. Beispiele zum Umgang mit der Nation aus Lateinamerika und Spanien*, Braunschweig: Georg-Eckert-Intitute, p. 115-132.
- SINATRA, G.M., BECK, I.L. et MCKEOWN, M.G. (1992). A longitudinal characterization of young students' knowledge of their country's government. *American Educational Research Journal*, 29, p. 633-662.
- SLEEPER, M.E. (1975). A developmental framework for history education in adolescence. *School Review*, 84, 1, p. 91-107.
- STRADLING, R. (1995). *The European Content of the School History Curriculum*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- TULVISTE, P. (1994). History taught at school versus history discovered at home: The case of Estonia. *European Journal of Psychology of Education*, 9, 1, p. 121-126.
- TUTIAUX-GUILLON, N. (1999). Histoire et éducation civique, même combat? Des ambitions aux réalités quotidiennes, *Information – Mitteilungen – Communications* (Société internationale pour la didactique de l'histoire), 20, 1, p. 63-70.
- TUTIAUX-GUILLON, N. et MOUSSEAU, M.-J. (1998). *Les jeunes et l'histoire. Identités, valeurs, conscience historique*. Paris: INRP.
- VAÏSSE, M. dir. (1995). De Gaulle enseigné dans le monde. Numéro spécial des *Cahiers de la Fondation Charles de Gaulle*, 2.
- VALLS, R. (1998). *Empirical Research and Didactics in Spanish History Teaching*. Communication présentée à la conférence sur la recherche empirique en enseignement de l'histoire. Braunschweig: Georg-Eckert-Intitute, 8-10 juin, 1998.
- VANSLEDRIGHT, B.A. (1997). And Santayana lives on: students' views on the purpose for studying American history. *Journal of Curriculum Studies*, 29, 5, p. 529-557.
- VANSLEDRIGHT, B. et BROPHY, J. (1992). Storytelling, imagination, and fanciful elaboration in children's historical reconstructions. *American Educational Research Journal*, 29, p. 837-861.
- VINCENT, S. et ARCAND, B. (1979). *L'image de l'Amérindien dans les manuels scolaires du Québec: ou, Comment les Québécois ne sont pas des sauvages*. Ville LaSalle (Qc): Hurtubise HMH.
- WILLIAMS, R. et DAVIES, I. (1998). Interpretations of history: Issues for teachers in the development of pupils' understanding. *Teaching History*, 91, p. 36-40.
- WILSON, S.M. et WINEBURG, S.S. (1988). Peering at history through different lenses: The role of disciplinary perspectives in teaching history. *Teachers College Record*, 89, p. 525-539.
- WILSON, S.M. et WINEBURG, S.S. (1993). Wrinkles in time: Using performance assessments to understand the knowledge of history teachers. *American Educational Research Journal*, 30, p. 729-769.
- WINEBURG, S.S. (1991a). Historical problem solving: A study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. *Journal of Educational Psychology*, 83, 1, p. 73-87.
- WINEBURG, S.S. (1991b). On the reading of historical texts: Notes on the breach between school and academy. *American Educational Research Journal*, 28, 3, p. 495-519.
- WINEBURG, S.S. (1994). The cognitive representation of historical texts. in G. Leinhardt, I.L. Beck et C. Stainton, *Teaching and Learning in History*, Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum, p. 85-136.
- WINEBURG, S.S. (1996). The psychology of learning and teaching history. in D.C. Berliner et R.C. Calfee, eds, *Handbook of Educational Psychology*, New York: Macmillan, p. 423-437.
- WINEBURG, S.S. (1999). Historical Thinking and Other Unnatural Acts. *Phi Delta Kappan*, 80, p. 488-499.
- WINEBURG, S.S. (2000). Making Historical Sense. in P.N. Stearns, P. Seixas et S. Wineburg, eds, *Knowing, Teaching, and Learning History*, New York: New York University Press, p. 306-325.
- WINEBURG, S.S. et WILSON, S.M. (1988). Models of wisdom in the teaching of history. *Phi Delta Kappan*, 70, p. 50-58.
- ZACARRIA, M.A. (1978). The development of historical thinking: Implications for the teaching of history. *The History Teacher*, 11, 3, p. 323-340.

EMPRUNTS, RECOMPOSITIONS... LES CONCEPTS ET MODÈLES DES DIDACTIQUES DE L'HISTOIRE ET DE LA GÉOGRAPHIE À LA CROISÉE DES CHEMINS

NICOLE TUTIAUX-GUILLON

S'interroger sur les concepts et les modèles des didactiques de l'histoire et de la géographie n'est au fond pas si neuf¹. Déjà en 1991, lors du colloque de didactique « Analyser et gérer les situations d'enseignement-apprentissage », François Audigier interrogeait : « quels concepts utiliser en didactique ? pour quoi faire ? dans quelles conditions ? dans quels systèmes de pensée ? » (Audigier, 1991, p. 15) ; et dans ces mêmes colloques, les interventions présentant ou interrogeant tel concept ou tel modèle ne sont pas absentes. Alors pourquoi y revenir aujourd'hui ?

À cette question, je propose plusieurs réponses, qui veulent être autant d'ouvertures vers des débats, d'interrogations sur les fonctionnements de nos recherches et sur la constitution du champ de nos didactiques.

Une première remarque, peut-être provocatrice. À lire les articles, voire les ouvrages de didactique de l'histoire et de la géographie, on peut se demander si nos didactiques usent de modèles et de concepts, si elles en ont besoin. Les démarches mises en œuvre sont fréquemment des démarches empiriques, qu'il s'agisse d'analyser des savoirs scolaires ou des situations didactiques, ou que le chercheur entende proposer des situations d'enseignement (et plus encore sans doute dans ce dernier cas). La présentation des résultats l'emporte, les cadres théoriques généraux une fois posés (quand ils le sont), et cette présentation fait quelquefois l'impasse sur l'usage de concepts ou modèles que semblaient suggérer les premières références. La réflexion sur les concepts et les modèles de recherche est bien plus rare, surtout

1. Je ne distingue pas dans cet article concept et modèle ; j'entends par modèle une représentation abstraite construite à partir d'une hypothèse de fonctionnement de la réalité, qui doit être confrontée à cette réalité pour juger de la validité de l'hypothèse initiale, par concept une représentation abstraite, produite dans un certain contexte, qui permet de construire un système explicatif de la réalité. La distinction est mince, et ne me semble pas éclairer ici la réflexion.

lorsqu'il s'agit d'articles, car il faut faire court, et utile : problématique de recherche et méthodologie ne sont souvent que brièvement évoquées. J'ai moi-même rédigé ainsi. C'est peut-être que ce qui intéresse le lecteur potentiel – ou plutôt ce qu'on suppose l'intéresser – ce ne sont pas les bases théoriques et problématiques de la recherche, mais les résultats, avec ce qu'ils suggèrent d'effets sur les pratiques. Non le concept ou le modèle, mais ce qu'il permet de produire. Les attentes seraient davantage celles des acteurs de l'enseignement et de la formation que celles des chercheurs. La fécondité supposée peut ainsi se substituer à la pertinence, et autoriser bien des glissements.

Pour poursuivre cette remarque, l'exemple d'un autre colloque de didactique, celui de 1996, sur « concepts, modèles et raisonnement » est éclairant : un atelier avait pour projet explicite de travailler les concepts, les modèles, les outils de nos didactiques. Globalement, et ceci ne diminue en rien l'intérêt des communications présentées, on y débattit d'outils informatiques et de résultats de recherche, plus que des concepts mis en œuvre. Témoignage d'une réelle difficulté à objectiver, à prendre du recul face à nos outils intellectuels ? traduction du faible degré de théorisation et de modélisation dans les recherches en didactiques de l'histoire et de la géographie ? N'a-t-on pas parfois l'illusion que les pratiques et les contenus d'enseignement sont suffisamment transparents à qui sait les regarder avec assez d'attention minutieuse ? Ou – puisque les concepts de l'histoire et de la géographie peuvent rarement investir la didactique de ces mêmes disciplines – qu'une bonne description raisonnée suffit ?

Il y a là peut-être le legs d'une histoire, d'une double culture, surtout pour les didacticiens les plus âgés : d'un côté une formation surtout historique, où l'on sait bien que les modèles ne sont guère de mise, et où l'existence même de concepts, quoi qu'en aient dit Veyne et Marrou, ou plus près de nous Henri Moniot, est parfois discutée, en tout cas souvent occultée au quotidien de l'université, et parfois une formation en géographie qui ne fait pas nécessairement la part belle aux modèles ; de l'autre une culture pédagogique qui signifie souvent un primat de l'action sur l'analyse théorisée, une validation par l'efficacité, plus que par la rigueur conceptuelle, une référence au monde de l'expérience enseignante, plus

qu'à la recherche. Il n'a pas été donné à tous d'aller butiner en d'autres lieux, comme la psychologie par exemple. N'entend-on pas encore parfois que les mots qui désignent les concepts ou les modèles relèveraient d'un jargon pédant et vain, d'un texte ésotérique, stérile car il serait incompréhensible à l'enseignant ? Et dans les échanges entre didacticiens-formateurs, didacticiens-enseignants, les récits de pratiques ne dominent-ils pas souvent les débats théoriques ?

Pourtant, nombre de recherches s'appuient sur des concepts, plus rarement sur des modèles. Il serait sans doute fastidieux de les énumérer, et risqué de chercher l'inventaire exhaustif. Je préfère en tenter quelques lectures. Une première approche tente de classer ces concepts ou modèles par rapport à leurs origines, ou plus exactement par rapport aux domaines où les didacticiens de l'histoire et de la géographie les ont puisés.

Les sciences de l'éducation y sont finalement relativement peu représentées. Le « métier d'élève » (Perrenoud, 1996) ou le « rapport au savoir » (Charlot, 1997) sont invoqués, mais sans être à proprement parler aux fondements de recherches. Les « styles cognitifs » (Reuchlin, Huteau) plus souvent empruntés aux sciences de l'éducation qu'à la psychologie (Olry-Louis, 1998) restent marginaux, dans des recherches qui font peu état de pédagogie différenciée et qui fondent leurs approches de l'apprentissage soit sur l'étude des représentations sociales, soit sur l'épistémologie.

L'histoire n'y est guère présente que par son volet histoire de l'éducation². La moisson y recueille d'abord le concept et le modèle de la « discipline scolaire » (Chervel, 1988, 1998) : une discipline s'installe, se stabilise, est légitimée, dès lors qu'elle présente quatre caractères qui jouent en système, une vulgate socialement acceptée, des exercices permettant au dialogue d'enseignement de s'effectuer, des procédures d'évaluation, des pratiques de motivation, d'incitation à l'étude. Ces composantes distinguent chaque discipline des autres, et sont solidaires des finalités que l'institution et la société lui assignent. Les recherches qui ont pensé l'histoire ou la géographie scolaire dans leur autonomie par rapport aux disciplines savantes (celles conduites par François Audigier à l'INRP, mais aussi par exemple celle de Pascal Clerc, 1999) ou qui ont tenté de montrer

2. Encore qu'on pourrait bien sûr l'apparenter aux sciences de l'éducation ...

comment les pratiques pédagogiques étaient constitutives de savoir (Tutiaux-Guillon, 1998a, 1998b) s'y sont adossées. Le concept de « vulgate » a pris souvent une indépendance par rapport à ce modèle et se retrouve fréquemment employé, largement dans un sens péjoratif étranger à son origine : savoirs consensuels et largement répandus certes, mais aussi savoirs par rapport auxquels la distance critique est insuffisante, savoirs enseignés faisant obstacle au renouveau des contenus et des points de vue. Un autre concept, issu récemment du même cadre théorique, me semble pouvoir donner lieu à réflexion et recherche, celui de « paradigme pédagogique » (Bruter, 1997) comme le montre la contribution d'Annie Bruter à ce numéro. À cela il faudrait ajouter l'épistémologie de l'histoire, qui fonde une grande partie des travaux de Nicole Lautier (1997, et son article dans ce numéro) ou Robert Martineau (1999) et qui préside sinon à la recherche, du moins à de nombreuses publications qui visent le public des formateurs et des étudiants préparant les épreuves « professionnelles » ou « sur dossier » des concours d'enseignement. À côté d'un appui sur la pensée historique en général, certains emprunts visent des concepts spécifiques comme celui de « mise en intrigue » (Ricœur, 1983/1985) repris par les didacticiens qui s'intéressent au récit (Sérandour, 1998) ou à la construction du texte d'enseignement (Tutiaux-Guillon, 1998b); toutefois sans retenir toute la substance et la richesse d'un tel concept dans les travaux de Paul Ricœur.

La géographie peut être comptée pour deux apports : l'un, celui des représentations spatiales articule clairement géographie et apprentissage (André, 1990, 1998), en appuyant les approches didactiques sur les acquis, les méthodes, les questions, de la géographie de la perception; l'autre, celui de système, n'est évidemment pas « géographe » par essence, mais a été transféré par des géographes de la pensée systémique en géographie à la pensée didactique en géographie, permettant de penser les éléments du système didactique, la place de certains outils, le fonctionnement même de la géographie scolaire (Clerc, 1999, Niclot, 1999).

La sociologie a fourni aussi quelques outils, encore marginaux ou dont l'importation potentiellement

féconde est en cours. Les « schèmes d'intelligibilité » (Berthelot, 1990) qui ont inspiré les analyses de manuels, de cours, de productions d'élèves dans les recherches sur la causalité et les productions des élèves (Audigier, 1998). Des recherches actuelles sur l'innovation en histoire et en géographie, à l'INRP et à l'IUFM de Caen, construisent leurs cadres théoriques à partir des modèles de l'innovation et de la sociologie des conventions (en particulier Boltanski et Thévenot, 1991, repris pour l'enseignement des sciences économiques et sociales par Chatel, 1996). Les sciences de la communication, et en particulier la sémiologie ont été largement sollicitées par les recherches prenant pour objet les langages, qu'il s'agisse du langage graphique et cartographique (Fontanabona, 2001) ou du langage cinématographique (Poirier, 1998).

Au-delà de ces emprunts (trop) souvent limités à quelques recherches, deux champs de connaissances ont été largement privilégiés : les sciences de la cognition et les autres didactiques. À la psychologie sociale on doit le concept de « représentations sociales » (Moscovici, 1976, Jodelet, 1989³), abordé précocement par nos didactiques (Audigier, Marbeau, 1987, Moniot, 1993) et fondateur de nombreuses recherches (Audigier, 1993, Audigier, 1997, Lautier, 1997, Tutiaux-Guillon, 1998, Tutiaux-Guillon, 2001, IREHG, 1999, etc.). Ce concept, a été utilisé tantôt pour explorer les représentations des disciplines, tantôt pour analyser les résultats (présupposés) de l'apprentissage. Il a permis d'interroger autrement les connaissances des élèves, en introduisant l'idée d'une cohésion des savoirs, des attitudes, des expériences, des valeurs, des opinions, par exemple pour analyser les transferts d'un objet historique à un autre (Lautier, 1997, Tutiaux-Guillon, 1998b). À la psychologie cognitive, moins massivement sollicitée, les recherches sur l'apprentissage sont redevables des concepts et des modèles des activités intellectuelles (Guyon, Mousseau, Tutiaux-Guillon, 1993, Audigier, Crémieux, Mousseau, 1996) essentiellement puisées dans les publications de J.F. Richard (1990); elles ont aussi repris « le conflit cognitif » (à partir de A.N. Perret-Clermont, 1986) quoique l'emprunt se soit fait par la voie des didactiques des sciences.

À celles-ci, nous sommes redevables des concepts qui ont fondé la réflexion sur les « obstacles » et la

3. Les publications et les recherches dans ce domaine sont bien plus nombreuses, et la réflexion et les débats toujours renouvelés, comme le prouveraient nombre de travaux récents. J'ai choisi de ne mentionner dans cet article que les deux travaux « fondateurs » pour nos didactiques.

« situation-problème » (Giordan, 1983, Giordan, De Vecchi, 1987, Astolfi, Develay, 1989⁴) par exemple dans la recherche sur le concept de nation (Guyon, Mousseau, Tutiaux-Guillon, 1993). Cette piste, pertinente pour interpréter certaines difficultés des élèves et pour proposer des activités adaptées, a trouvé effet dans la formation et dans la pratique (IREHG, 1999) ; elle n'a pas eu la même fécondité en matière de recherche. Le concept de la « transposition didactique » (repris de Chevallard 1985, mais en fait proposé par Verret, 1975) est par contre assez constamment mobilisé pour lire les relations entre savoirs savants et savoirs enseignés. Toutefois, c'est au prix d'un gauchissement.

La liste, on le voit, est assez longue et peut-être éclectique. Est-ce à dire que les didactiques de l'histoire et de la géographie ne proposent pas à leur tour des concepts ou des modèles ? (Trois peuvent être retenus. Celui des « 4 R » proposé par François Audigier (1993) : nos disciplines font croire qu'elles disent la réalité du monde (« réalisme ») et transmettent des « résultats » réputés issus des sciences homonymes ; elles tiennent un discours consensuel, gommant les débats scientifiques et sociaux, et visant à faire construire à tous les jeunes les mêmes références (« référent consensuel », « refus du politique »). Celui-ci a montré sa fécondité non seulement pour donner sens aux projets de l'institution, sur le siècle, mais aussi pour permettre une interprétation des manuels et des pratiques (Audigier, 1998, Audigier, Crémieux, Mousseau, 1996, Fontanabona, 2001, Tutiaux-Guillon, 1998b, Tutiaux-Guillon, 2001). Pascal Clerc (1999) a modélisé la culture scolaire en géographie : il met en système les manuels, les pratiques, les examens et les programmes, montrant comment chaque composante détermine les autres pour produire un « système autoréférencé » et donc faiblement lié à la science géographique. Enfin j'ai moi-même proposé un modèle interprétatif de l'interaction didactique dans les cours dialogués d'histoire qui y voit la résultante d'un système où les savoirs sont vérité, où le maître détient l'autorité qui à la fois garantit la vérité et se fonde sur cette vérité, où les élèves sont invités (contraints ?) à l'adhésion à la fois à la vérité et à l'autorité magistrale (Tutiaux-Guillon, 1998). À ces trois modèles on peut ajouter un concept (une notion ?) celui de « boucle didactique », formulé par Audigier, Crémieux,

Mousseau (1996) pour rendre compte de la structure des cours d'histoire et de géographie et surtout de la relation formelle entre énoncés généraux et arguments, explicitation, analyses de documents, qui les justifient et les précisent.

Au total, les didactiques de l'histoire et de la géographie construisent largement leur spécificité – si elles la construisent – sur des emprunts. C'est que la didactique prend en charge des questions d'épistémologie des savoirs scolaires (du moins si on lui donne un sens large), des questions relatives à l'apprentissage, voire à la relation sociale aux savoirs, des questions relevant des contraintes institutionnelles, autant que des interrogations sur les pratiques : à chaque question son champ de référence, « didactique » par la place qu'y tiennent les savoirs disciplinaires, mais rarement « seulement didactique ». Ni pratique honteuse, ni faiblesse ici : le nomadisme des concepts et des modèles est une constante de l'histoire des sciences, un procédé courant, normal dans l'évolution des savoirs. Ceci pose pourtant quelques problèmes :

– un problème de visibilité et de reconnaissance de l'autonomie de la recherche en didactique, et plus largement des didactiques de l'histoire et de la géographie, quelle que soit la qualité des recherches et des chercheurs. Ceci se traduit par exemple, à l'université, par la rareté des enseignements ainsi étiquetés – et des chaires. Ce problème est lié sans doute au peu d'innovations conceptuelles dans nos didactiques. Les quelques propositions de modèles marquent-elles l'amorce d'une certaine autonomisation ? Cela supposerait qu'ils soient repris dans d'autres recherches, y compris dans d'autres institutions que celles où ils ont éclos et qu'il produisent des connaissances nouvelles, qu'ils génèrent des problèmes nouveaux, qu'ils ouvrent de nouvelles possibilités d'action et/ou de recherche ;

– un éventuel problème de cohérence théorique : les concepts sont déracinés de leur théorie d'origine, et transplantés dans le champ de nos didactiques, et la même recherche peut s'appuyer sur des concepts aux référents très distants, comme par exemple l'épistémologie et la psychologie cognitive. La cohérence théorique procède-t-elle alors de la spécificité de la problématique ? ou de la recomposition éventuelle des concepts et des modèles pour leur donner pertinence, rigueur et

4. Il s'agit là des premiers ouvrages auxquels ont puisé nos didactiques ; bien entendu là encore les travaux se sont multipliés.

fécondité en didactique ? Ici se greffe bien sûr la question de la maîtrise que nous avons de ces concepts et de ces modèles, et des champs scientifiques correspondants ; – un problème de glissement éventuel, de recombinaison non contrôlée. Ainsi le modèle de la transposition didactique a subi quelques déplacements : d'une part il a été employé pour analyser ou organiser l'action de l'enseignant dans la classe, et non cantonné à la constitution des savoirs à enseigner, d'autre part il a été souvent épuré de l'idée-force d'un changement de structure entre savoirs savants et savoirs scolaires. Autrement dit il a été recomposé à la fois dans une logique d'action et dans une logique de légitimation. De même, le concept de « représentations sociales » : souvent l'emploi qui en est fait évacue la composante « sociale », qu'il s'agisse de la prise en compte du rôle social des représentations ou de leur construction dans l'interaction ; souvent aussi les éléments relevant des valeurs et de l'affectif sont considérés comme des données qui brouillent l'image de la représentation, et sont comme tels laissés de côté dans la réflexion didactique. Il s'agit là de deux des concepts les plus fréquemment mobilisés. Leur refonte est-elle appauvrissement ou recombinaison nécessaire ?

Enfin certains concepts n'ont pas été pour le moment, du moins à ma connaissance, repris dans les recherches en didactique de l'histoire et de la géographie, par exemple et pour ne prendre qu'un seul, les « pratiques sociales de référence » (Martinand, 1985). Pour reprendre très brièvement ce qu'il en dit : ce sont des activités objectives, concernant l'ensemble d'un secteur social, que l'on peut comparer avec des activités didactiques⁵. Il peut s'agir de compétences à acquérir comme de modalités de l'enseignement et de l'apprentissage. Il prend lui-même pour exemple l'enseignement de la chimie, dont les pratiques de référence sont celles du laboratoire et non celles de la cuisine, alors que les transformations culinaires sont bien des transformations chimiques et qu'elles font partie des références largement partagées. La didactique de la technologie et des enseignements professionnels, et celle de l'éducation physique, ont construit une partie de leurs recherches sur ce concept. Pourquoi pas les nôtres ? Parce que les référents les plus évidents, les plus présents, les plus légitimes pour nous relèvent des savoirs et en particulier des

savoirs historiens, géographes, juridiques, sociologiques ? Parce que, même s'il est courant d'entendre affirmer le rôle du « concret » pour ancrer les apprentissages, en particulier des élèves jeunes, nous ne définissons pas le concret comme ce que des pratiques sociales rendent familier ? Il y aurait cependant là une piste, à explorer en relation sans doute avec les usages sociaux de l'histoire, de la géographie, du patrimoine, du paysage, du texte, de la carte, de l'image, du film, des TICE, etc., sans parler des pratiques de citoyenneté. Ce concept pourrait permettre d'interroger à nouveaux frais les pratiques scolaires et les relations entre les savoirs scolaires et les savoirs qui circulent ailleurs dans la société.

En didactique, concepts et modèles peuvent être mis en œuvre dans deux perspectives différentes : d'une part pour lire et analyser les disciplines scolaires, dans toutes leurs composantes, et pour analyser et interpréter les apprentissages qui s'y jouent, d'autre part pour construire des situations d'enseignement et d'apprentissage neuves et plus efficaces, en prenant en charge l'ensemble qui va de la constitution des savoirs à enseigner à l'appropriation qui en est faite par les élèves. Sont-ce les mêmes concepts qui jouent sur les deux registres ? Sont-ce les mêmes champs théoriques qui sont sollicités ? (annexe 1, p. 89). La question n'est pas de pure forme. Un modèle ou un concept produisent des connaissances sur la réalité : un autre concept ou un autre modèle, appliqué à la même réalité, produisent des connaissances différentes, non seulement parce qu'ils en proposent des interprétations différentes, mais parce qu'ils en négligent des aspects différents. Les unes ne sont pas plus vraies que les autres ; mais les implications, en particulier en didactique les implications pour l'action, ne coïncideront pas.

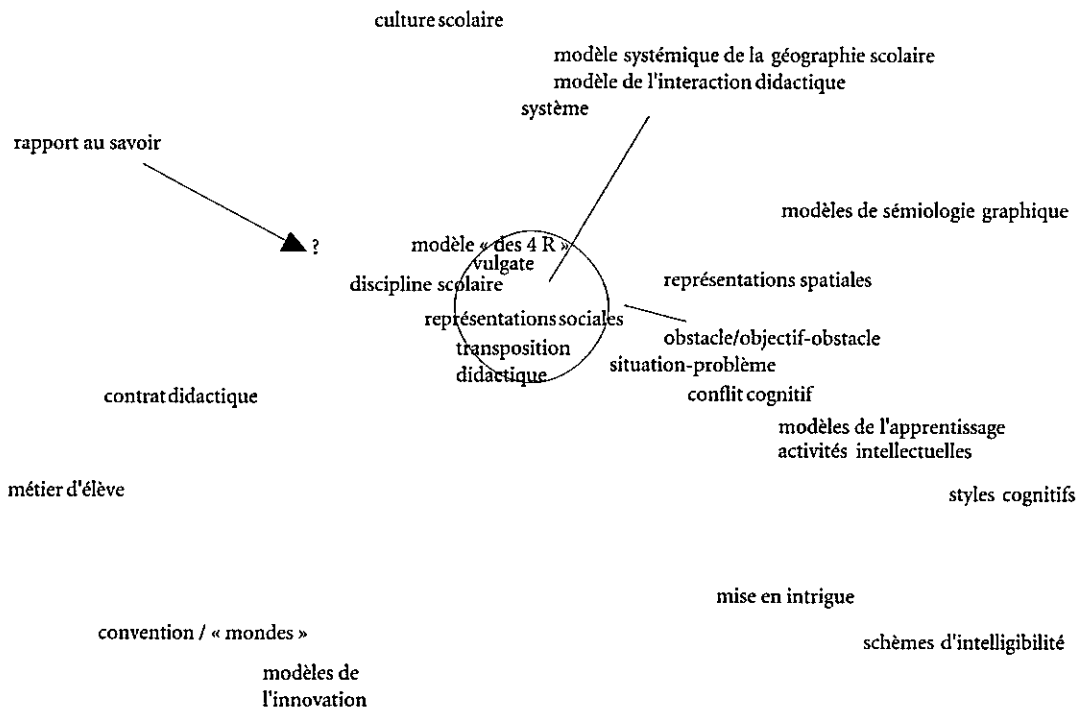
Globalement, il y a rencontre assez fréquente entre les concepts employés pour analyser des *apprentissages* disciplinaires et ceux qui structurent les propositions de situations didactiques ; par contre, ces mêmes concepts diffèrent de ceux maniés dans l'analyse des savoirs scolaires et des situations d'enseignement (« transposition didactique » s'y retrouve, mais ne reçoit pas la même acception dans les unes et dans les autres). On peut y voir un choix délibéré, procédant du souci de mettre l'apprentissage au cœur des situations

5. J.L. Martinand n'exclut pas que l'enseignement soit à lui-même pratique de référence, dans un système finalement autoréférencé.

innovantes. Mais n'est-ce pas aussi l'effet d'une coupure entre recherche descriptive/interprétative et recherche innovante, même si les apprentissages peuvent relever de la première autant que de la seconde? Pour le dire vite, et de façon provocatrice, tout se passe comme si les concepts et modèles qui servent à analyser les savoirs étaient peu pris en compte lorsqu'il s'agit d'inventer des situations d'enseignement-apprentissage... Parce qu'alors on se tourne vers les apprentissages et vers les sciences de référence, et que la plupart des modèles analysant les savoirs scolaires construisent une interprétation en termes d'autonomie par rapport aux savoirs savants? Ou parce que le fonctionnement efficace des situations créées est suffisamment convaincant pour que l'analyse didactique distanciée en semble superflue? En substituant les champs de savoir aux concepts, on observe que les modèles proprement créés par les didactiques de l'histoire et de la géographie se situent seulement du côté de l'analyse des savoirs et des situations. Ce qui *a contrario* indique que nous n'avons pas produit nos propres concepts et modèles pour penser les apprentissages ou pour construire des situations d'enseignement-apprentissage. Est-ce parce que nous n'en avons pas besoin? Ou est-ce parce que nous n'avons pas encore posé le problème de ce que les apprentissages

pouvaient avoir de spécifique dans nos disciplines? Je propose, pour terminer, une dernière lecture des concepts mobilisés dans nos didactiques, en m'inspirant très librement de réflexions de Pascal Clerc dans sa thèse, et du modèle centre/périphérie.

Ce schéma ne représente pas les dynamiques de l'ensemble, sauf pour le concept de « rapport au savoir » qui me semble en train de prendre racine et d'inspirer des analyses dans nos didactiques, à moins que ce ne soit seulement dans le discours commun des chercheurs – formateurs – enseignants, et au prix d'un affaiblissement sémantique. Le centre serait ici les concepts ou modèles les plus fréquemment mis en œuvre, la périphérie ceux qui n'ont fait leur apparition que dans peu de recherches – mais aussi ceux qui sont trop récents pour avoir été repris par d'autres chercheurs. On peut y lire une simple traduction de la densité ou de la fréquence d'emploi des concepts. On peut aussi l'interpréter en termes de commandement : à la différence des concepts « périphériques », ceux situés « au centre » servent à construire des cadres problématiques, et non à éclairer des analyses ponctuelles. Autrement dit, ce qui commande les réflexions didactiques sur l'apprentissage dans nos disciplines, c'est encore, plus que tout autre chose, le concept de représentations sociales. Cela se fait



aux dépens d'autres concepts (ceux qui relèvent par exemple de la psychologie cognitive), et donc d'une façon différente de poser les problèmes.

Pour s'affirmer, nos didactiques doivent rendre compte des concepts qu'elles utilisent, des modèles qu'elles mettent en œuvre ou élaborent. Un domaine de recherche, c'est un ensemble de questions, de problèmes, théoriquement construits. Il ne s'agit pas de chercher à tout prix l'autonomie, ou de prêcher pour une vaine autarcie conceptuelle. En même temps comment construire leur spécificité sans forger nos concepts et nos modèles ? Faut-il rappeler que la didactique des mathématiques ou celle des sciences expérimentales ont proposé des concepts spécifiques (ou présentés comme tel, même si d'autres didactiques s'en sont emparées) ? Ce cadre théorique se construit sur la durée, en créant peu à peu, comme dans tout domaine de savoir, problématiques, concepts, méthodes, modèles... Encore faut-il le juger utile et nécessaire. Nous avons besoin de concepts et de modèles non seulement pour organiser notre objet, mais aussi pour nous empêcher de « penser en rond », de rester dans le sens commun de notre profession, pour rompre l'illusion de la transparence et de la connivence, pour « décaper » la réalité. Il ne s'agit ici ni de tenir un propos normatif (hors des concepts point de salut !) ou arrogant (pour que les didactiques de l'histoire ou de la géographie soient scientifiques, modélisons !), mais d'inviter aux échanges argumentés entre chercheurs. Nous avons besoin de débattre des concepts et des modèles que nous faisons nôtres, de leur pertinence, de leur fécondité. Pour situer nos approches par rapport à d'autres, celles des sciences auxquelles nous empruntons. Pour mieux appréhender le réseau de problèmes que nous prenons en charge et celui des réponses et des solutions apportées. Pour mieux comprendre comment nous mettons en ordre ce champ de connaissance, comment nous pensons le monde de nos disciplines scolaires et de notre expérience. Pour tenter de poser aussi d'autres problèmes : si une partie des interrogations didactiques naissent de problèmes de terrain, une autre provient ou peut provenir des concepts : un concept est productif s'il génère des problèmes nouveaux, s'il ouvre de nouvelles possibilités d'analyse ou d'action. Pour mettre en question nos résultats de recherche...

Nicole TUTIAUX-GUILLON
Maitre de conférences
IUFM de Lyon

ANNEXE 1 CLASSEMENT DES CONCEPTS ET DES MODÈLES PAR TYPE DE QUESTION DE RECHERCHE

Analyse des savoirs scolaires

Analyse générale des savoirs disciplinaires : *modèle des 4 R – modèle systémique de la culture scolaire en géographie – transposition didactique – système – culture scolaire – discipline scolaire – vulgate – paradigme pédagogique.*

Analyse des situations didactiques : *modèle des 4 R – modèle de l'interaction didactique – boucle didactique – conventions / théorie des mondes – modèles de l'innovation.*

Analyse des apprentissages disciplinaires : *représentations sociales – représentations spatiales – rapport au savoir – conflit cognitif – activités intellectuelles – schèmes d'intelligibilité – mise en intrigue – métier d'élève.*

Analyse d'objets d'enseignement : *mise en intrigue – modèles de la sémiologie graphique – schèmes d'intelligibilité – représentations sociales.*

Propositions de situations didactiques

« *transposition didactique* » (*sens gauchi*) – *représentations sociales – représentations spatiales – obstacles – conflit cognitif – situation-problème – activités intellectuelles – modèles de la sémiologie graphique.*

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Travaux de didactique de l'histoire, de la géographie, de l'éducation civique (ou « assimilés »)

ANDRÉ, Y. *et al.* (1990). *Modèles graphiques et représentations spatiales*, Paris : Anthropos-Reclus.

ANDRÉ, Y. (1998). *Enseigner les représentations spatiales*, Paris : Anthropos.

AUDIGIER, F., dir. (1998). *Contributions à l'étude de la causalité et des productions des élèves en histoire et en géographie*, Paris : INRP.

AUDIGIER, F. (1997). La didactique de la géographie entre innovation et connaissance de l'enseignement, in R. KNAFOU, *L'état de la géographie, autoscopie d'une science*, Paris : Belin, p. 314-323.

AUDIGIER, F., ed. (1997). *Concepts, modèles, raisonnement*, actes du huitième colloque, mars 1996, Paris : INRP.

AUDIGIER, F., CRÉMIEUX, C. et MOUSSEAU M.-J. (1996). *L'enseignement de l'histoire et de la géographie en troisième et en seconde, étude descriptive et comparative*, Paris : INRP.

- AUDIGIER, F. (1993). *Les représentations que les élèves ont de l'histoire et de la géographie. À la recherche des modèles disciplinaires entre leur définition par l'institution et leur appropriation par les élèves*, thèse s.d. H. Moniot, Paris VII.
- AUDIGIER, F., ed. (1993). *Documents : des moyens pour quelles fins ?* Actes du septième colloque des didactiques de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales, avril 1992, Paris : INRP.
- AUDIGIER, F. et BAILLAT, G. (1992). *Analyser et gérer les situations d'enseignement-apprentissage*, actes du sixième colloque des didactiques de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales, mars 1991, Paris : INRP.
- AUDIGIER, F. (1990). Savoirs enseignés – savoirs savants, apprendre, former, enseigner, in *Actes du colloque organisé par le centre pédagogique de Rennes*, 31 janvier-1^{er} février 1990, p. 41-51.
- AUDIGIER, F. et MARBEAU, L. (1989). *Savoirs enseignés – savoirs acquis*, Quatrième rencontre nationale sur la didactique de l'histoire, de la géographie, des sciences économiques et sociales, 8-9-10 mars 1989, Paris : INRP.
- AUDIGIER, F. et MARBEAU, L. (1988). *Savoirs enseignés – savoirs savants*, Troisième rencontre nationale sur la didactique de l'histoire, de la géographie et des sciences économiques et sociales, 2-3-4 mars 1988, Paris : INRP.
- AUDIGIER, F. et MARBEAU, L. (1987). *(Les représentations)* Seconde rencontre nationale sur la didactique de l'histoire et de la géographie, Paris : INRP.
- BRUTER, A. (1997). *L'Histoire enseignée au Grand Siècle. Naissance d'une pédagogie*, Paris : Belin.
- CHATEL, E. (1996). *Une analyse de l'action éducative : évaluation et apprentissage dans les lycées*, thèse s.d. R. Salais, Paris X.
- CLERC, P. (1999). *Production et fonctionnement de la culture scolaire du lycée en géographie. L'exemple des espaces urbains*, thèse pour le doctorat d'université, s.d. M.-C. Robic, Paris I.
- GUYON, S., MOUSSEAU, M.-J. et TUTIAUX-GUILLON, N. (1993). *Des nations à la Nation, apprendre à conceptualiser*, Paris : INRP.
- IREHG. (1999). *L'École du citoyen*, Clermont-Ferrand : CRDP d'Auvergne.
- LAUTIER, N. (1997). *À la rencontre de l'histoire*, Lille : Presses universitaires du Septentrion.
- FONTANABONA, J., dir. (2001). *Cartes et modèles graphiques, analyses de pratiques en classe de géographie*, Paris : INRP.
- MARTINEAU, R. (1999). *L'histoire à l'école, matière à penser*, Paris ; Montréal : L'Harmattan.
- MONIOT, H. (1993). *Didactique de l'histoire*, Paris : Nathan.
- NICLOT, D. (1999). *Les systèmes de manuels d'une discipline scolaire : les manuels de géographie de la classe de seconde publiés de 1981 à 1996*, thèse s.d. Christian Grataloup, Université Paris 7.
- OLRY-LOUIS, I. (1997). *Interactions entre styles d'apprentissage et traitements pédagogiques dans un apprentissage à partir de textes en sciences sociales*, thèse Paris V.
- POIRIER, B. dir. (1998). *Documents filmiques, documents écrits. Étude comparée de leur statut et de leurs usages dans l'enseignement de l'histoire*. Paris : INRP (Documents et travaux de recherche en éducation ; 34).
- TUTIAUX-GUILLON, N. et MOUSSEAU, M.-J. (1998). Dans la classe : l'influence du modèle pédagogique sur l'explicatif, in F. AUDIGIER, dir., *Contributions à l'étude de la causalité et des productions des élèves dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie*, Paris : INRP, p. 36-37.
- TUTIAUX-GUILLON, N. (2000). *L'enseignement et la compréhension de l'histoire sociale au collège et au lycée, l'exemple de la société d'Ancien régime et de la société du XIX^e siècle*, thèse s.d. Henri Moniot, Paris 7, 1998, Lille : Septentrion – thèse à la carte.
- TUTIAUX-GUILLON, N., dir. (2001). *L'Europe entre projet politique et objet scolaire, au collège et au lycée*, Paris : INRP.

Publications auxquelles ont puisé des recherches

- ASTOLFI, J.-P. et DEVELAY, M. (1989). *La didactique des sciences*, Paris : PUF.
- BERTHELOT, J.-M. (1990). *L'intelligence du social*, Paris : PUF.
- BOLTANSKI, L. et THÉVENOT, L. (1991). *De la justification : les économies de la grandeur*, Paris : Gallimard.
- CHARLOT, B. (1997). *Du rapport au savoir, éléments pour une théorie*, Paris : Anthropos.
- CHERVEL, A. (1998). L'histoire des disciplines scolaires, réflexion sur un domaine de recherche, *Histoire de l'éducation*, n° 38, mai, p. 59-119, repris dans CHERVEL, A., *La culture scolaire*, Paris : Belin, p. 9-56.
- CHEVALLARD, Y. (1985). *La transposition didactique*, 2^e ed., Grenoble : La Pensée sauvage.
- GIORDAN, A., dir. (1983). *L'élève et/ou les connaissances scientifiques*, Berne : Peter Lang.
- GIORDAN, A. et DE VECCHI, G. (1987). *Les origines du savoir*, Neuchâtel/Paris : Delachaux et Niestlé.
- JODELET, D. (1989). *Les représentations sociales*, Paris : PUF.
- MOSCOVICI, S. (1976). *La psychanalyse, son image, son public*, Paris : PUF (1961).
- PERRENOUD, P. (1996). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris : ESF.
- PERRET-CLERMONT, A.-N. (1986). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*, Berne : Peter Lang.
- RICHARD, J.-F. (1990). *Les activités mentales, comprendre, raisonner, trouver des solutions*, Paris : Colin.
- RICHARD, J.-F., BONNET, C. et GHIGLIONI, R. (1990). *Traité de psychologie cognitive*, Paris : Dunod.

Références complémentaires

- MARTINAND, J.-L. (1985). *Connaître et transformer la matière*, Berne : Peter Lang.
- STENGERS, I., dir. (1987). *D'une science à l'autre. Des concepts nomades*, Paris : Seuil.

CHEMINS
DE PRATICIENS

LE CHEMIN DES ÉCOLIERS

CHANTAL ALVAREZ

Lorsqu'on me propose d'écrire ce « chemin de praticien », mon étonnement n'a d'égal que mon inquiétude. Professeur de collège depuis mes débuts que puis-je dire de mon itinéraire ? Deux ou trois faits me remontent à l'esprit mais ils me semblent personnels ou dépassés. Quant à mes lectures ? Un seul titre revient dans l'instant : « Les objectifs pédagogiques » d'Hameline. C'est peu !

Pourtant, je ne suis pas restée inactive pendant ces 27 ans de métier. Pourquoi me sentir aussi dépourvue ? Pourquoi un seul ouvrage et précisément celui-ci ? Ai-je vraiment si peu lu ? Cette idée me dérange, et je me rends compte qu'en m'interrogeant sur les représentations que je me fais de ma carrière, de mes lectures, je suis au cœur même de la problématique qui nous est proposée : comment les savoirs scientifiques, et notamment ceux des sciences de l'éducation, parviennent-ils jusqu'à nous, prof parmi les profs ? Quel rôle jouent-ils dans nos évolutions ? En l'occurrence dans la mienne ?

Ce questionnement m'intéresse d'autant plus que j'ai le sentiment d'être en train de vivre un temps fort dans mon parcours, un tournant un peu à la manière de l'his-

toire, lorsque plusieurs changements interviennent simultanément dans des secteurs différents. De leur conjugaison surgissent alors de nouveaux horizons¹.

ANATOMIE D'UN TOURNANT

C'est avec l'agrégation, en 1995, que s'initie le processus. Ma motivation pour le concours est d'abord familiale. Mais cette préparation me conduit à réaliser à quel point l'enseignement que nous dispensons dans les établissements peut être décalé par rapport aux nouvelles problématiques.

Les épreuves de didactique me contraignent, de plus, à une lecture attentive des programmes, parfois proche de l'exégèse. Je les avais jusque-là considérés comme de simples indicateurs de contenus, je suis surprise d'y trouver une nourriture. C'est surtout le cas des programmes de 1995, que je travaille particulièrement puisque je rejoins l'équipe de formateurs chargés de proposer quelques pistes pour leur mise en œuvre.

Mes lectures sont alors essentiellement disciplinaires. J'avais été par le passé plus soucieuse de pédagogie que

1. Bourguignon, L., *Histoire et didactique, les défis de la complexité*. Paris : CNDP, 1998, 144 p.

de rigueur scientifique. Ces quelques années sont marquées par un retour de balancier et aujourd'hui l'exigence disciplinaire reste ancrée. On pourrait penser que le niveau d'un collègue ne justifie pas un tel effort mais il m'arrive de comparer l'agrégation à un phénomène dépressionnaire dans lequel on se sentirait aspiré : je ne puis être à l'aise désormais dans un cours si je n'ai pas fait auparavant un minimum de mise au point scientifique or comment transmettre avec plaisir et donc efficacité sans être à l'aise avec soi-même ? Je suis en outre persuadée que plus la simplification des savoirs à opérer est grande, plus la maîtrise de ces derniers doit être forte, si on ne veut pas tomber dans le simplisme, antinomique d'une véritable formation. En dépit des critiques que l'on peut adresser aux modalités du concours, la démarche de transposition didactique à laquelle il nous invite me paraît être au cœur de notre métier.

L'étude attentive des nouveaux programmes me conduit par ailleurs à une réflexion renouvelée sur ce que les textes appellent « approches et méthodes ». On y fait une large place aux convergences disciplinaires, à la lecture et à l'écriture. On nous convie à ne plus se contenter du classique résumé, à développer l'écriture autonome des élèves. Dans un premier temps, notre équipe se fait le relais de la « bonne parole », convaincue et perplexe à la fois car nous ne mesurons pas toute la portée de ces nouvelles incitations. Depuis, nous avons trouvé là une piste que nous remontons avec enthousiasme, d'autant que les chemins qu'elle nous permet de croiser forment un réseau de plus en plus cohérent.

« Je », « nous » ? Subrepticement, involontairement, mon écriture passe de l'un à l'autre. Involontairement certes, mais pas fortuitement, car le cheminement qui s'engage est un cheminement où le « je » et le « nous » s'entrecroisent sans cesse, et ceci à tous les niveaux. C'est un fait, avant de devenir un choix personnel et pédagogique. En 1997, en effet, une proposition oriente notre recherche : il s'agit de participer à ce qu'on appelle à Lyon, un GARE, Groupe Académique de Réflexion et d'Élaboration, sur le thème de la « Maîtrise des langages ». À l'époque, le sous-titre me parle davantage : « Lire et écrire en histoire géographie ». Quatre d'entre nous s'engagent, et nous bénéficions d'un accompagnateur rompu aux méthodes de la langue mais non spécialiste en histoire géographie. Notre action s'inscrit

dans le dispositif national et académique de l'innovation. En même temps que nous nous initions, nous mettons en place des séquences fondées sur les pratiques langagières dans nos classes et surtout nous devons rédiger une monographie au terme de deux années. Le détail a son importance, car être confronté soi-même à une tâche d'écriture au moment où nous y confrontons nos élèves et où nous réfléchissons sur ces pratiques n'est pas neutre. Nous comprenons alors ce que « écrire pour penser » veut dire ; nous comprenons aussi, qu'écrire engage l'affectivité. Quel que soit l'écrit, c'est une manière de se dévoiler.

Aujourd'hui notre groupe tente d'analyser les écrits exigés au brevet des collèges afin de mettre en place des dispositifs d'apprentissage progressifs et de les tester. Par ailleurs, une équipe pluridisciplinaire centrée sur la « Maîtrise des langages » fait ses premières armes dans mon collège, à Genas. Elle se prépare, elle aussi, avec une pointe d'inquiétude, à se lancer dans l'écriture en tant qu'« équipe innovante ». Pour ma part, je consacre désormais quelques heures à l'accompagnement d'équipes dans d'autres collèges et participe à la vie du SAFCI, service académique au sein duquel les divers axes de l'innovation se côtoient et s'organisent.

Finalement, tous ces nouveaux regards, depuis quelques années, finissent par générer une réorganisation de mes perceptions. J'ai la sensation de franchir un palier. Ce n'est pas la première fois que cela m'arrive, mais cette fois, le pas qui s'amorce me paraît plus porteur d'accomplissement. C'est un peu comme si tous les fils poursuivis jusque-là étaient en train de se nouer.

UN CHEMIN « PAR DÉFAUT »

L'étape précédente avait commencé au début des années 80, avec l'aventure des ZEP naissantes. J'étais sans doute mûre pour cela, car à peine la possibilité de création de ces zones prioritaires est-elle annoncée que je m'y engage à fond. Notre projet, dûment motivé, élaboré avec les partenaires locaux, est présenté avant même que la démarche ne soit imposée aux candidats.

Nous tentons de mettre en place des pratiques nouvelles dans un cadre qui reste celui d'un collège classique, même si je rêve, personnellement, de faire éclater les structures. Une fois par semaine, les élèves sont maîtres des activités. Nous sortons du collège, de nos disciplines,

du groupe classe, de notre rôle de « prof ». Nous nous ouvrons sur le quartier. Déjà nous partageons entre toutes les disciplines des moments réservés à la lecture. Des études sont ouvertes, y compris aux parents. La brochure du CEPEC², intitulée « Le conseil de classe, pour quoi faire ? », à laquelle participe Philippe Meirieu, nous sert de base pour une réflexion sur ce thème. Nous tentons d'apprendre à réguler le groupe grâce à un temps de parole régulier où sont présents l'ensemble des élèves et des professeurs.

Mais c'est difficile. Plus d'un élève, qu'une apparente liberté pousse à être intrépide, apprend à ses dépens que l'humour d'un professeur, tout novateur qu'il soit, peut tomber comme un couperet quand la situation est jugée périlleuse pour l'adulte. Au collègue, que nous commençons à envisager comme un lieu de vie, le conflit entre partisans de la ZEP et opposants tourne à la bataille rangée et il y a les « classes ZEP » et les autres ! Même nos efforts pour développer la lecture tournent court. Une collègue de français se fait le relais des savoirs scientifiques de l'époque ; nous comprenons que la lecture doit prendre sens pour l'élève mais nous abordons la question par son côté technique : lecture rapide par exemple. Aujourd'hui encore, j'ignore si nous aurions pu trouver mieux dans l'offre pédagogique d'alors. Toute cette évolution se fait par ailleurs en marge des contenus disciplinaires qu'elle laisse presque intacts.

Même si j'ai beaucoup appris de cette expérience, il me semble que les relais scientifiques et institutionnels qui auraient pu nous aider à nous distancier, à construire véritablement notre savoir et notre savoir-faire nous ont fait défaut. C'est au syndicat que nous trouvons de fait nos lieux d'analyse. Ces relais existaient-ils dans l'institution et n'avons-nous pas su les saisir ? Je ne sais. Faut-il faire le bilan sur un temps plus long ? Probablement. Il a certainement manqué à ce moment-là chez les acteurs de terrain que nous étions et dans l'institution, ce que je pourrais appeler une « culture scientifique et pratique de l'innovation ». Nous étions des « apprenants » certes, mais, d'abord, aussi ou encore, des contes-

tataires. L'équipe, en tout cas, engluée dans ses difficultés, se délite.

Un relais scientifique apparaît pourtant au cours de la même période avec la MAFPEN, mais en léger décalage dans le temps et sous forme plus individuelle et parcelaire. Qu'importe ! Au rythme de deux ou trois thèmes par an, j'absorbe goulument l'ensemble des stages de pédagogie générale proposés, délaissant les stages de remise à jour disciplinaire qui me paraissent secondaires. Certains thèmes me sont déjà familiers. C'est surtout pour moi l'occasion de découvrir l'analyse par objectifs dont je me procure les ouvrages de base (Hameline, enfin³ !). Déjà, j'ai remis un peu d'ordre dans ma tête et dans ma bibliothèque en rangeant tout en haut des rayons « La société sans école » d'Ivan Illitch ou « Le collègue sans classe » de Maurice Feder.

La « pédagogie par objectifs », devenue par glissement sémantique « analyse par objectifs » apporte une clarification indéniable à l'intérieur du magma qui faisait jusque-là l'objet de la transmission aux élèves. Une fois de plus, je m'y lance à fond, manipulant les taxonomies et les spécifications jusqu'à n'en plus pouvoir. J'en arrive même à supprimer les notes et à ne raisonner qu'en termes d'objectifs atteints, en voie de l'être ou non atteints. Les enfants suivent leur progression sur des feuilles où l'on tente d'inventorier les principaux savoir-faire. S'engage en même temps une réflexion sur l'évaluation et je commence à imaginer ce que pourrait être une « pédagogie différenciée ». J'aborde les concepts et leur apprentissage à l'aide de la brochure du CEPEC réalisée par Britt-Mari Barth⁴. Cette période est pour moi dense car elle touche à la vision que j'ai et que les élèves ont du rapport « prof-élève-savoir ». Je participe même à une formation de « formateurs en histoire et géographie », et co-anime un atelier didactique dont l'ambition est de revisiter le programme de géographie de sixième à travers l'APO (analyse par objectifs). Déjà la didactique me fait entrer plus avant dans le disciplinaire avec un réel plaisir. Mes obligations familiales cependant, trois jeunes enfants, m'empêchent de pousser plus avant l'expérience.

2. CEPEC : Centre d'Études Pédagogiques pour l'Expérimentation et le Conseil, organisme lié à l'enseignement privé à Lyon, dont nous guettons, à cette époque, les publications novatrices.

3. Hameline, D., *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*. Paris : ESF, 1983, 200 p.

4. Barth, Britt-Mari, *L'apprentissage des concepts, stratégies d'apprentissage et stratégies d'enseignement*. Lyon : Les Dossiers du CEPEC, 1981, 118 p.

Sur le terrain, toutefois, l'analyse par objectifs laisse des questions sans réponse. On ne peut seul modifier les représentations et les postures d'élèves. Il faut, de plus, fournir des notes. Si l'on veut être rigoureux, par ailleurs, on peut spécifier des objectifs et identifier des pré-requis jusqu'à l'infini. La lisibilité de feuilles de suivi et d'évaluation n'est pas assurée pour les élèves, et le professeur ne sait jamais, en définitive, si ce qu'il demande est à la portée des enfants. Sous l'apparente simplicité des opérations à effectuer, se cache souvent la complexité et il m'arrive d'appeler à l'aide le conseiller d'orientation de mon collègue, spécialiste en sciences de l'éducation, discipline dont je découvre l'existence à cette occasion. On évoque Piaget et je lis des ouvrages résumant ses apports car le texte de Piaget lui-même me paraît difficile et surtout trop volumineux à absorber avant de pouvoir éclairer l'action.

Heureusement, à la même époque, des voyages me permettent de travailler, avec quelques collègues, de manière improvisée sur une pédagogie du désir, par l'exceptionnel (et la représentation qu'on s'en construit) et la créativité. C'est une bouffée d'air au milieu de cet univers analytique. Instinctivement nous bâtissons nos préparations et le séjour lui-même sur des mises en situation fortes. Le travail est ludique, parfois débridé : nous déclinons le mot « découverte ». L'équipe est interdisciplinaire et ouverte sur l'extérieur. Les parents (voire grands-parents) sont partenaires à part entière : six d'entre eux prennent leurs congés pour nous accompagner ! Le projet s'insère dans la gestion éclatée de deux classes parallèles sur deux ans. Sans théorie ni formalisation, nous anticipons de fait sur bien des réflexions ultérieures.

À la fin des années 80, la gestion mentale de La Garanderie, probablement à tort, me semble reposante. Un peu à la manière des exercices d'orthoptie, qui alternent différents modes d'accommodation, elle nous permet de relâcher ce regard acéré de l'analyse par objectifs pour adopter une vision plus globale. C'est aussi l'époque de la méthodologie à côté du cours, décontextualisée, et il nous apparaît bien vite que les transferts ne se font pas. Aujourd'hui, l'analyse par objectifs est tellement intégrée que je la pratique le plus souvent de manière spontanée et implicite. Elle redevient toutefois explicite et systématique lorsqu'il me faut travailler avec de jeunes stagiaires pour qui cette notion d'objectifs en pédagogie me paraît incontournable.

Au total, les années 80 sont donc pour moi celles d'un cheminement et d'un enrichissement, cela ne fait aucun doute. Cependant, tout ce chemin parcouru me laisse insatisfaite. C'est une sorte de chemin « par défaut », zigzaguant au gré des opportunités, toujours parcellaire, une sorte de rétrécissement du champ de mes aspirations. J'avais en effet rêvé d'une gestion plus globale et plus fondamentale des choses.

FONDATION ET REFONDATION

Il faut donc remonter encore, jusqu'à l'incontournable mai 68. Cette année-là, je refuse de passer les concours et m'engage comme auxiliaire. Je viens de terminer un DES de géographie sociale sur Décines, « ma » banlieue (celle où je me retrouve enseignante quelques années plus tard, sans l'avoir choisi !). L'auxiliariat ne dure qu'un an : en 69, je rentre dans une école d'animateurs gérée par le « Centre de Culture Ouvrière », devenu depuis « Culture et Liberté ». Je souscris encore aujourd'hui au sens de cette appellation et considère la formation reçue comme exceptionnellement novatrice. Pendant deux années en effet, notre groupe, dont deux membres seulement sont bacheliers, partage son temps entre les activités artistiques, les sciences humaines, la gestion et les stages. Mais, surtout, l'apprentissage se fait toujours à partir de mises en situation où le vécu et son analyse priment, pour conduire à la découverte et à la formulation des processus et des règles. Quel autre discours peut-on tenir aujourd'hui ? L'équipe de formateurs permanents attachés à l'école se réduit à deux ou trois personnes. Nous travaillons de fait sur chaque thème avec des professionnels, parfois prestigieux – la situation en banlieue parisienne facilite les choses. Cela concerne-t-il l'école ? J'en suis persuadée. Je veux enseigner, enseigner ma discipline, et je considère ce détour par l'animation comme nécessaire. Il faut sortir de l'école pour y rentrer de nouveau, riche de son expérience et de ses savoir-faire, si on veut faire bouger le système et cette visée n'est pas seulement d'ordre technique. J'ai lu Freinet, Deligny, Oury et autres novateurs, mais aussi « Les Héritiers » et des ouvrages de sociologues sur « la Culture populaire » (Charpentreau, Kaës), « la Civilisation des Loisirs » (Joffre Dumazedier). J'ai enfin beaucoup travaillé, aux frontières de la géographie, sur la ville et sur les manières de l'« habiter »

selon l'expression de Françoise Choay. Comme d'autres aujourd'hui, c'est une sorte de réconciliation que je cherche entre « ma » banlieue, son histoire, que je connais sur le bout des doigts, sa culture, qui est aussi la mienne, l'école, et les savoirs qui libèrent, tout en rattachant à la communauté humaine. L'histoire et la géographie m'apparaissent comme des instruments pour l'action et l'humanisation. Je me sens à la charnière des cultures, et le terme de « passeur culturel » qu'emploie J.M. Zakhartchouk dans un livre récent⁵ convient assez bien à l'idée que je me fais du métier.

Au début des années 70, à la tête de centres sociaux à Saint-Étienne, j'exerce avec plaisir ce métier, plongeant dans les splendeurs et surtout les misères de la vie de quartier, mais déjà je guette l'ouverture d'un collège expérimental à La Ricamarie, où j'espère avoir un pied dans l'enseignement et l'autre dans l'animation. La création de l'établissement est cependant sans cesse différée : l'innovation n'est pas encore à l'ordre du jour, et je dois me résoudre à passer le CAPES et à « rentrer dans le rang ».

Pourquoi remonter si loin ? Les rêves teintés d'idéologie et d'idéalisme de cette période sont désuets. Et pourtant, j'ai le sentiment que, sur le fond des choses, les pistes qui se profilent aujourd'hui, par leur approche à la fois globale et fondamentale, ne sont pas très éloignées de mes aspirations ou de mes intuitions d'alors.

« UN CERTAIN REGARD SUR LE MONDE » (BERNARD REY)

Je me retrouve en effet volontiers dans le regard actuel qui réaffirme la spécificité de l'école (seul lieu social, selon Bernard Rey, où l'on se préoccupe de vérité et non uniquement d'opinion : constat dont on imagine les implications civiques...), tout en reconnaissant l'enfant dans sa globalité, sa légitimité.

Fondamentale, la pédagogie actuelle l'est aussi car elle est centrée sur l'apprenant, apprenant qui ne peut apprendre que seul, mais avec les autres, selon l'expression consacrée. Situation problème, construction du sens, échange entre pairs, verbalisation, travail sur l'erreur, prise en compte des représentations, des situations de communication, retour sur les processus et métaco-

gnition... je reconnais bien dans cette énumération désordonnée ce que je pressens depuis longtemps, formalisé par les théories actuelles. Au fur et à mesure que j'avance, apprenante moi aussi, construisant moi aussi du sens, et que je découvre en amont et en aval tous les tenants et les aboutissants de la maîtrise des langages, il me vient à l'esprit l'image de ces calendriers de l'Avent dont on ouvre chaque jour une fenêtre. Toute une cohérence semble avoir été construite par les sciences de l'éducation, quasiment sans que je m'en aperçoive. Aujourd'hui, j'y pénètre avec plaisir, touche par touche, glanant dans un propos, dans un article, les pistes qui me feront avancer. Il me semble que c'est là ce que j'attendais. Le travail de l'écrit conduit en effet l'enfant, alternativement seul ou en groupe, à construire son langage en même temps que sa pensée et ses savoirs disciplinaires. Les négociations entre pairs sont souvent acharnées qu'il s'agisse de mettre au point une production ou une procédure. Les choses prennent sens et l'élève est actif. Le chemin est incertain mais il nous semble observer que les représentations changent et que chacun, même parmi les plus faibles, se situe peu à peu en tant qu'apprenant, surtout si plusieurs enseignants d'une classe travaillent dans le même sens, ce qui se met progressivement en place dans mon collège.

Le regard enseignant lui aussi se renouvelle : j'ai appris à lire dans les textes d'élèves les traces d'une pensée en cours d'élaboration. J'ai découvert avec stupeur que presque toujours, les enfants tentaient de répondre à la demande. Simplement, il faut décrypter leurs stratégies et tout le problème de l'évaluation est posé. Jamais je n'avais si bien connu mes classes et la constitution de groupes réunissant des individus aux stratégies différentes relève déjà, à mon sens, de la pédagogie individualisée. Il reste que ce changement d'habitus déstabilise et est à gérer et réguler en permanence, y compris auprès des parents : on m'a parfois demandé des « vrais cours » ! Enfin, le temps consacré aux tâches d'écriture nécessite que l'on cerne dans les programmes les points « nodaux » à travailler, sous peine de ne pas boucler l'année : nous tâtonnons. Cependant la réflexion en cours se conjugue avec le travail en équipe interdisciplinaire pour nous faire découvrir ce que Bernard Rey appelle notre « regard sur le monde ». Tout comme lui, j'aime à croire que c'est d'abord par ce regard et par le plaisir que nous y prenons

5. Zakhartchouk, J.M., *L'enseignant, un passeur culturel*. Paris : ESF, 1999, 127 p.

que nous touchons les élèves, à condition de savoir l'identifier, l'explicitier. Les quelques pistes qui s'ouvrent me procurent l'étrange impression de ne commencer à comprendre qu'en fin de carrière la spécificité de ce que j'enseigne depuis des décennies. C'est ainsi que nous nous sommes rendu compte l'an dernier, en travaillant sur les repères chronologiques et spatiaux, qu'il était indispensable de faire écrire le temps et l'espace aux élèves si nous voulions construire ces notions. De la même manière, un classement de textes en interdisciplinarité nous a révélé combien notre point de vue déconcertait nos collègues. En considérant finalement tout texte comme un document, prenant en compte son statut par rapport à la vérité, nos catégories bouleversent tous les critères de classement mis en place en cours de français. Des exigences le plus souvent implicites, voire inconscientes, relèvent de « l'adaptation sauvage » pour les élèves.

Mieux connaître nos élèves et tenter de les aider à réguler l'évolution de leurs représentations à tous niveaux, mieux comprendre ce que nous faisons afin de le faire mieux partager : ce sont donc les effets induits de notre travail que je n'avais pas prévu en m'engageant dans la démarche. Ils sont pourtant en train de ranimer l'enthousiasme de ma fin de carrière, avec la conviction par ailleurs que chaque fois que nous aidons l'élève à se situer, à situer son point de vue, à se situer dans son évolution, ou à se décentrer pour situer le point origine d'un regard (situer un regard sur le temps, l'espace, se situer dans un regard disciplinaire), nous faisons, en profondeur, de l'éducation civique. Nous évoluons ici entre transversalité et spécificité.

Est-ce à dire que nous avons trouvé la solution miracle, le remède à tous les maux ? Il faudra probablement encore du temps pour entrer plus avant dans la démarche et en évaluer les apports. Modestement, on peut penser qu'il y a peut-être là une réponse aux besoins du moment, au moins dans un collègue tout à fait « moyen » comme le mien, réponse sans doute appelée à être dépassée, comme toutes les autres...

BALADE AU FIL DU TEMPS

Ce qui frappe en effet, si l'on prend maintenant du recul, pour tenter de répondre à la problématique du départ, c'est combien cet itinéraire, que je considère malgré tout

comme personnel, est en fait baigné par l'air du temps. N'est-ce pas l'inventaire d'une partie des modes pédagogiques de ces dernières décennies que je viens de dresser ? Un historien ne s'en étonnera pas, mais constater à quel point les débats ambiants nous déterminent, sont intériorisés, vécus comme des aventures personnelles, donne à réfléchir. Robert Mandrou et ses héritiers de l'histoire culturelle ne sont pas loin... Ils me passionnent.

Cette balade au fil du temps est en fait rythmée par un constant balancement entre pédagogie et discipline. L'alternance de ces dominantes oriente formations et lectures et laisse toujours une impression d'incomplétude. Pour ma part, je n'ai rien planifié : j'ai saisi les occasions et paré au plus pressé. La symbiose actuelle, pour une fois réalisée entre disciplinaire et pédagogique, me comble, mais au prix d'une lourde charge. L'anxiété s'accroît encore quand, comme moi, on oscille sans cesse entre histoire et géographie, ou même les « Sciences Humaines » voisines, indispensables à qui veut tenter de décrypter son temps. L'actualité, quant à elle, s'impose chaque jour, avec des supports qui ne cessent de se diversifier. Lire ou classer ? Dilemme ubuesque mais tellement réel ! Au delà de ces va-et-vient, c'est donc le sentiment de toujours travailler dans l'urgence qui l'emporte. L'action est là, elle commande.

Cette soumission à l'urgence, autant que mon mode de fonctionnement intellectuel ont, je pense, déterminé mon approche des savoirs scientifiques et les représentations que j'en ai. Quand ai-je lu ? Finalement, tout au long de ma carrière, au hasard des besoins du moment, des stages et des rayons des librairies (les bibliothèques universitaires sont lointaines et d'un accès mystérieux : aucune information ne parvient dans les établissements à leur sujet). J'ai retrouvé chez moi de très vieux « Cahiers pédagogiques » : 1963 ! Il y a ce que j'ai lu, mais aussi ce qui est en attente, peut-être sans espoir, dans un coin de ma bibliothèque : l'analyse transactionnelle, les pédagogies de la médiation, l'autoformation (une publication de 1980)...

Si j'ai à peu près balayé les grands courants pédagogiques, l'alternance des périodes didacticiennes et disciplinaires m'a fait perdre le fil parfois, en l'absence de lecture régulière d'une revue pédagogique. En définitive, j'ai le sentiment de ne pas avoir construit de cohérence conceptuelle autour des sciences de l'éducation et le ressent comme une gêne. Mon approche est trop

parcellaire, trop liée au hasard. Il me manque l'assurance d'une vue d'ensemble et donc l'assurance des mots. Je me déplace en hésitant entre les îles de mon archipel : je connais chacune d'elles mais leurs coordonnées sont incertaines. Elles restent comme des massifs, jaillis de mes intuitions, qui ont pris nom en émergeant. J'attends de l'étape actuelle la construction d'un « réseau de surface », doublant ma cohérence personnelle enfouie dans l'inexprimable, afin de me permettre de circuler plus aisément, d'affermir mes analyses, de prendre de la distance et de pouvoir communiquer plus facilement avec autrui, avec la communauté scientifique. Si l'on veut simplifier, on peut aussi dire que le « zapping pédagogique » heurte le besoin de structure forte lié à la formation intellectuelle de ma génération.

Il reste que l'abstraction pédagogique est pour moi d'un accès difficile. Si je regrette de ne lire que dans la précipitation, il ne m'est pas plus facile de lire « à froid » de manière décontextualisée. L'entassement des concepts et des abstractions ne laisse pas assez d'interstices à mon esprit pour vagabonder et nourrir les mots avec mon expérience, qui prime toujours.

Il faut dire que, de par mes origines sans doute, je suis une lectrice lente et tardive. Je m'identifie parfaitement au type d'itinéraire présenté par Alain Croix dans l'ouvrage de J.P. Rioux et J.F. Sirinelli⁶ et dont le titre bric-à-brac est tout un programme : « Marx, la chaisière et le petit vélo ». Ni Marx, ni une chaisière, ni un petit vélo n'ont croisé ma vie de la même façon mais j'ai construit mon cheminement sur de l'hétéroclite et du fortuit, habituée à faire feu de tout bois. Il me semble que je capte dans mes lectures d'abord ce que je peux reconnaître, ce que finalement j'attends, les formalisations dont j'ai besoin, ce qui fait sens pour moi, parce que l'expérience a en quelque sorte créé un horizon d'attente ; comprendre à vingt ans que l'on se découvre d'abord soi-même en voyageant, c'est préparer le terrain pour une réflexion ultérieure sur l'interdisciplinaire... Faire boutonner les blouses grises des élèves jusqu'au dernier bouton pour avoir une chance d'enseigner en octobre 68, après avoir vécu le printemps que l'on sait : c'est déjà, sans le savoir, comprendre qu'il y a des représentations (celles des élèves dans ce cas) et qu'elles sont incontournables. Pour moi, les éclairages nouveaux rencontrés dans les livres doivent à leur tour attendre

d'être validés par l'expérience pour être vraiment intégrés, sauf peut-être... Hameline dont la construction est avant tout logique, modélisante !

Sans doute, cette manière de procéder est-elle commune ? Meirieu ne définit-il pas le pédagogique comme un « savant bricolage » où se mêlent réflexion, routines et valeurs ?

LES GROS MOTS DE LA PÉDAGOGIE

Au total, les stages ont été pour moi les plus grands « pourvoyeurs de théories » mais souvent l'essentiel y est transmis sans qu'il soit besoin de lire. Je retrouve cependant la trace de chacun dans ma bibliothèque. Plus dynamisant est à mon avis le travail d'équipe où l'on échange les savoirs, les idées. Car le problème est bien là : que fait-on des connaissances acquises ? Ce n'est pas l'application solitaire mais la discussion, la manipulation des concepts qui fait qu'ils sont intégrés et qu'un véritable savoir se constitue. C'est en préparant l'agrégation et notamment en me plongeant dans les nouveaux concepts de la géographie, que je me suis aperçu qu'il y avait loin des langues que l'on comprenait à celles que l'on parlait. Il m'a fallu apprendre à parler pour que les concepts deviennent miens. Aujourd'hui, au collège, dans l'équipe de maîtrise des langages, l'accompagnatrice distille concepts et théories, au fur et à mesure des expériences. Ce rôle nouveau, tel qu'il est pratiqué dans les équipes innovantes, me paraît déterminant pour la diffusion du savoir. L'année dernière encore, le mot « pédagogie », synonyme de jargon, était déplacé dans notre salle des profs. Et pourtant, il y a peu, quelques membres de l'équipe, ont dressé notre première commande pour un rayon « pédagogie » au CDI. L'impatience semble même régner chez certains ! Il nous faut écrire notre monographie sur le travail de l'année et les mots manquent... et le besoin de se donner les moyens d'une pensée scientifique se fait sentir.

Car le « miracle » du travail sur la maîtrise des langages et du système des équipes innovantes qui nous oblige à écrire est bien là : c'est de nous placer dans la position de l'apprenant. Quoi de mieux pour comprendre nos élèves ? Je crois le savoir depuis longtemps, mais c'est seulement maintenant que je le formule clairement : si

6. Rioux, J.P. dir. et Sirinelli, J.F. dir., *Pour une histoire culturelle*. Paris : Seuil, 1997 (L'univers historique), 464 p.

nous voulons enseigner, nous devons être apprenants et nous situer comme tels. Encore faut-il que l'institution accepte et favorise cet éternel recommencement, lié au rythme individuel et à celui des équipes. Il m'a fallu quelques détours pour en arriver là !

Chantal ALVAREZ
Professeur agrégé
Collège Louis Leprince-Ringuet, Genas (69)

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BAUDRY, M., BESSONNAT, D., LAPARRA, M. et TOURIGNY, F. (1998). *La maîtrise de la langue au collège*. Paris: CNDP (Collection Collège), 167 p.
- RUANO-BORBALAN, J.-C., dir. (1998). *Éduquer et Former, les connaissances et les débats en éducation et en formation*. Auxerre : Éditions Sciences Humaines, 540 p.
- REY, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris: ESF (Pédagogies Recherche), 220 p.

DE L'ÉPISTÉMOLOGIE À LA DIDACTIQUE : UN ITINÉRAIRE DE PROFESSEUR

JACKY FONTANABONA

Après plus de trente ans d'enseignement en collège puis en lycée, une quinzaine d'années de participations à des formations en MAFPEN puis en IUFM et bientôt cinq années de recherche en didactique de l'histoire géographique à l'INRP, narrer son « chemin de praticien » prend immédiatement l'aspect d'une rétrospective, voire d'un bilan. Et, qui plus est, ce cheminement de praticien apparaît alors comme une trajectoire à la fois répétitive et chaotique ponctuée de bifurcations largement dues au hasard de rencontres, de sollicitations d'inspecteurs ou d'amis. Ce qui émerge, tout d'abord, est la succession des promotions d'élèves, ponctuées par celle de plus en plus accélérée des changements de programme, rythmée par la planification des devoirs et de leur correction. Le métier d'enseignant apparaît alors comme une suite d'ajustements instables, sans cesse remis en cause par des finalités, des impératifs contradictoires, des aléas peu maîtrisables, mais très vite aussi naît la certitude de l'existence d'un itinéraire fondé sur quelques lignes de force.

Je¹ crois que, dès l'origine, dès le choix de mes études universitaires, il y a l'intérêt pour l'histoire, puis, de façon de plus en plus débordante, pour la géographie. Plaisir avant tout égoïste pour des sciences qui offrent une ouverture sur le monde (tellement immense et inconnu quand, adolescent des années 1960, on habite une petite ville de province endormie), intérêt pour des études qui aident à la maîtrise de quelques repères spatiaux et temporels : bref, une aventure à vrai dire pas tellement éloignée de la lecture des romans de Jules Verne. Puis ce fut une première chance : être étudiant, au début des années 1970, dans un Institut de géographie de Reims où quelques professeurs inventaient une nouvelle façon de concevoir la géographie. Il ne s'agissait plus, pour reprendre l'expression de Georges Duby à propos de l'histoire dans son *Dimanche de Bouvines*, de la compilation encyclopédique, « d'une somme de petits faits vrais ». Il y avait la conviction qu'il existait des « règles générales d'organisation de l'espace géographique » et des techniques, en particulier carto-

1. Le « je » semble être la seule façon de rendre compte de la subjectivité d'une telle confrontation à ses propres pratiques, à ses propres convictions, aux représentations professionnelles bâties, le plus souvent implicitement, au cours d'une carrière professionnelle.

graphiques, pour en rendre compte. C'est la découverte avec Alain Reynaud qu'il existait une épistémologie des sciences et, en particulier, de la géographie ; c'est la réalisation, en 1971, sous la direction de Roger Brunet, d'un mémoire sur les « Structures géographiques de la vallée de l'Aisne » et la découverte de l'analyse systémique et du structuralisme. C'est l'exploration fiévreuse (et, il est vrai, pas toujours performante) d'autres sciences, la lecture d'auteurs qui écrivaient hors du champ géographique (J. Piaget, 1974 ; R. Aron...) mais aussi de la lecture de géographes qui, comme Y. Lacoste, parlaient de « problématiques » ou qui, comme P. Hagget, parlaient de « d'analyse spatiale » ou comme J. B. Racine et H. Reymond écrivaient sur « l'analyse quantitative en géographie ».

C'était une autre façon de faire de la géographie mais aussi (surtout) une autre façon de concevoir le savoir scientifique, et en particulier de concevoir un nouveau rapport au monde. Il ne s'agissait plus d'analyser, de façon inductive, les relations homme/nature à propos d'une contrée, étudiée pour elle-même, dans son irréductible personnalité. La surface de la terre, habitée, aménagée par les sociétés humaines pouvait alors être conçue selon des « logiques spatiales » où les lieux se distribuent en espaces géographiques classables en grandes catégories. On pouvait faire l'hypothèse que les propriétés de ces lieux s'expliquent, au moins en partie, par leur position les uns par rapport aux autres et par les relations qu'ils établissent les uns avec les autres. Or c'était aussi l'époque des grands programmes d'aménagement du territoire de la DATAR. La « prise de possession du monde » qu'offrait la géographie ne se réduisait plus à des localisations, des nomenclatures : il était possible d'expliquer et peut-être de prévoir.

Ce fut ensuite le contact avec les élèves de collège, puis de lycée. J'étais, bien entendu, animé de la conviction profonde que « ce qui se conçoit bien s'énonce clairement et que les mots pour le dire arrivent aisément » et... que tous mes élèves ne pouvaient qu'être convaincus, captivés par la beauté et l'intérêt de la discipline que j'enseignais. Je me suis rapidement rendu compte que, si la plupart d'entre eux (mais pas tous) étaient d'accord pour « faire de l'histoire géographique », que si beaucoup semblaient même intéressés, ils « ne pensaient pas comme moi », ils ne comprenaient pas les phrases que je construisais pourtant avec la plus grande

rigueur et précision. Ce fut la période où, de façon pragmatique, en tâtonnant, en discutant avec d'autres collègues, je m'efforçais de mettre en place une conception personnelle, largement implicite, de l'apprentissage, de la cognition. Cette conception était assez classique, très conforme au « modèle disciplinaire des 4R » élaboré par François Audigier (1996), mais somme toute relativement opératoire. Il restait le regret, la frustration même, d'être trop souvent incapable de prendre en compte l'hétérogénéité des élèves d'une même classe.

Le deuxième tournant, celui de l'initiation à la didactique, tient beaucoup aux « sollicitations » de deux Inspecteurs Pédagogiques Régionaux (Pierre Desplanques puis Michel Hagnerelle), devenus par la suite Inspecteurs Généraux. Ce fut une première aventure, celle de conseiller pédagogique : face à « mes » stagiaires j'étais amené à expliciter mes conceptions sur le savoir disciplinaire, l'apprentissage, les relations au sein d'une classe. Ces conceptions restaient pragmatiques mais j'étais obligé de les argumenter. Je me rends compte, a posteriori, que j'étais totalement pris dans la dynamique et les contradictions des relations expert/novice (F. Tochon, 1989). Si je ne sais pas ce que fut à l'époque mon utilité réelle pour ces stagiaires, je reste persuadé que ces échanges furent une étape fondamentale en ce qui concerne ma propre formation d'enseignant. Face au regard d'un observateur dans mes classes, amené à justifier mes choix lors des discussions qui suivaient les séances, j'étais obligé de procéder à une objectivation de mes propres pratiques. D'autant plus qu'engagé dans la préparation des candidats de mon académie à l'épreuve professionnelle du CAPES (devenue ensuite épreuve sur dossier à forte dominante épistémologique), j'étais intégré dans une équipe de formateurs. C'est au sein de cette équipe que je me suis vraiment penché sur le concept de « transposition didactique » (Y. Chevallard, 1985), sur les principes d'une programmation ou d'une progression notionnelle... Cette période des années 1990 est celle d'une pleine implication, comme professeur associé (pour le tiers de mon service) dans des actions de formation initiale ou continue à l'IUFM d'Amiens combinées avec l'animation d'un « Groupe de recherche action formation de didactique de la géographie ». C'est durant cette période que les allers-retours, l'enrichissement mutuel de mes activités de formateur et d'enseignant en lycée furent les

plus poussées, les plus fondamentales. C'est l'époque où j'appris (enfin) à travailler réellement en équipe, à comprendre les avantages de la complémentarité des intérêts et des compétences au sein d'un groupe de travail. C'est l'époque d'une première confrontation aux règles de l'écriture d'articles dans des revues, de communications à des séminaires, de chapitres de manuels scolaires. Ces années 1990 sont l'époque des lectures pour approfondir une réflexion sur l'usage des cartes dans la géographie scolaire (R. Brunet, 1987) ou de manuels d'épistémologie de la géographie (J. Scheibling, 1994 puis A. Bailly et R. Ferras, 1997). C'est l'impression d'un retour aux « sources de la géographie » conceptuelle dans laquelle j'avais été formé au début des années 1970. C'est aussi la lecture de manuels de didactique « pour formateurs IUFM » (P. Desplanques, 1994, M. Clary *et al.*, 1987...). Au total, cette double activité d'enseignant « de terrain » en lycée et de formateur fut une période exaltante (et parfois épuisante).

Le troisième tournant naît, ici encore, de la suggestion d'une collègue de l'Académie d'Amiens, Jacqueline Jalta, devenue Inspectrice Pédagogique Régionale dans l'Académie de Créteil. Ce fut ma participation, comme professeur associé à mi-temps, à la coordination d'une recherche INRP sur les « Cartes et modèles graphiques » en classe de géographie : encore une fois les cartes... C'était avant tout pour moi l'occasion de rencontrer des collègues et d'observer ce qui se faisait dans les classes d'autres académies. Ce fut en plus la chance d'avoir le temps et la possibilité de réfléchir plus profondément avec d'autres sur le langage cartographique et son usage dans les classes. Ce fut un nouveau cycle de lectures en ce qui concerne la sémiotique graphique (M. Denis, 1989, Groupe μ , 1992), mais aussi l'initiation à la recherche en didactique de la discipline scolaire « histoire géographie éducation civique » avec François Audigier (1996). Les lectures « débordèrent » vers la didactique du français (A. Chervel, 1985), celle des mathématiques (G. Brousseau, 1998), s'intéressèrent à la méthodologie de l'observation des séances scolaires, de l'entretien avec les professeurs et les élèves (L. Boltanski et L. Thévenot, 1991 ; P. Vermersch, 1994). Ce fut enfin la coordination de la rédaction d'un rapport de recherche collectif (J. Fontanabona dir., 2001). Le passage de la didactique de la carte et des modèles graphiques à une nouvelle recherche sur « *L'innovation en histoire et géographie et les*

apprentissages qu'elle favorise » s'est fait sans solution de continuité : pourquoi une minorité appréciable de professeurs veulent-ils enseigner autrement ? Comment parviennent-ils à le faire ? Dans quelle mesure leurs initiatives sont-elles généralisables et à quelles conditions ? C'était déjà une de nos principales interrogations à propos du langage cartographique, il était donc « naturel » de passer aux « ressorts » de l'innovation dans la discipline (F. Cros, 1997).

Un cheminement personnel se discerne de l'épistémologie de la géographie aux sciences de l'éducation : du savoir disciplinaire aux motivations des professeurs et aux modèles d'apprentissage des élèves (L. Vygotski, 1985 ; A. Van Zanten, 2000). Il est vrai que ni le monde ni les élèves ne sont « disciplinaires » or l'enseignement de l'histoire géographie oscille entre deux finalités largement contradictoires : la « construction d'une identité collective, d'un sentiment d'appartenance par la transmission d'une représentation partagée de la mémoire collective, du territoire » et de l'autre « la construction de compétences sociales, de capacités à être actif dans la société, à y prendre place » (F. Audigier, 2001). La discipline scolaire a, en France, largement privilégié la première finalité, une minorité de professeurs qu'on peut qualifier d'innovants s'intéresse fondamentalement à mieux atteindre la seconde. Parallèlement c'est l'éternelle querelle sur la priorité (et l'antériorité) à donner aux savoirs ou aux savoir-faire ; c'est la priorité à donner à un enseignement disciplinaire ou à un enseignement interdisciplinaire voire transdisciplinaire. Essentiellement formé sur le versant des savoirs disciplinaires, je me suis de plus en plus intéressé à l'autre versant celui de la construction personnelle d'une représentation du monde et d'une mémoire. Je suis conscient aujourd'hui qu'il était question d'un rééquilibrage, ou plutôt de la quête jamais achevée d'un rééquilibrage, mais en aucun cas d'une substitution terme à terme. Parallèlement un double glissement de mes centres d'intérêts s'est opéré : de la recherche-action à la recherche interprétation en didactique, des élèves à la formation initiale ou continue des professeurs.

Jacky FONTANABONA
Professeur agrégé de géographie
Lycée Gérard de Nerval 02200 Soissons
Enseignant associé, INRP Didactique des Disciplines
Unité didactiques des sciences sociales et humaines

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AUDIGIER, F. (1996). *Recherches de didactiques de l'Histoire, de la Géographie et de l'Éducation civique. Un itinéraire pour contribuer à la construction d'un domaine de recherche*, Paris : Université Denis Diderot, mémoire pour l'habilitation à diriger des recherches.
- AUDIGIER, F. (2001). Le monde n'est pas disciplinaire, les élèves non plus et les connaissances? *Université d'automne. Interdisciplinarité, polyvalence et formation professionnelle* Reims 3-5 novembre 1999, à paraître.
- BAILLY, A. et FERRAS, R. (1997). *Éléments d'épistémologie de la géographie*, Paris : A. Colin.
- BOLTANSKI, L. et THÉVENOT, L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*, Paris : Gallimard NRF.
- BROUSSEAU, G. (1988). Le contrat didactique : le milieu, *Recherche en didactique des mathématiques* vol. 9/3, p. 309-336.
- BRUNET, R. (1987). *La carte mode d'emploi*, Paris : Fayard/RECLUS.
- CHARLOT, B. (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*, Paris : Anthropos.
- CLARY, M., DUFAU, G., DURAND, R. et FERRAS, R. (1987). *Cartes et modèles à l'école*, Montpellier : RECLUS.
- CHERVEL, A. (1988). L'histoire des disciplines scolaires : réflexions sur un domaine de recherches, *Histoire de l'éducation* n° 38 (88), p. 59-119.
- CHEVALLARD, Y. (1985). *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble : La Pensée sauvage.
- CROS, F. (1998). L'innovation en éducation et en formation : vers la construction d'un objet de recherche? *Éducation permanente* n° 134, p. 9-20.
- DENIS, M. (1989). *L'image*, Paris : PUF.
- DESPLANQUES, P. dir. (1994). *Profession enseignant. La géographie en collège et en lycée*, Paris : Hachette.
- Groupe μ . (1992). *Traité du signe visuel. Pour une rhétorique de l'image*, Paris : Seuil.
- FONTANABONA, J., dir. (2001). *Cartes et modèles graphiques: analyses de pratiques en classe de géographie*, Paris : INRP.
- PIAGET, J. (1968). *Le structuralisme*, Paris : PUF Que Sais-Je.
- SCHEIBLING, J. (1994). *Qu'est ce que la géographie*, Paris : Hachette.
- TOCHON, F. (1989). Peut-on former les enseignants novices à la réflexion des experts, *Recherche et formation* n° 5, p. 25-28.
- LACOSTE, Y. (1976). *La géographie ça sert d'abord à faire la guerre*, Paris : Maspéro.
- VAN ZANTEN, A. (2000). *L'école, l'état des savoirs*, Paris : La Découverte.
- VERMERSCH, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*, Paris : ESF.
- VYGOTSKI, L. (1985). *Pensée et langage*, trad. française, Paris : Éditions Sociales.

RÉPÈRE
BIBLIOGRAPHIQUE

RESSOURCES POUR ENSEIGNER ET APPRENDRE EN HISTOIRE ET GÉOGRAPHIE

NICOLE TUTIAUX-GUILLON

Cette bibliographie ne prend en compte que des ouvrages publiés ou des thèses soutenues depuis 1995. Pour les publications antérieures, on se reportera à la *Revue française de pédagogie*, n° 106, janv.-fév.-mars 1994 (numéro spécial consacré à la didactique de l'histoire géographique) et à *Perspectives documentaires en éducation*, n° 26, 1992.

Du fait même du statut de la recherche en didactique, elle comprend des approches théoriques mais aussi des propositions de travail dans les classes. Ces dernières intéressent évidemment les enseignants et leurs formateurs ; elles ouvrent aussi aux chercheurs des perspectives sur ce qui se fait en innovation et en recherche-action.

DES RECHERCHES SUR L'ENSEIGNEMENT ET/OU L'APPRENTISSAGE DE L'HISTOIRE ET DE LA GÉOGRAPHIE

ANDRÉ, Yves, *Enseigner les représentations spatiales*, Paris : Anthropos, 1998, 253 p., ISBN 2-7178-3546-6. Yves André propose de s'appuyer sur les représentations spatiales des élèves pour former leur réflexion citoyenne et leur capacité à maîtriser le monde dans lequel ils vont vivre. Il invite à pratiquer en classe une géographie

sociale (insistant sur le rôle des acteurs) critique et active. L'ouvrage comprend des parties théoriques sur l'espace géographique et sur l'enseignement et l'apprentissage de la géographie (par exemple sur les obstacles), et des propositions et des exemples de travail avec des élèves.

ANGVIK, Magne, ed. et VON BORRIES, Bodo, ed., *Youth and history, a comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents*, Hambourg : édition Körtber-Stiftung, 1997, 2 vol. + 1 CD-Rom.

Ces volumes présentent les résultats d'une enquête quantitative sur les attitudes de collégiens de 15/16 ans vis-à-vis de l'histoire scolaire et du passé, conduite par des chercheurs venus d'horizons variés sur le plan géographique et scientifique (didacticiens, historiens, politologues, sociologues, psychologiques) et sur le plan géographique. Le projet a en effet concerné 26 États dont Israël et les territoires palestiniens, à raison d'environ 1 000 jeunes par État. L'ensemble a été soumis à des analyses statistiques qui ouvrent des perspectives sur les convergences et les écarts entre attitudes en Europe (et au-delà). Chaque responsable national éclaire aussi, en quelques pages, les résultats de son pays. Les deux volumes comportent également un CD-Rom avec les

données brutes, permettant à tout chercheur de les retravailler selon ses propres questions.

AUDIGIER, François, dir., *Contributions à l'étude de la causalité et des productions des élèves, dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie*, Paris : INRP, 1998, 491 p., bibliogr. p. 483-491, ISBN 2-7342-0596-3.

L'ouvrage, collectif, rend compte de deux recherches poursuivies à l'INRP et explore l'explication et la compréhension en histoire et en géographie – celles délivrées par les enseignants et les manuels, celles mises en œuvre par les élèves – et diverses activités d'écriture des collégiens et lycéens (récit, croquis, dissertation...). Ces préoccupations s'inscrivent dans des questions plus larges autour du sens des savoirs scolaires en particulier pour les élèves. L'ouvrage regroupe 13 contributions d'équipes ayant travaillé sur des objets et des matériaux variés, dans le cadre d'une problématique commune. L'ensemble est précédé d'une introduction critique sur l'histoire et la géographie comme disciplines scolaires.

AUDIGIER, François, ed., *Concepts, modèles, raisonnements, actes du huitième colloque des Didactiques de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales, mars 1996*, Paris : INRP, 1997, 544 p., ISBN 2-7342-0576-9.

Comme les précédents colloques des didactiques de l'histoire, de la géographie, des sciences économiques et sociales, celui-ci rassemble plus de cinquante contributions très variées, entre essais et présentations de résultats de recherche ou d'expérimentation. Le thème « concepts, modèles, raisonnements » a permis d'aborder les enseignements, les apprentissages, la formation, la recherche, c'est-à-dire de balayer assez largement ce que les didactiques s'efforcent de construire et de prendre en charge. Les titres des ateliers peuvent donner une idée des contenus : concepts et modèles d'analyse didactique, modes de raisonnement, objets et concepts enseignés, modélisation et conceptualisation en géographie, explication et compréhension en histoire, épistémologie des savoirs scolaires et des savoirs scientifiques, formation des enseignants (outils et modèles), approches internationales, valeurs et modèles de citoyenneté. L'ensemble propose à la fois des pistes de travail pour les enseignants et les formateurs, et des analyses des modèles et concepts utilisés en recherche.

AUDIGIER, François, dir. et LAGELÉE, Guy, dir., *Éducation civique et initiation juridique dans les collèges*, Paris : INRP, 1996, 268 p., notes bibliogr. p. 239-249, ISBN 2-7342-0507-6.

Cet ouvrage est le résultat d'une recherche conduite à l'INRP à partir du double constat de l'écart entre les intentions affichées en éducation civique et la situation dans les classes d'une part, des débats autour des finalités, des contenus, des méthodes de l'éducation civique d'autre part. Il inclut une assez longue réflexion sur l'éducation civique et sa place dans les disciplines scolaires. Le choix a été de développer les réflexions et les propositions de démarches pédagogiques autour de deux idées-forces :

– bâtir l'éducation civique autour de l'initiation juridique (sensibilisation à l'esprit et au langage du droit, à ses fondements éthiques, à ses usages dans la vie quotidienne) ;

– organiser le travail dans les classes autour de la construction de quelques concepts fondamentaux (citoyenneté, droits de la personne, égalité, identité, justice, loi).

L'ensemble se révèle une lecture fructueuse y compris pour les enseignants de lycée désormais confrontés à l'ECJS.

AUDIGIER, François, CRÉMIEUX, Colette et MOUSSEAU, Marie-José, *L'enseignement de l'histoire et de la géographie en troisième et en seconde, étude descriptive et comparative*, Paris : INRP, 1996, 146 p., ISBN 2-7342-0510-6.

Cette étude reprend et développe la partie « histoire-géographie » d'une recherche ayant concerné plusieurs disciplines dans le département didactiques des disciplines de l'INRP¹. L'objet en était d'analyser et de comparer les savoirs enseignés et appris en troisième et en seconde, leur construction, leur enseignement, comment ils sont évalués et acquis. Deux objets ont été retenus (la république, la répartition spatiale de la population). Il s'agit là de l'une des premières descriptions/interprétations de ce qui se passe dans la classe, qui propose une indispensable analyse du fonctionnement des cours dialogués et de l'évaluation. Cet état des lieux permet d'approfondir certains des problèmes que rencontrent aujourd'hui l'enseignement et l'apprentissage en histoire et en géographie.

1. J. Colomb, dir. *Les enseignements en troisième et en seconde, ruptures et continuités*, Paris, INRP, 1993.

AUDIGIER, François, Histoire et géographie : des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions scolaires, *Spirale, les savoirs scolaires* (2), juin 1995, p. 61-90.

Bien que relativement bref cet article se révèle fort utile : il présente sous une forme ramassée l'essentiel des conclusions de la thèse de François Audigier sur le modèle disciplinaire de l'histoire-géographie, modèle élaboré pour rendre compte du projet de l'Institution pour ces disciplines des débuts du siècle aux années 60 et au-delà.

AUDIGIER, François, dir., *Construction de l'espace géographique*, Paris : INRP, 1995, 182 p., bibliogr. p. 173-180, ISBN 2-7342-0506-8.

Portant sur la construction de l'espace géographique par les élèves, la recherche procède de plusieurs rencontres : une interrogation sur la géographie scolaire, sur ses difficultés, ses mises en question ; l'évolution des géographies scientifiques ; l'évolution des travaux en didactique de la géographie. Il en est rendu compte dans une première partie. Le choix retenu en résulte : travailler les modèles et les concepts pour l'analyse spatiale. De nombreuses expérimentations sont présentées et analysées, y compris les résultats obtenus auprès des élèves. Outre une réflexion sur l'épistémologie des savoirs scolaires « disciplinaires », l'ouvrage offre des pistes de travail aux enseignants et explore les acquis et les difficultés des élèves.

BENAHMED, Abdessatar, *Une géographie nationale à l'heure de la mondialisation : l'exemple de la géographie scolaire tunisienne*, thèse sous la dir. de Rémy Knafou, Paris 7, 1999.

Ce travail de recherche à partir de l'évolution des paradigmes de la géographie (en particulier dans sa dimension de géographie sociale et de géographie des territoires) et de la remise en cause du cadre étatique comme cadre pertinent d'analyse du fait de la mondialisation, analyse la géographie scolaire tunisienne. Il met en évidence la tension entre ces évolutions épistémologiques et le choix d'une géographie scolaire où l'État garde toute sa force. (Le constat pourrait sans difficulté être étendu à bien des chapitres des programmes français). Il propose de construire à l'école une autre culture géographique, fondée sur des concepts (territoire, lieu, aire, espace) et faisant place à la réflexion théorique.

BRUTER, Annie, *L'Histoire enseignée au Grand Siècle. Naissance d'une pédagogie*, Paris : Belin, 1997, 237 p., ISBN 2-7011-2276-7.

Ce livre s'appuie sur une thèse (sous la dir. d'Henri Moniot) qui s'inscrit à la fois dans l'histoire de l'éducation et dans la didactique de l'histoire. Le thème appartient bien sûr à l'histoire des XVI^e et XVII^e siècles, en étudiant les modes de fréquentation du passé qu'entretenaient les élèves, et surtout le passage de la lecture des historiens dans le cadre d'un enseignement humaniste à l'apprentissage de l'histoire proprement dite. Mais au-delà, en introduisant le lecteur à un mode d'enseignement fort différent de celui que nous connaissons, par les contenus non-disciplinaires, par les méthodes d'enseignement et les finalités assignées, il éclaire la contingence des formes scolaires actuelles. Il conduit ainsi à des interrogations didactiques, d'autant qu'Annie Bruter propose un modèle d'analyse de la solidarité entre formes, contenus, et finalités d'enseignement dont la portée réflexive dépasse largement la période traitée.

CLERC, Pascal, *Production et fonctionnement de la culture scolaire en géographie. L'exemple des espaces urbains*, thèse sous la dir. de Marie-Claire Robic, Université de Paris I, 1999, 494 p.

La culture scolaire en géographie est étudiée par la confrontation des programmes, des manuels, de cahiers d'élèves autour du thème des espaces urbains pour le lycée. Cette culture scolaire se renouvelle sans remettre en cause ses modèles de lecture du monde, en s'appuyant sur une prise en compte incomplète des évolutions du monde scientifique. La thèse est centrée sur la géographie scolaire actuelle, mais s'appuie à l'occasion sur des perspectives historiques. Elle offre des analyses fines et vigoureuses, utiles non seulement aux chercheurs mais à tous ceux qui veulent construire une réflexion critique sur la discipline scolaire.

FONTANABONA, Jacky, dir., *Cartes et modèles graphiques, analyses de pratiques en classe de géographie*, Paris : INRP, 2001, 302 p., ISBN 2-7342-0697-8.

Cette recherche s'est plus particulièrement consacrée à l'exploration et à l'interprétation des pratiques scolaires innovantes par rapport aux traditions de la discipline ; elle interroge ce qui pousse les enseignants à innover, entre réflexion épistémologique, attrait des TICE, et conception de leur métier. La place et le rôle des élèves,

leur mode de raisonnement face à des pratiques modélisantes sont analysés. L'ouvrage permet aussi une riche réflexion sur les contraintes propres à un système d'expression cartographique qui articule langage graphique et langage verbal. La bibliographie fournit d'utiles indications sur les ouvrages de sémiotique, de psychologie et d'épistémologie qui soutiennent une réflexion didactique sur la cartographie.

JOURNOT, Michel, dir. et OUDOT, Claudine, dir., *Modélisation cartographique, pratiques scolaires en collège et en lycée*, Dijon : CRDP de Bourgogne, 1997, 128 p., ISBN 2-86621-251-7.

Ce petit livre offre des pistes de travail approfondi en classe : il s'appuie sur des innovations évaluées par un rigoureux va-et-vient entre théorie et pratique. Il interroge les relations entre savoir scientifique relatif à la modélisation et pratiques scolaires, ainsi que les langages de la modélisation. C'est dans ce cadre théorique que se situent les exemples de séances et de progressions notionnelles et méthodologiques présentées.

LAUTIER, Nicole, *À la rencontre de l'histoire*, Lille : Presses universitaires du Septentrion, 1997, 240 p., ISBN 2-85939-525-3.

Il s'agit là d'une version remaniée d'une des premières thèses en didactique de l'histoire², soutenue en 1992. À partir d'une double enquête auprès des professeurs et des élèves de l'enseignement secondaire, elle aborde à la fois les modalités d'apprentissage et les discours des enseignants sur leur discipline et leurs pratiques. L'analyse met en évidence le rôle de la pensée naturelle dans la compréhension de l'histoire et les écarts entre cette approche imageante, analogique, métaphorique, valorisée et les exigences des enseignants. La réflexion sur le rapport à l'histoire, tant pour les élèves que pour les enseignants, éclaire à la fois les dysfonctionnements de la classe et les perspectives de changement.

MARTINEAU, Robert, *L'histoire à l'école, matière à penser*, Paris ; Montréal : L'Harmattan, 1999, 400 p., bibliogr. p. 337-369, ISBN 2-7384-7866-2.

Québécois, l'auteur reprend ici sa thèse de didactique de l'histoire. Il propose une contribution à l'élaboration des

fondements didactiques de l'enseignement de l'histoire et plus particulièrement de la pensée historique. Il en fait ressortir l'importance pour la formation du citoyen et l'absence fréquente dans les activités de la classe. Ce constat est loin d'être propre au Québec. Le lecteur, outre ces analyses, trouvera une stimulante clarification du concept de pensée historique et des conditions favorisant son apprentissage et son enseignement. La bibliographie donne un aperçu étoffé des principales publications didactiques nord-américaines récentes.

NICLOT, Daniel, *Les systèmes de manuels d'une discipline scolaire : les manuels de géographie de la classe de seconde publiés de 1981 à 1996*, thèse sous la dir. de Christian Grataloup, Université Paris 7, 1999

Cette recherche vise à identifier et à expliquer la nature et les évolutions des savoirs géographiques et des apprentissages proposés aux élèves par les différentes générations de manuels. Elle analyse les permanences et surtout les renouvellements qui se sont produits durant cette période de 15 années dans les savoirs propositionnels, les documents, la mise en page et la structure des ouvrages qui passe d'une organisation linéaire à une organisation réticulaire. L'ensemble est méthodique et détaillé. La professionnalisation des manuels, c'est-à-dire leur prise en charge des apprentissages des élèves en ressort nettement. La seconde partie étudie les relations des manuels avec le système didactique, les savoirs savants et le système éditorial.

POIRIER, Brigitte, *Document filmique et apprentissage en histoire, enquête sur les représentations et les pratiques des professeurs des lycées et des collèges*, Paris : INRP, 1995, 98 p., ISBN 2-7342-478-9.

L'enquête présentée visait à situer le contexte général dans lequel s'inscrit l'exploitation du document filmique en classe d'histoire. Elle a concerné plus de 300 enseignants de toute la France. Après un état des lieux des ressources et des équipements, elle analyse le statut et le rôle pédagogique que les enseignants attribuent aux documents filmiques et les pratiques qu'ils évoquent. Une courte bibliographie thématique (p. 79-82) offre des pistes aux enseignants qui voudraient réfléchir sur l'image filmique et sa lecture et sur ses relations avec l'apprentissage.

2. Même si la thèse est soutenue en psychologie sociale, sous la direction de Denise Jodelet.

ROBERT, F., *Enseigner le droit à l'École*, Issy-les-Moulineaux : ESF, 1999, 127 p., ISSN 1275-0212 (2-7101-1371-6).

Ce petit livre réfléchit sur la place possible du droit dans l'enseignement, entre contexte, demande sociale, expériences, difficultés et dérives possibles. L'auteur prend appui sur sa thèse de didactique du droit et sur les recherches conduites à l'INRP, auxquelles il a contribué. Il cherche à poser, en termes éducatifs, éthiques et didactiques, la question de l'éducation par le droit et de l'éducation au droit. Ancré dans l'analyse et le raisonnement, l'ouvrage fait une large place aux réalités de l'enseignement et de l'école. Il contribue au débat sur la place du droit à l'école, mais aussi à la réflexion des enseignants et des formateurs, en éducation civique et en ECJS (éducation civique, juridique et sociale).

TUTIAUX-GUILLON, Nicole et MOUSSEAU, Marie-José, *Les jeunes et l'histoire, identités, valeurs, conscience historique*, Paris : INRP, 1998, 173 p., ISBN 2-7342-0591-2.

Cette recherche analyse les résultats français de l'enquête « Youth and History » (cf. supra) : elle dégage les spécificités françaises en même temps que les principales convergences européennes. Résultats et analyses éclairent les attitudes vis-à-vis de l'histoire scolaire et du passé d'un millier d'élèves de troisièmes et d'établissements divers. Les auteurs éclairent les perspectives temporelles des adolescents et leurs conceptions d'objets historiques qui croisent les savoirs et les valeurs, et mettent en relief les liens entre valeurs, attitudes sociopolitiques et compréhension de l'histoire.

TUTIAUX-GUILLON, Nicole, *L'enseignement et la compréhension de l'histoire sociale au collège et au lycée, l'exemple de la société d'Ancien régime et de la société du XIX^e siècle*, thèse sous la dir. d'Henri Moniot, Paris 7, 1998, Lille : Septentrion— thèse à la carte, 2000, 468 p., ISBN2-284-01416-X.

Cette thèse est un des rares travaux qui prend pour objet ce qui se joue dans la classe d'histoire, à partir d'observations de cours de quatrième et seconde. À partir d'une analyse des échanges verbaux et des documents exploités en classe elle interprète les représentations sociales sous-jacentes au cours, et leur rôle dans l'enseignement. L'analyse du langage employé par les enseignants et les élèves, et en particulier la place des concepts, éclaire le fonctionnement du dialogue. L'auteur propose un

modèle de l'interaction didactique pour lire les relations entre enseignant, élèves, et savoirs dans la classe. Parallèlement, l'analyse des formes de compréhension des élèves, à partir d'entretiens, met en évidence le rôle du présent et celui de l'expérience des adolescents, et la recomposition dont le cours est l'objet, quel que soit le niveau scolaire des élèves.

TUTIAUX-GUILLON, Nicole, dir., *L'Europe entre projet politique et objet scolaire, au collège et au lycée*, Paris : INRP, 2001, 183 p., ISBN 2-7342-0693-5.

À partir de données empiriques (observations, entretiens, analyses de cahiers d'élèves, enquêtes quantitatives) concernant les cours, les conceptions et les références des adolescents, cette recherche envisage à la fois l'enseignement (autour) de l'Europe et la compréhension qu'en ont collégiens et lycéens. La question centrale porte sur la relation entre savoirs et valeurs, entre finalités d'une part, contenus effectifs et pratiques d'enseignement d'autre part. L'Europe telle que la disent les adolescents (en France mais pas seulement, une enquête européenne le montre) doit étonnamment peu à l'École. Les cours, y compris les situations innovantes, peinent à prendre en charge une réalité en devenir, un projet qui divise, un objet flou. L'ensemble invite à réfléchir sur la discipline scolaire et sur son renouvellement.

DES OUVRAGES DE RÉFLEXION SUR L'ENSEIGNEMENT ET/OU L'APPRENTISSAGE DE L'HISTOIRE ET DE LA GÉOGRAPHIE

AUDIGIER, François, *L'éducation à la citoyenneté*, Paris : INRP, 1999, 127 p., ISBN2-7342-0651-X.

Publié dans une collection « synthèse et mise en débat », ce court ouvrage pose des questions plus qu'il n'offre des réponses ou un « prêt à enseigner ». D'une part il confronte les réflexions d'un chercheur en didactique et celles de praticiens de l'enseignement dans diverses disciplines, d'autre part il évoque la diversité et les ambiguïtés de l'éducation à la citoyenneté, l'évolution et les débats actuels sur la citoyenneté, et les conceptions des acteurs, élèves et enseignants. Il ouvre des perspectives sur le droit comme référence de cette éducation, confronte les approches françaises aux approches internationales et soulève le problème de la formation

(actuellement non obligatoire) des enseignants qui prennent en charge cet enseignement.

Cartes et images dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie, colloque IREHG 1997, Clermont-Ferrand : CRDP d'Auvergne, 1998, 253 p., ISBN 2-86619-198-6.

Ce volume reprend l'essentiel des communications, débats et ateliers d'un colloque tenu en 1997. Les contributions sont très hétérogènes. Elles concernent davantage la carte et l'image en géographie que l'histoire. Les questions posées quant au statut de la carte, à ses usages, à ses fausses évidences, permettent de nourrir une réflexion sur cet outil fondamental, « marqueur » de la géographie scolaire. D'autres approches, sur l'image, en particulier le film, le paysage, interrogent le rôle pédagogique de ces supports comme substitut du réel.

CHARRIER, J.-B., dir., MARÉCHAL, J., dir., MERCIER, C., dir. et al., *L'Europe, objet d'enseignement ? actes du colloque inter-IREGH de Dijon, 7-8 novembre 1995*, Clermont-Ferrand : CRDP, 1997, 136 p., ISBN Clermont-Ferrand 2-86619-159-5, ISBN Dijon 2-86621-228-2.

Rassemblant des chercheurs, historiens, géographes, didacticiens, et des enseignants de collège et de lycée, ce colloque propose une pluralité de points de vue sur la possibilité d'une « histoire de l'Europe » et d'une « géographie de l'Europe » dans l'enseignement. Les articles et comptes rendus d'ateliers permettent de balayer des approches plus scientifiques, des exemples de pratiques, des prises de positions... Toutefois il faut prendre souvent ces textes, souvent très brefs, stimulants, comme une façon de poser la question en 1995.

IREHG : plusieurs numéros, qui juxtaposent « recherche », « pratiques » et parfois « débats, points de vue » :

L'Europe, Clermont-Ferrand : CRDP d'Auvergne, 1995, 164 p., ISBN 2-86619-141-2.

Ce numéro, prenant acte de la part croissante de l'Europe dans l'enseignement, offre des approches multiples, plurielles, tant des finalités d'un enseignement « européen » que des pratiques : l'Europe y est cadre de réflexion de recherches comparatives, objet d'enseignement, lieu d'échanges. Si certains sont « datés », la plupart des articles sont encore suggestifs et pertinents, en particulier pour les enseignants.

La Nation, Clermont-Ferrand : CRDP d'Auvergne, 1996, 161 p., ISBN 2-86619-156-0.

Les bouleversements politiques, les interrogations sur les identités a provoqué un retour de la réflexion civique et politique sur la nation, qui s'est traduit dans les programmes scolaires : c'est dans cette perspective que s'inscrit ce numéro. Il fait la part des représentations, des mythes, y compris dans l'histoire et la géographie scolaire, tantôt à partir de recherches tantôt selon des « points de vue » qui interrogent le nationalisme. Il propose quelques exemples de travail en lycée.

La Carte, Clermont-Ferrand : CRDP d'Auvergne, 1997, 160 p., ISBN 2-86619-161-7.

La fonction de la carte en classe de géographie oscille entre simple illustration, instrument de validation d'un discours magistral, ou support de construction active et critique d'une représentation de l'espace. Les débats liés à l'inscription au baccalauréat de la réalisation d'un croquis de géographie (1997) ont fait éclater les divergences. Ce numéro contribue à la discussion, à partir d'études de pratiques, d'analyses de manuels, de mises en œuvre d'une cartographie au service d'une problématique, de propositions de travail en classe, y compris utilisant l'informatique.

Art et Patrimoine, Clermont-Ferrand : CRDP d'Auvergne, 1998, ISBN 2-86619-201X.

Ce numéro aborde conjointement deux thèmes en apparence liés ; il peut sembler conforter une vision « classique » du patrimoine, placé dans une approche qui privilégie l'histoire sur la mémoire et l'art sur les autres formes de patrimoine. On y trouvera de nombreux exemples de travaux conduits dans les classes sur le patrimoine local et sur l'œuvre d'art, mais aussi une ouverture sur le patrimoine industriel.

L'École du citoyen, Clermont-Ferrand : CRDP d'Auvergne, 1999, 201 p., ISBN 2-86619-211-7.

Ce gros numéro s'inscrit dans un contexte d'interrogations sur la citoyenneté, et sur l'école, censée répondre aux questions vives de la société en matière d'identité collective, de citoyenneté, de civilité, de valeurs... Un article de Dominique Schnapper aborde directement cette question de la place et du rôle de l'école républicaine. Les autres contributions éclairent surtout l'éducation civique (sous les trois angles des recherches, des

pratiques et des points de vue), mais aussi l'histoire et la géographie dans une perspective de construction de la citoyenneté. La réflexion suscitée concerne les intentions, les possibilités et les effets de l'enseignement ; elle n'écarte ni les doutes ni les initiatives ni les enthousiasmes.

La géographie à l'épreuve de la mondialisation, Clermont-Ferrand : CRDP d'Auvergne, 2000, 133 p., ISBN 2-86619-219-2.

La mondialisation est à la fois paradigme économique et objet social fortement connoté de valeurs : l'enjeu est de taille lorsqu'il s'agit de l'enseigner. Ce numéro propose des contributions à cette réflexion. Il nourrit aussi une interrogation sur la recherche du sens en histoire et en géographie et sur les discordances entre les discours, les pratiques et les intentions d'enseignement.

KLEIN, J.K. et LAURIN, S., *L'éducation géographique, formation du citoyen et conscience territoriale*, Sainte Foy : Presses de l'université du Québec, 1999, 258 p., ISBN 2-7605-1052-2.

Ce livre rassemble des approches très diverses des géographies scolaire et universitaire canadienne. Il vise partiellement une actualisation des connaissances (sur le système-monde, sur le géo-système, sur le climat...) qui ne se situe pas dans une réflexion didactique. Mais les contributions sur la place de la géographie enseignée dans la société et sur l'enseignement des sciences humaines peuvent intéresser ceux qui s'interrogent sur le sens de ces disciplines (et pas seulement au Québec !).

KNAFOU, Rémi, dir., *L'état de la géographie, auto-scopie d'une science*, Paris : Mappemonde/Belin, 1997, ISBN 2-7011-2274-0.

Ceci n'est pas un ouvrage de didactique. À partir de nombreuses contributions, il s'agit d'un tour d'horizon sur les outils, les méthodes, les objets, les problèmes de la géographie actuelle, qui aborde la production des savoirs en géographie, l'analyse de la communauté qui les produit, les relations avec les autres sciences sociales. Mais il comprend aussi des approches brèves et stimulantes sur la géographie scolaire, écrites par François Audigier, Jean-Pierre Chevalier, Pascal Clerc, Isabelle Lefort...

LAUTIER, Nicole, *Enseigner l'histoire au lycée*, Paris : A. Colin/Masson, 1997, 149 p., ISBN 2-200-01549-6.
Voici un ouvrage bref mais fondamental, nourri de

recherches en didactique, de réflexions épistémologiques, qui invite à enseigner l'histoire autrement. Il propose des analyses éclairantes sur l'histoire enseignée, ses représentations, son appropriation, sur des points fondamentaux comme « penser le temps ». Appuyant ses approches sur des enquêtes nombreuses, Nicole Lautier insiste sur la prise en compte du niveau cognitif des élèves, de leur formes de compréhension de l'histoire, sur la nécessaire réflexion sur l'apprentissage. Ce livre milite pour un rapprochement de la pensée historique et de l'enseignement, et donne effectivement aux enseignants envie d'innover.

LE ROUX, Anne, *Enseigner la géographie au collège*, essai didactique, Paris : PUF, 1995, 219 p., ISBN 2-13-046577-3. L'auteur invite à enseigner au collège une géographie innovante en prise sur la nouvelle géographie, invitation encore actuelle en 2001. Elle appuie ses propositions sur une réflexion didactique prenant en compte tant ce que les élèves pensent et vivent de la géographie qu'une analyse des finalités et des objectifs de la géographie. Outils d'apprentissages et situations d'enseignement présentées et analysées sont utiles non seulement aux enseignants de collège, mais aussi à ceux du lycée et aux formateurs qui désirent interroger la géographie scolaire et innover.

LEDUC, J., MARCOS-ALVAREZ, V. et LE PELLEC, J., *Construire l'histoire*, Paris : Bertrand-Lacoste ; Toulouse : CRDP Midi-Pyrénées, 1998 (rééd. conforme aux nouveaux programmes), 173 p., ISBN 2-7352-1432-X et 2-86565-220-3.

Ce livre s'adresse aux étudiants et aux enseignants. Il prend appui sur une réflexion sur la production de savoir historique, conduite sous l'angle épistémologique et historiographique, et sur une réflexion sur l'enseignement de l'histoire en France dans le second degré. Cette seconde approche est surtout vue à travers les textes officiels (d'où la réédition, liée au changement des programmes) et les manuels, même si l'expérience des auteurs et leur volonté de promouvoir une histoire enseignée plus historique n'est pas secondaire dans cette publication. Les parties sont de poids inégal, et on peut regretter que la dernière « l'histoire, comment l'écrire et la dire » ne soit pas plus étoffée. Chaque partie s'accompagne de textes des bons auteurs (Marrou, Febvre, Michelet, Foucault, Ricœur...). L'ensemble est une utile introduction à la mise en regard de l'histoire savante et de l'histoire scolaire autrement que par les contenus factuels.

MACDONALD, Sharon, ed., *Approaches to European historical consciousness, reflections and provocations, Eustory series, shaping European history*, vol. 1, Hambourg : édition Körber Stiftung, 2000, 172 p., ISBN 3-89684-015-0.

A priori il ne s'agit pas là d'un ouvrage de didactique. Pourtant les réflexions et les points de vue développés, en explorant ce que signifie « conscience historique européenne » contribuent à interroger les finalités de l'enseignement actuel de l'histoire. Les contributeurs, venus de divers États européens, appartiennent à des champs différents : histoire, sciences de l'éducation, anthropologie, philosophie de l'histoire... Ils envisagent les aspects théoriques et pratiques de la formation de la conscience historique européenne.

MONIOT, Henri, dir. et SERWANSKI, Maciej, dir., *L'Histoire et ses fonctions, une pensée et des pratiques au présent*, Paris : L'Harmattan, 2000, 212 p., ISBN 2-7384-8770-X.

Des historiens polonais et français ont constitué un groupe de travail sur la connaissance historique : nous devons déjà à ce groupe *L'histoire en partage (1-Le récit du vrai, 2-Usages et mises en discours du passé)*. La question des enjeux de la mémoire, de l'histoire, de l'enseignement de l'histoire est au cœur de cet ouvrage. Les différentes contributions évoquent des manifestations des pratiques sociales de l'histoire : celles des historiens, celles du pouvoir politique, celles de l'enseignement. Ces approches s'éclairent mutuellement, à partir de divers exemples européens. Les configurations du passé dans les manuels, les finalités de l'enseignement, sont mises en regard de l'opération historique et de la compréhension qu'en ont les élèves.

TERRISSE, André, ed., *Didactique des disciplines, les références au savoir*, Bruxelles : De Boeck Université, 2001, 161 p., ISBN 2-8041-3550-0.

Sous une même problématique, la question de la référence de l'enseignement, c'est-à-dire de l'origine des savoirs enseignés, l'ouvrage associe des réflexions générales et des approches qui relèvent de telle ou telle didactique, dont une d'Henri Moniot pour la didactique de l'histoire. L'écriture de l'ouvrage s'est appuyée sur un dialogue entre les auteurs, y compris sur la définition même du terme « référence », dont les effets se font sentir dans les différents textes. L'ensemble ouvre à une réflexion utile et actuelle sur le système didactique. L'article d'Henri Moniot interroge la discipline scolaire « histoire » dans son histoire et ses renouvellements ou ses défis contemporains : il introduit ainsi à une réflexion critique sur la place sociale actuelle (et future) de cet enseignement.

VANDERLEEuw-ROORD, Joke, ed., *The state of history education in Europe, challenges and implications of the youth and history survey*, Euroclio – Hambourg : Körber Stiftung edition, 1998, 243 p., ISBN 3-89684-009-6.

L'enquête « Youth and History » a produit à la fois des données sur les attitudes des adolescents face à l'histoire enseignée et sur les opinions et attitudes de leurs enseignants. La confrontation des résultats permet de poser des questions comme « les élèves et les étudiants assistent-ils aux mêmes leçons ? ». Plus largement, les contributions évoquent la compréhension de l'histoire par les adolescents et les possibilités d'innovation. Le séminaire dont est issu ce livre a réuni des enseignants, des formateurs d'enseignants, et des chercheurs engagés dans la recherche « Youth and history » : la discussion a révélé que certaines questions fondamentales n'étaient pas toujours clairement construites et encore moins prises en charge par les enseignants. L'ensemble des réflexions, des débats, des réticences, des mises en question, constitue un support non seulement pour une comparaison européenne, et une analyse des conceptions que les enseignants ont de leur discipline et de son enseignement, mais aussi pour inciter à prendre des initiatives et à enseigner autrement.

INNOVATIONS ET RECHERCHES À L'ÉTRANGER

NELLY ROME

**IL S'AGIT DE PRÉSENTER DANS CETTE RUBRIQUE
DES COMPTES RENDUS D'ARTICLES ÉTRANGERS
JUGÉS SIGNIFICATIFS**

- Écoles non mixtes
- L'éducation scientifique dans le cadre de l'Islam
- Les effets imprévus de la publication des palmarès des lycées en France et en Angleterre
- Méthode d'étude de l'acculturation des enfants d'immigrants aux États-Unis
- L'acquisition de compétences à l'université : l'exemple d'un cours de sociologie pour les élèves-professeurs

ÉCOLES NON MIXTES

La généralisation des « *comprehensive schools* » a fait disparaître les écoles non mixtes y compris (pour des raisons de viabilité économique) dans le secteur totalement privé, entre les années 60 et les années 80.

Les moins bons résultats des garçons dans ce type d'école ont actuellement donné l'avantage à ses détracteurs bien que la majorité des investigations ne confirment ni n'infirmement le rôle de la mixité dans cet état de fait. Cependant des études reconnues suggèrent que dans les écoles de filles, les élèves atteignent une meilleure estime de soi et choisissent plus fréquemment des disciplines prestigieuses, des carrières moins stéréotypées que dans un environnement mixte où elles sont automatiquement positionnées en retrait. Certains chercheurs reconnaissent néanmoins que si les performances des écoles non mixtes sont objectivement les meilleures du *Palmarès National des Écoles*, il faut préciser que ces écoles, très sélectives, recrutent dans un milieu socio-économique et culturel favorisé et proposent des programmes d'enseignement général classique. L'intérêt des écoles non mixtes est surtout souligné pour l'éducation des filles. Mais certains pédagogues valorisent l'influence « civilisatrice » des filles sur les garçons quelque peu brutaux.

Une étude sur l'opinion des parents d'élèves du secondaire à Londres (cf. Faulkner, 1991) révèle que les parents des filles préfèrent les écoles non mixtes, ceux des garçons préférant les écoles mixtes.

Une organisation qui tient compte des désirs contradictoires des parents a donc été envisagée : il s'agit d'enseigner séparément aux garçons et aux filles dans le cadre de « *comprehensive schools* » mixtes, ce qui permet de donner aux filles des conditions de travail plus sereines, qui ne freinent pas leurs ambitions tout en permettant une socialisation normale dans un environnement hétérosexuel. Une telle situation a été

récemment expérimentée par une école secondaire de l'Essex. Elle est en grande partie le résultat d'une préoccupation grandissante concernant les contre-performances des garçons, notamment aux examens de fin d'études secondaires en Angleterre : en effet il est constaté que les professeurs dans les classes non mixtes peuvent adapter leurs méthodes et leur style d'enseignement aux comportements et aux styles d'apprentissage de chaque sexe. Mais on a observé que ces changements, ces efforts d'adaptation avaient surtout été réalisés pour les garçons. Hors de la présence des filles, les garçons adolescents sont plus concentrés et l'on peut choisir des supports pédagogiques spécifiques qui augmentent leur motivation.

L'article de M. Warrington et M. Younger examine les raisons initiales de cette réorganisation, les avantages et les inconvénients signalés par le personnel d'éducation, les parents, les élèves et l'impact de la séparation des sexes sur les performances des garçons.

La première partie de l'étude de cas porte sur l'environnement de l'école et le contexte historique. Cette école secondaire a constitué, dès sa création, des classes non mixtes mais d'aptitude mélangée. La séparation des sexes est totale de la septième à la neuvième année. En dixième et onzième, les enseignements obligatoires et les séances de tutorat restent non mixtes, mais certains sujets classiques et des cours de formation sociale, d'information sur les carrières professionnelles, d'aide au développement personnel sont mixtes. Cette situation présente le risque de devoir réduire, au niveau du certificat d'études secondaires, pour des raisons d'équilibre financier, la diversité des sujets optionnels et l'organisation des classes hétérogènes en groupes d'aptitude homogène.

L'organisation de l'établissement est restée pratiquement inchangée durant trente ans malgré la création d'un « Programme National » en 1988 et du nouvel examen du secondaire (le « GCSE »), et sa logique n'est

pas totalement claire. Il n'y a d'ailleurs eu que trois « comprehensive schools » donnant des cours non mixtes. Et il semble que le choix de séparation des sexes ne soit pas dû à une recherche d'égalité des chances ou de lutte contre les choix de sujets stéréotypés.

Durant les années 80 cette pratique, finalement réduite au seul établissement décrit dans cet article, fut considérée par l'Inspectorat comme obsolète. Néanmoins l'Administration du Comté lui reconnaissait, en 1989; des avantages - par exemple pour les performances des filles en mathématiques et en anglais - et le personnel enseignant « ancien » dans l'établissement n'a pas eu l'occasion de constater un réel désir de changement de la part de l'école ou des parents d'élèves durant toutes ces années.

En 1998 les parents des élèves de septième année ont été interrogés sur leurs raisons de choix de cette école : les raisons invoquées furent en premier lieu la proximité de l'établissement (71 %), ses contacts avec leur école primaire, puis sa réputation (17 %). Les parents ayant choisi cette école hors de leur district scolaire ont, pour leur part, cité la non-mixité comme raison principale à 33 % et comme seconde raison à 26 %, que leurs enfants soient des garçons ou des filles. Globalement 74 % des parents reconnaissent que la non-mixité avait favorablement influencé leur choix et 88 % des parents ayant une opinion, estimaient que le système était avantageux pour les deux sexes ou pour le sexe auquel appartenait leur enfant. Parmi les principaux avantages des classes non mixtes, 53 % des parents (dont 56 % avaient des filles dans l'école) citaient une meilleure concentration en classe, 20 % citaient le respect de la différence de maturité entre les garçons et les filles et 15 % des parents constataient de meilleurs résultats en anglais pour les garçons et en mathématiques pour les filles, ce qui suggère un dépassement des stéréotypes. De plus, 89 % des parents seraient déçus si l'école abandonnait la séparation des sexes dans les cours essentiels. Très peu de parents du voisinage ont choisi d'envoyer leurs enfants en ville, pour obtenir une école mixte, alors qu'un nombre significatif l'a fait pour obtenir une école très sélective.

Une étude de West et Hunter (1993) montre à l'opposé que les parents qui ont envoyé leurs enfants dans une école mixte jugent que cette organisation les prépare mieux à la vie adulte, ce qui tend à démontrer que les parents rationalisent leur choix *a posteriori*.

Les points de vue des élèves ont été étudiés parmi six groupes non mixtes de 9^e année et six groupes non mixtes de 10^e année représentatifs des différents niveaux d'aptitude dans les classes.

En 9^e année presque tous les élèves se disaient satisfaits de la non-mixité car elle leur permettait de travailler plus efficacement, les garçons n'étant pas tentés d'impressionner les filles, les filles n'étant pas perturbées par la brutalité des garçons, tandis que les récréations, les repas permettaient des relations sociales « normales » entre les deux sexes. Les garçons et plus encore les filles ressentaient plus de confiance en soi dans cet environnement. En 10^e année les filles surtout se disaient plus à l'aise dans des groupes non mixtes, plus amicaux et compréhensifs vis-à-vis des troubles de l'humeur dus à leur puberté. Les garçons insistaient sur leurs meilleurs résultats, en l'absence d'une comparaison systématique avec ceux des filles, généralement établie par les professeurs à l'avantage de ces dernières. Cependant les filles reconnaissent que les classes sans garçons étaient plus ternes, que la socialisation était réduite et elles étaient conscientes que dans les classes de garçons certains souffraient de la domination des stéréotypes très masculins. Finalement la non-mixité n'était pas considérée comme un inconvénient en soi mais pour les filles comme une cause ultérieure de difficulté à s'adapter à la mixité en 10^e année alors que l'enjeu scolaire y est important. La crainte d'être mises en retrait par les garçons était fréquente. Globalement les groupes masculins étaient plus désireux d'expérimenter la mixité, mais certaines filles appréciaient également de pouvoir confronter des points de vue différents. Dès le milieu de la première année passée dans une classe mixte, les craintes se dissipaient.

L'apparente contradiction entre les résultats d'enquêtes suggérant tantôt que les garçons étaient plus favorables à la non-mixité et tantôt que les filles y étaient plus favorables, semble être due à des visions différentes des raisons qui ont justifié ce choix : dans les écoles ayant introduit récemment quelques cours non mixtes (de lettres, de langues et éventuellement de mathématiques) pour des périodes limitées, les garçons sont conscients que ces aménagements ont pour but de leur permettre d'améliorer leurs performances scolaires et donc les apprécient; lorsque la non-mixité est de principe, ils sont moins satisfaits.

Le point de vue du corps enseignant est également rapporté par le biais d'interviews du directeur, des sous-directeurs, d'enseignants en poste depuis longtemps ou récemment dans l'établissement étudié et d'un administrateur. La majorité appréciait l'enseignement non mixte dans un environnement mixte. Ils insistaient sur l'avantage de cette ségrégation pour la promotion scolaire des filles qui ne risquent pas d'être intimidées par l'assurance des garçons et se montrent à cet âge plus mûres, et plus motivées que leurs pairs masculins. Certains considéraient que cette organisation bénéficiait aux deux sexes en favorisant la prise de risque durant la participation aux cours, en atténuant le souci de l'image de soi et les relations de pouvoir entre les sexes. Le personnel enseignant était moins sûr de l'avantage de cette séparation pour les garçons, surtout ceux d'aptitude faible, généralement les plus indisciplinés et sur lesquels les filles pouvaient avoir une influence apaisante. Dans l'ensemble, pour les éducateurs, la non-mixité présentait plus d'avantages que d'inconvénients. L'absence d'interactions filles/garçons durant les leçons ou d'occasions de connaître le point de vue de l'autre sexe ne suscitait pas d'objection. La mixité des activités extra-scolaires et d'une partie des cours était considérée comme suffisante pour permettre la socialisation (bien que chez les élèves les plus jeunes, spontanément garçons et filles ne partagent guère les jeux et les activités extra-scolaires). De plus, la tâche de l'enseignant est facilitée

dans les classes non mixtes car les variables à prendre en compte sont moins nombreuses. Il est plus facile d'adapter la pédagogie et le style éducatif à un seul sexe en concentrant l'effort sur les différences d'aptitude (mais cette différence de style en fonction du sexe est rarement reconnue et surtout analysée explicitement et le désir conscient des enseignants est d'offrir des chances égales à tous les élèves).

En conclusion, on a constaté que les élèves et les parents sont plus unanimement favorables à l'enseignement séparé des garçons et des filles, les parents étant également influencés par la bonne réputation de l'école elle-même, décrite dans cet article. La non-mixité est considérée par les enseignants comme faisant partie intégrante de la culture spécifique de cette école, acceptée sans être franchement revendiquée et considérée comme plus avantageuse pour les filles que pour les garçons. L'enseignement non mixte n'est pas une solution miracle, son efficacité, pour être indiscutable, dépendra de la reconnaissance explicitée d'une réaction différente des garçons et des filles à des styles éducatifs différents.

D'après : WARRINGTON, Molly and YOUNGER, Mike. Single sex classes and equal opportunities for girls and boys : perspectives through time from a mixed comprehensive school in England. *Oxford Review of Education*, sept. 2001, vol. 27, n° 3, p. 339-356.

L'ÉDUCATION SCIENTIFIQUE DANS LE CADRE DE L'ISLAM

Cet article s'inscrit dans le contexte d'une réflexion globale sur les rapports entre la science et la religion - qui furent difficiles dans le monde chrétien (cf. la condamnation de Galilée, la révolution copernicienne...). L'auteur rappelle que durant la période obscurantiste de l'Occident, la science était florissante dans les pays musulmans et qu'au 20^e siècle de grands physiciens musulmans (cf. Abdul Salam, prix Nobel, spécialiste des quanta) sont reconnus par la communauté scientifique internationale.

Il existe une conception islamique de la science comme vérité révélée par le Coran. Le mouvement créationniste nie la théorie de l'évolution de Darwin - comme le font les minorités chrétiennes américaines créationnistes - mais ne propose pas d'alternative pour expliquer les origines de la vie.

De même que Sir Francis Bacon a fondé la science moderne grâce à la méthode inductive empirique qui représentait une voie nouvelle par rapport à la tradition logique déductive d'Aristote, le savant iranien S.H. Nasr a tenté de créer une nouvelle épistémologie scientifique d'inspiration islamique, fondée sur l'idée que la pensée humaine a une double structure : rationnelle d'une part, intuitive d'autre part. La première permet une analyse externe, la seconde est un outil d'analyse de la signification interne du monde et cette intuition émane de l'Esprit divin. Pour Nasr l'intellect se situe plutôt au niveau du cœur que du cerveau et la raison humaine reflète le Divin. Cet érudit tente de parvenir à la fusion de l'empirisme scientifique et de la foi islamique.

Le Pakistanais Ziauddin Sardar met, pour sa part, l'accent sur l'éthique environnementale issue du code moral propre à l'Islam. La science en tant qu'activité humaine intéresse la philosophie morale islamique : une investigation scientifique promouvant la justice sociale, servant l'intérêt public est louable alors qu'une technologie déshumanisante, centrée sur la consommation,

génératrice de chômage et de destruction de l'environnement est indésirable.

L'auteur pose la question de la validité de la philosophie des sciences islamique. Les inspirateurs de la science islamique moderniste - Abdul Salam et Pervez Hoodboy - ne reconnaissent pas la contribution de la culture islamique au progrès scientifique parce qu'ils négligent les fondements éthiques de la science. Bucaille, Européen, défenseur du Coran, propose une vision populiste de la science, dépourvue de fondements épistémologiques et cherche *a posteriori* des passages du Coran compatibles avec les faits scientifiques avérés (par exemple en physiologie-embryologie). Une telle conception du Coran, qui aurait besoin de la justification de la science moderne, est réfutée par Sardar qui fait remarquer qu'avec une telle position si une théorie en vogue aujourd'hui et compatible avec le Coran, devient obsolète ultérieurement, la validité du Coran serait variable dans le temps.

La vision de la science islamique par Nasr est également contestable sur le plan épistémologique : une méthodologie de l'investigation scientifique fondée sur une intuition humaine inspirée par l'Esprit divin est un idéal hors d'atteinte, réservé aux prophètes. Le champ d'investigation de Nasr se rapproche plus d'une *Sciences islamique* que d'une *Science islamique*.

La seule philosophie des sciences islamique valide est celle que propose Sardar fondée sur l'éthique environnementale encore qu'il faille bien distinguer entre les valeurs ayant trait à l'individu et celles concernant les communautés - scientifiques, culturelles, religieuses. Selon l'auteur, l'Islam en tant que système culturel et religieux est plus universel que la chrétienté. Il accorde une grande place à la solidarité de la communauté, contrairement à l'Occident chrétien plutôt individualiste. Cependant les moments historiques d'interaction entre les systèmes de valeurs d'individus influents (tels

que Copernic ou Darwin) et ceux de la communauté occidentale ont été bien plus étudiés que les interactions entre les grands scientifiques musulmans de l'Age d'Or de l'Islam et leur milieu socioculturel, bien que cette période glorieuse ait duré presque six siècles (plus longtemps que la période de rayonnement grecque). Le pluralisme des communautés musulmanes peut expliquer ce fait.

L'influence de l'Islam sur l'enseignement scientifique peut être positive ou négative selon qu'elle humanise ou marginalise cette éducation dans les pays musulmans. L'auteur ne retient que la vision de la science islamique proposée par Sardar comme philosophiquement acceptable : les conceptions de Bucaïlle et de Nasr outrepassent les limites de la science moderne (déterminées par « la capacité de l'esprit humain d'étudier les phénomènes naturels explicables par des causes naturelles, aboutissant à une validation empirique »). La conception de Salam minimise l'importance de l'interaction entre les systèmes de valeur des individus et ceux du milieu social environnant.

P. Hoodboy a analysé la situation éducative au Pakistan, en 1991 ; il note que le taux global de littératie est de 26 % (ce taux tombe à 15 % pour les seules femmes) et que la dépense éducative se monte à 2 % du PNB (contre 26 % en Malaisie). L'islamisation de l'éducation scientifique sous le régime militaire pakistanais (1977) s'est traduit par : le port du tchador pour les étudiantes, la lecture du Coran et l'attribution de points supplémentaires aux étudiants futurs ingénieurs pouvant réciter le Coran, la sélection des professeurs de science en partie selon des critères de religiosité, des questions détaillées sur le Coran lors du passage de doctorats scientifiques.

Mais le point de vue assez négatif de Hoodboy doit être tempéré : ainsi la Malaisie, pays musulman, consacre un budget honorable à l'éducation, notamment scientifique et au Koweït les programmes d'enseignement de physique et de chimie, tout en respectant l'héritage culturel islamique, ne vont pas à l'encontre des fondements ontologiques et épistémologiques de la science moderne et se veulent adaptés « à la participation constructive au développement de la société internationale ». On peut tout de même noter quelques exemples d'influence restrictive des valeurs islamistes : au Koweït des conférences dénigrent la viande de porc ; en Malaisie, le programme d'études secondaires de biologie occulte la théorie darwinienne de l'évolution au

profit de l'affirmation que « l'humanité a été créée pour gérer la planète de manière responsable » et que « les humains possèdent un statut particulier sur cette terre ». (cf. Texte officiel du Ministère de l'éducation malaisien, 1991). La théorie darwinienne étant l'élément de cohésion des diverses approches de la biologie, l'intrusion de valeurs culturelles dans cette discipline sape ses fondements ontologiques.

Traditionnellement la religion – islamique ou chrétienne – est considérée comme ennemie de la science. Ce préjugé doit être combattu car, malgré des épisodes conflictuels, les relations entre la science et la religion ont été enrichissantes. S.P. Loo réfléchit aux moyens de favoriser les effets positifs, en évitant les effets néfastes de la philosophie islamique sur le développement de la science. Selon lui, pour éviter les luttes entre la religion et la science (qu'il qualifie de « tempête dans un verre d'eau » au regard de l'histoire), il faut bien poser les limites ontologiques du scientifique et du religieux et les faire respecter par les savants et les éducateurs. Par exemple les théories évolutionniste et créationiste doivent être étudiées en classe mais pas dans la même discipline (la première concerne le cours de science, la seconde l'enseignement religieux). Les partisans de ces deux théories opposées ont créé d'inutiles polémiques en Occident. S.P. Loo rappelle que Saint Augustin et Saint Thomas d'Aquin ont précisé que les Écritures Saintes peuvent être interprétées de façons diverses et qu'il ne faut pas se figer dans une explication qui se révèle inadéquate, au risque de discréditer la foi. La métaphore du *Grand Horloger* qui a réglé la mécanique de l'univers puis s'est retiré de sa Création, évoquée dès 1377 par Nicolas Oresme, permet de concilier la croyance en la toute-puissance de Dieu et l'étude des phénomènes naturels par les scientifiques. Par exemple, la théorie de l'incertitude issue de la mécanique des quanta s'accorde avec la vision d'une conception divine de l'univers.

Dans les pays islamiques comme en Occident, il est nécessaire d'accorder les programmes d'enseignement des sciences avec les connaissances scientifiques couramment reconnues, telles que la théorie de l'évolution, tout en gardant à l'esprit que « la Science étudie les causes mais non la cause première, la vie mais non ce qu'il y a après la vie, elle expérimente mais ne transcende pas l'expérience ».

Par ailleurs les politiques d'éducation scientifique doivent tenir compte du fait que l'épistémologie scien-

tifique n'est pas totalement objective : l'investigation scientifique - processus humain - n'est pas uniquement rationnelle. Les cercles religieux, culturels et sociaux prennent part à la construction d'un ordre du monde. L'amélioration continue des méthodes scientifiques constitue cependant un gage d'objectivité croissante et une protection contre la pseudo-science : on ne peut donc l'accuser d'être une simple « construction de fictions » à l'intérieur de « temples ... appelés laboratoires » (cf. Latour et Woolgar, 1979, 1983). S'il est difficile de cerner précisément ce qu'est une méthode scientifique, on peut dire ce qu'elle n'est pas : les méthodes herméneutiques de l'étude religieuse ne peuvent constituer une alternative à l'approche logico-empirique du savoir scientifique. L'expérimentation en

laboratoire permet au scientifique d'avancer une hypothèse qui dépasse la réalité courante du présent et créera la réalité des hommes de demain.

La science dans le contexte islamique s'appuie sur un code d'éthique environnementale puissant qui mérite d'être pris en compte. Les fondements épistémologiques et ontologiques de l'éducation scientifique ne concernent pas la sphère religieuse mais l'Islam continuera à jouer un rôle important de médiateur dans l'interaction entre le domaine philosophique et l'environnement socioculturel.

D'après : LOO, Seng Piew. Islam, science and science education : conflict or concord ? *Studies in Science Education*, 2001, vol. 36, p. 45-77.

LES EFFETS IMPRÉVUS DE LA PUBLICATION DES PALMARÈS DES LYCÉES EN FRANCE ET EN ANGLETERRE

La plupart des pays publient désormais les résultats des écoles, notamment ceux des examens de fin d'études secondaires dans le but d'aider les parents à faire un choix d'établissement éclairé, d'informer les écoles pour les inciter à combler leurs manques et de justifier la dépense publique. La publication de tels résultats en France et en Angleterre date du début des années 90. Il est donc possible d'en analyser les effets et de comparer les pratiques de ces deux pays. C'est l'objectif de cet article, dont les auteurs ont passé en revue la littérature de recherche concernant ce sujet en Angleterre et interrogé les officiels en France où cette littérature fait relativement défaut.

Les opinions des éducateurs et directeurs d'école secondaire britanniques ont été recueillies et un groupe d'experts internationaux a également discuté - via Internet - de l'impact, positif ou négatif, et de l'amélioration possible de ces moyens d'information.

Dans le domaine scolaire - comme dans les autres domaines institutionnels - les informations statistiques sur la qualité des performances (processus, résultats obtenus) ont été rendues publiques (notamment par l'OCDE) en même temps que l'obligation, pour le secteur public, de rendre des comptes aux citoyens, a pris forme. Par ailleurs, la France et l'Angleterre ayant des systèmes scolaires très différents, l'un encore centralisé, laissant peu d'autonomie aux établissements scolaires et peu de choix aux parents, l'autre encore libéral et inscrit dans une logique de marché, la comparaison de l'impact des publications de palmarès était intéressante.

La transformation du système éducatif britannique en un système de marché où règne la concurrence, sous le régime conservateur, a conduit le gouvernement à publier le palmarès des écoles pour stimuler la volonté d'efficacité de celles-ci. Mais jusqu'à la fin des années 90, on a continué à publier des données brutes ne tenant pas

compte du contexte socioculturel dans lequel les élèves avaient suivi leur scolarité. En France il existait dans l'administration scolaire une culture de l'évaluation, qui était plutôt à usage interne, les parents n'étant pas officiellement aidés à établir leur choix personnel de scolarisation. Dès les premières publications officielles de résultats en 1994, le Ministère de l'éducation a pris soin de préciser les différences de condition d'obtention de ces résultats dans les divers environnements scolaires pour lutter contre les effets pervers des publications par la presse de données brutes.

La culture politique des deux pays étant différente, le cadre institutionnel de cette initiative n'est pas le même. En Angleterre, les droits des parents ont été reconnus clairement dès la réforme de l'éducation de 1988 (et confirmés par la *Charte des Parents* de 1991) mais en contrepartie l'opposition des écoles à la publication des résultats a été plus forte qu'en France, d'autant plus que le traitement des données d'évaluation a été confié à l'Inspectorat. En France la collecte et le traitement des données sur les indicateurs de performance sont confiés non à un corps indépendant mais à une direction du Ministère de l'éducation.

Globalement le contrôle du système éducatif par l'évaluation est profondément enraciné dans la culture protestante britannique et a conduit à favoriser la liberté du consommateur, qui a débouché sur une politique de marché. En France le programme national de traitement des informations sur les niveaux et les résultats scolaires n'est pas influencé par la logique de marché, il est enraciné dans la tradition de contrôle administratif de l'État et vise à aider les enseignants et les décideurs en dégageant les points forts et les faiblesses de l'offre éducative.

Les tableaux d'évaluation élaborés par les deux pays fournissent les résultats aux examens et des données sur

le type d'école, le nombre d'élèves, les programmes, auxquelles s'ajoutent en Angleterre celles sur l'assiduité scolaire et le nombre d'élèves en difficulté d'apprentissage. En France les palmarès ne sont publiés qu'après une correction des valeurs absolues qui tient compte de l'âge et de l'environnement social des élèves et permet de mesurer la valeur ajoutée par l'école. De surcroît, un nombre réduit d'indicateurs est publié, un grand nombre d'informations étant transmises uniquement aux écoles concernées. L'Angleterre publie beaucoup plus d'informations y compris, depuis 1997, sur les écoles primaires. Mais elle n'a lancé que récemment un projet pilote sur la publication d'indicateurs de valeur ajoutée. Peu de recherches ont été menées sur les réactions des parents aux publications du palmarès, et elles concernent surtout ceux qui ont opté pour un changement de type d'école.

En France, malgré la standardisation forte de l'enseignement et l'encadrement par l'État, il existe une certaine souplesse de choix, notamment grâce à l'enseignement privé, principalement d'origine catholique : environ un tiers des élèves (cf. Langouët et Léger, 1997) fréquentent à un moment de leur scolarité primaire ou secondaire une école privée. Mais, officiellement, le système de la *carte scolaire* oblige les parents à scolariser leur enfant dans l'école affectée à leur secteur géographique, ceci dans le but d'éviter une désaffection des écoles les moins réputées. Cependant, après l'échec du projet de suppression des conventions spécifiques avec les écoles privées (1984) une désectorisation s'est amorcée dans le cas des lycées, suivie à Paris d'une resectorisation due à l'afflux des candidats de banlieue. L'application de la carte scolaire a toujours été plus ou moins stricte selon les traditions de la région concernée ou selon la politique du Rectorat. Lorsqu'elle est souple on constate un certain glissement de population scolaire vers les « bonnes » écoles mais il n'y a pas de déplacement massif. Et le comportement des parents diffère selon les classes sociales. Les classes élevées habitent dans les quartiers (notamment à Paris) disposant d'un choix de bons lycées proposant des programmes riches en options. Les classes moyennes moins avantagées géographiquement utilisent des subterfuges pour obtenir les écoles réputées dont elles connaissent les caractéristiques : choix d'options rares enseignées dans des établissements très sélectifs ou utilisation d'adresses de complaisance dans le secteur convoité. Cette catégorie

de parents fait usage des publications de palmarès des écoles.

Les études de R. Ballion montrent que les parents de classes défavorisées cherchent rarement à transgresser la règle de sectorisation parce qu'il n'ont pas accès à l'information ou que les obstacles matériels (notamment géographiques) sont réhibitifs.

En Angleterre la Loi sur l'éducation de 1980 a imposé aux Autorités Locales de l'Éducation de satisfaire aux préférences des parents en matière d'école, sauf impossibilité (si l'école n'a plus de places, si elle est religieuse et ne correspond pas à la religion de l'enfant, si c'est une « Grammar School » sélective – 5 % des écoles secondaires le sont – et que l'enfant ne remplit pas les critères d'admission).

Il n'existe pas de carte scolaire. Le système de marché ayant gagné le secteur scolaire (en partie grâce à la publication des palmarès) une sélection existe. Les parents des classes moyennes font beaucoup d'efforts pour fournir à leurs enfants des écoles de haut niveau. Les publications de résultats d'examens leur sont utiles mais ils tiennent compte également d'autres critères, notamment le fait que les méthodes pédagogiques soient centrées sur l'enfant. En Angleterre comme en France les parents de milieu modeste sont moins informés et l'évolution consumériste du système éducatif renforce les inégalités entre les enfants et entre les écoles. La question se pose donc au gouvernement britannique : doit-il légiférer pour contrecarrer cette évolution ? Des chercheurs ont suggéré des stratégies d'adaptation de chaque école à cette pression du marché : des activités mettant l'école en valeur, un travail d'analyse de l'environnement de l'établissement pour se positionner par rapport à la concurrence, une transformation du programme, de l'organisation, de l'équipement et des critères d'admission des élèves, des changements de structure et de gestion du personnel.

Selon la pression exercée par le « marché » local et selon les initiatives des Autorités locales et de l'Inspectorat, la réaction des écoles aux publications de palmarès est plus ou moins dynamique.

Il est connu qu'en France, dans les grandes villes, certains lycées ayant la réputation de former les élites ont toujours pratiqué une sélection à l'entrée et en cours d'études. Mais depuis les années 80 cette pratique s'est élargie en raison des exigences de consommateur des parents : des filières d'élite se sont formées. La publi-

cation des palmarès n'est pas la cause prouvée mais elle ne peut qu'accentuer cette tendance.

Les investigations de la recherche britannique montrent que les écoles se mobilisent en fonction du degré de l'intervention des Autorités administratives : les établissements font des dépenses de promotion (par exemple des brochures attirantes pour les parents) et s'efforcent d'améliorer leurs performances en matière de résultats aux examens.

Pour cela ils tentent d'éliminer de leur recrutement les élèves « à problème ». D'autres stratégies consistent à ne pas laisser les élèves faibles se présenter à l'examen final (« GCSE ») ou même suivre les cours menant au GCSE et d'autre part à introduire dans leurs programmes des sujets considérés comme faciles. L'un des effets de la publication des palmarès est d'inciter les écoles secondaires à concentrer leurs efforts pédagogiques sur les élèves situés à la limite de la réussite ou de l'échec à l'examen, sans que l'on ait pu en mesurer précisément le préjudice pour les autres élèves. Contrairement aux attentes des parents, la logique de marché adoptée par l'Angleterre conduit à négliger la pédagogie centrée sur l'enfant au profit du rendement éducatif.

Les auteurs de l'article ont mené une enquête auprès des directeurs de 18 écoles secondaires anglaises ayant un profil différent : la plupart étaient insatisfaits de la publication des résultats dans sa forme actuelle. Ils estimaient qu'elle ne donnait pas une image fidèle de la qualité globale de l'école (activités extra-scolaires, socialisation, innovations pédagogiques...), qu'elle induisait les parents en erreur car elle ne tenait pas compte des différences d'acquis préalables des populations scolaires et de surcroît l'information était généralement transmise de façon tronquée, par des journaux à la recherche du sensationnel.

Les directeurs d'école exprimaient donc le souhait que les évaluations prennent clairement en compte la valeur ajoutée et que les indicateurs de performances autres que purement académiques soient inclus. Ils proposaient également que les élèves puissent attendre d'être prêts

pour se présenter à l'examen terminal afin que le nombre de réussites comptabilisées aux examens soit plus pertinent. Ils souhaitaient d'ailleurs que les indicateurs de performance utilisent un critère plus large que l'obtention du GSCE, mentions « A » à « C » afin de représenter les performances de l'ensemble des élèves de l'école.

Le contexte de fonctionnement des diverses écoles étant différent (environnement social, intégration d'enfants ayant des besoins spéciaux...) l'intervention de l'État est indispensable pour réduire les inégalités de chances de réussite des établissements.

De nombreux experts estiment qu'il est difficile de corriger tous les effets du contexte et donc d'évaluer équitablement les performances des écoles en terme de valeur ajoutée. Certains pays (Danemark, Irlande, Écosse) ont d'ailleurs renoncé à publier ces indicateurs de performance. Afin d'éviter de ruiner injustement la réputation de certaines écoles et les efforts de certains enseignants, il est nécessaire de mettre au point un code d'éthique. Le gouvernement pourrait ainsi approuver ou ne pas cautionner les informations publiées dans la presse.

Le nombre d'indicateurs de performance pourrait être accru afin que les améliorations de compétences de tous les types d'élèves apparaissent, sans dépasser des limites raisonnables en termes de tâches supplémentaires et de coût pour les établissements. En France, comme en Angleterre, les écoles dont les résultats sont jugés insuffisants ont besoin d'informations plus détaillées sur des secteurs spécifiques de leur enseignement, sur la relation entre leurs contre-performances et certains variables. L'actuelle publication d'un nombre limité d'indicateurs de performance et l'attitude de consommateur des parents ne favorisent pas l'amélioration de la qualité des écoles.

D'après : KARSTEN, Sjoerd, VISSCHER, Adrie and DE JONG, Tim. Another side of the coin : the unintended effects of the publication of school performance data in England and France. *Comparative Education*, may 2001, vol. 37, n° 2, p. 231-242.

MÉTHODE D'ÉTUDE DE L'ACCULTURATION DES ENFANTS D'IMMIGRANTS AUX ÉTATS-UNIS

Aux États-Unis la proportion d'enfants de parents immigrants a atteint, en 1997, le cinquième de la population enfantine – dont la majorité était d'origine hispanique ou asiatique (50 % des enfants latino-américains et 90 % des asiatiques ont au moins un parent né à l'étranger).

Cette réalité démographique oblige les éducateurs et les politiques à prendre en considération les conditions d'adaptation de ces enfants à un changement de société, de culture. Différents modèles d'acculturation ont été élaborés pour étudier la transformation des jeunes immigrés au contact de la société américaine. Les processus d'acculturation ont été examinés en tant que glissement unidirectionnel d'une culture d'origine à la culture du pays d'accueil ou mosaïque de choix entre des traditions anciennes et nouvelles. Mais on n'a pratiquement pas observé les changements individuels de ces jeunes sur le long terme. Le développement de l'acculturation a généralement été évalué par des études croisées mettant en évidence les différences entre les individus ou groupes en fonction de facteurs tels que l'origine géographique, la composition ethnique du milieu fréquenté, le niveau linguistique. De telles études nous révèlent les variations d'adaptation à l'intérieur d'un groupe ou entre des groupes ethniques différents mais ne nous éclairent pas sur l'évolution de jeunes en fonction de leurs expériences personnelles dans le pays d'accueil. Certains éléments des études croisées sur l'acculturation peuvent prêter à confusion : ainsi les enfants qui ont des niveaux de langage différents ont aussi des niveaux socio-économiques différents et l'on ne peut savoir si une amélioration du niveau linguistique entraînerait une amélioration des performances scolaires dans un environnement socio-économique inchangé. Ces modèles d'acculturation ne permettent pas d'analyser l'évolution individuelle dans la durée.

L'auteur choisit pour sa part une approche comparative longitudinale pour étudier simultanément et sur une longue période de temps l'évolution des jeunes appartenant à des générations différentes. Son objectif est de séparer les changements réellement dus à l'immigration de ceux qui se seraient produits chez un individu donné pour des raisons personnelles. Cette approche, tout en proposant des illustrations concrètes grâce à des analyses quantitatives, est également adaptée aux études qualitatives.

L'approche comparative permet de mettre en lumière la différence de statut accordé à l'éducation par les populations asiatiques et américaines, qui a un impact notable sur l'acculturation. Les élèves américains consacrent moins de temps à étudier que leurs pairs asiatiques et valorisent moins la culture, l'éducation. Ce qui conduit à s'interroger sur l'évolution de la conduite des jeunes Asiatiques immergés dans le milieu scolaire américain. Les études croisées sur les performances des élèves asiatiques en Asie et aux États-Unis indiquent une moindre performance pour les seconds. Les études longitudinales font apparaître un déclin de la valorisation des études parmi les générations américano-asiatiques successives. Mais il n'est pas certain que ces différences portant sur des groupes entiers soient le résultat de l'acculturation. Il est possible que les familles ayant choisi d'immigrer soient a priori les plus attirées par les comportements américains. Il est également logique que les immigrants asiatiques de la première génération soient plus demandeurs en matière d'études que les générations suivantes parce qu'ils y voient un instrument indispensable pour entrer dans la société d'accueil. Les facteurs notamment économiques peuvent influencer sur les différences entre les jeunes immigrants et les enfants d'immigrants nés aux États-Unis. C'est l'observation des mêmes enfants au long de

leur immersion dans la société américaine qui peut révéler si l'acculturation est la vraie cause d'une dévalorisation de l'éducation dans les familles immigrées chinoises : si on compare les résultats parmi les enfants nés hors des États-Unis et ceux nés sur place et que le point d'aboutissement est quasiment identique on peut considérer que la baisse de motivation est réellement l'effet de l'acculturation.

Pour un maximum de pertinence, il faut que les chercheurs étudient l'évolution de ces élèves dès leur arrivée dans le pays d'accueil (à défaut d'avoir pu les observer dans leur pays d'origine). Dans le cas contraire, des éléments d'acculturation (par exemple une réduction de la différence d'attitude envers l'école entre les enfants d'immigrants et les enfants autochtones), antérieurs à l'investigation, peuvent être indécélés. L'étude longitudinale permet de surcroît de déterminer si les changements caractérisant l'acculturation se produisent à des périodes clé du développement de l'élève et pourquoi. Les études comparatives de plusieurs groupes montrent que les enfants de la première génération née aux États-Unis de parents immigrants ont des comportements vis-à-vis de l'enseignement quasi semblables à ceux des enfants nés comme leur parents dans le pays d'origine.

Par ailleurs, en raison de la diversité ethnique et culturelle de la population américaine, il est intéressant de comparer des enfants immigrants chinois non seulement à des enfants d'origine chinoise nés aux États-Unis, mais aussi à des enfants d'autre origine étrangère nés aux États-Unis. Enfin les comparaisons entre des enfants restés dans leur pays d'origine, des enfants d'immigrants et des enfants purement américains montrent que les deux derniers groupes, même s'ils ne partagent pas exactement les mêmes valeurs, évoluent vers une démotivation envers l'éducation alors que cette évolution n'existe pas dans le pays originel des enfants immigrants. Cette marque d'acculturation doit être interprétée avec prudence car il faut tenir compte de facteurs pouvant altérer la comparabilité, par exemple les capacités, les motivations particulières des familles qui décident d'immigrer ou la sélection opérée par le pays d'accueil lors de l'acceptation des candidats à l'immigration, les origines régionales, les statuts socio-économiques différents parmi ces groupes immigrants/non immigrants.

Lorsque l'acculturation se produit chez les enfants et les adolescents immigrés, les changements ne se manifestent

pas de façon linéaire et l'investigation longitudinale permet de rendre compte des alternances de changement et de stabilité, liés à des événements de la vie ou au développement comportemental spécifique d'un enfant. Ainsi le passage à l'école secondaire où le jeune a beaucoup plus d'échanges avec des élèves d'origine ethnique et de modes de vie hétérogènes (y compris de milieu du délinquant) provoque souvent une baisse du prestige accordé aux études dans la culture d'origine.

Le degré d'acculturation varie entre les individus selon leur situation socio-économique, leur sexe. Ainsi, en raison de la ségrégation entre garçons et filles dans la tradition asiatique, les premiers seront beaucoup plus en contact avec les garçons américains, qui sont moins performants, moins attachés à l'éducation et beaucoup plus enclins aux comportements déviants que les filles. La démotivation scolaire risque d'être plus rapide chez les garçons immigrants. Parmi les enfants immigrants, ceux ayant un bas niveau économique auront un plus grand risque de fréquenter les écoles défavorisées, avec de faibles résultats et donc de perdre leur foi en l'éducation. La prise en compte de toutes ces variables permettra aux chercheurs de prédire les variations dans le processus d'acculturation de ces jeunes en voie d'intégration. Ainsi les évolutions à long terme chez les enfants immigrants aboutissant à une acculturation et les variations de comportement entre ces mêmes enfants seront différenciées : le cumul de ces deux modèles d'analyse conduit plus précisément aux sources de l'acculturation. Enfin les modèles bi-dimensionnels d'acculturation sont plus pertinents que les classiques conceptions unilatérales : la translation ne s'effectue pas en bloc de la culture d'origine à la culture nouvelle, certains éléments de la culture originelle peuvent être fidèlement préservés (par exemple la soumission aux ascendants) ou il peut se produire un déficit dans les deux cultures.

Quels que soient les modèles de recherche utilisés, les changements doivent être étudiés dans une grande variété de domaines afin d'éviter les généralisations abusives et de comprendre la complexité des négociations sociales que suppose le processus d'acculturation des enfants immigrants.

D'après : FULIGNY, Andrew J. A comparative longitudinal approach to acculturation among children from immigrant families. *Harvard Educational Review*, Fall 2001, vol. 71, n° 3, p. 566-578.

L'ACQUISITION DE COMPÉTENCES À L'UNIVERSITÉ : L'EXEMPLE D'UN COURS DE SOCIOLOGIE POUR LES ÉLÈVES-PROFESSEURS

En Australie, à partir du milieu des années 80, le gouvernement s'est focalisé sur les moyens de développer l'économie en optimisant le rendement du « capital humain ». Les politiques visant à réduire les dépenses publiques, tout en augmentant le nombre d'étudiants, ont produit une forte pression sur les universitaires, les avantages financiers étant réservés aux établissements ayant de faibles taux d'abandon d'études et des résultats scolaires ouvrant sur des possibilités d'emploi concrètes.

Il en résulte un rééquilibrage entre l'importance du rôle d'enseignant et du rôle de chercheur, les promotions et les récompenses n'étant désormais plus réservées aux performances en recherche. L'évaluation de l'enseignement par les étudiants a été également généralisée. Le recentrage de l'université sur les fonctions d'enseignement/apprentissage et sur la réponse aux besoins de l'emploi s'est traduit par un souci accru de favoriser chez les étudiants l'acquisition de techniques, de compétences applicables professionnellement.

Cette valorisation des savoir-faire au cœur de l'enseignement général s'est traduite par la mise au point à la James Cook University (à Townsville dans le Queensland) d'une liste des qualités attendues d'un diplômé qui inclut :

- un ensemble cohérent de savoir-faire, de savoirs et de valeurs ;
- un engagement dans une réflexion critique et dans un processus de formation continue ;
- une capacité de communication et d'application de l'informatique à l'organisation de l'information ;
- une aptitude à collaborer à une équipe, à devenir leader ;
- une implication active dans la vie sociale.

Contrairement aux recommandations du Rapport Finn (1991) sur les « compétences-clé pour l'emploi » (qui

recoupe en partie la liste des qualités), les recommandations de la James Cook University ne portent pas seulement sur la localisation et l'utilisation de l'information mais aussi sur les techniques d'évaluation critique de l'information. Le développement de l'esprit critique reste un thème majeur de l'Université australienne, les compétences jugées primordiales par le monde du travail n'étant citées qu'en 6^e à 8^e position par les universités malgré l'effort réalisé par celles-ci de proposer des licences à visée professionnelle.

Ces nouvelles orientations de l'Université sont illustrées par le projet conçu dans le Département de Pédagogie de la James Cook University, dont A. Patterson et J.W. Bell examinent une des composantes : un cours de sociologie inclus dans le cursus des élèves-professeurs (cette analyse peut également profiter à des formateurs dont les étudiants suivent un autre programme de licence à vocation professionnelle exigeant lui aussi des connaissances sociologiques). Ce cours a été conçu selon une approche critique post-structuraliste qui introduit les points de vue de Bourdieu, Passeron, de l'Australien Bob Connell, les pédagogues de gauche (Mc Laren, Giroux), féministes (Luke et Gore), les travaux sur la relation entre l'éducation et le genre dans le contexte de l'Australie (Davies, Gilbert...).

Une équipe d'enseignants s'est efforcée de créer un environnement pédagogique permettant aux étudiants de gérer les exigences concurrentes du travail sur le terrain et des tâches universitaires. Ce processus, étudié ici de préférence au contenu même du cours, suppose des négociations avec la communauté scientifique de l'Université, les praticiens et les étudiants eux-mêmes. Une politique éducative orientée vers les résultats a été suivie bien qu'elle soit souvent accusée de permettre aux décideurs conservateurs de « demander des comptes » aux enseignants en terme de rendement économique.

Cette stratégie a le mérite de reposer sur le principe d'équité : elle veut répondre aux besoins de tous les étudiants quelle que soit leur position socioculturelle, en diversifiant les méthodes d'enseignement et d'évaluation.

Les étapes du processus sont :

- l'organisation du programme en fonction des besoins professionnels des étudiants ;
- le soutien technique des étudiants pour l'obtention des résultats spécifiques attendus ;
- un travail d'évaluation réaliste, dans un contexte professionnel et comprenant une dimension critique théorique.

Les étudiants qui ont participé au projet étaient soit engagés dans un programme de licence d'éducation de quatre ans mêlant formation générale et professionnelle (« Bachelor of Education ») soit titulaires d'une licence et inscrits dans un programme pédagogique de deux ans de « Graduate Bachelor of Education » et suivaient respectivement deux séries de cours (« Introduction to Education » et « Contexts of Education ») ou la seconde série.

La principale issue du projet a été la mise en œuvre d'un cadre d'organisation du programme qui comprenait l'élaboration de tâches permettant l'évaluation, qui mettent en valeur les aptitudes des étudiants à remplir leurs objectifs. La complexité des interactions entre l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation est représentée par des couplages de processus plutôt complémentaires qu'opposés : expérientiel/théorique, négocié/directif, collaboratif/individuel, réflexif/non réflexif.

Le projet s'est déroulé en quatre phases.

Dans une première phase les besoins des étudiants liés à la discipline spécifique (la sociologie) et aux applications professionnelles ont été identifiés, à travers les discussions avec les étudiants, les universitaires, les praticiens et les associations professionnelles. Les étudiants ont évalué la série « Contexts of Education » : la majorité, quantitativement et qualitativement, des appréciations dépassaient la moyenne, seuls deux éléments ont obtenu une note médiocre : ceux concernant la pertinence de ce cours pour le travail en situation et le rapport entre la forme de l'examen de certification et l'expérience en classe. Les commentaires qualitatifs évoquaient le caractère complexe et trop abstrait du cours, même si le contenu était jugé intéressant d'un point de vue culturel. Des

comités consultatifs sur l'expérience professionnelle, des questionnaires nationaux sur les cours expérimentés, des points de vue de professeurs de la section professionnelle du Département de Pédagogie, des ateliers d'études sur l'enseignement apportent des sources d'information supplémentaires sur les besoins professionnels.

Le second stade est celui de l'exposé des résultats obtenus par les étudiants, en rapport avec le travail d'équipe, la négociation pour l'accomplissement de tâches, l'élaboration de présentations visuelles ou écrites créatives, l'utilisation inventive de l'informatique pour une recherche, la réflexion critique sur des sujets concernant la profession, l'application spécifique d'un savoir à une discipline concernée, la fusion théorie/pratique dans le contexte scolaire, l'établissement de relations non discriminatoires sur le terrain, le développement d'une éthique professionnelle.

Le troisième stade est celui de la conception d'un cadre théorique permettant de relier les résultats recherchés à l'évaluation à travers un programme d'enseignement/apprentissage qui combine les dimensions déjà citées (expérientielle/théorique, négociée/directive, collaborative/individuelle, réflexive/non réflexive). En les analysant, il est possible de mettre au point des activités qui remplissent des fonctions pédagogiques diversifiées au service des besoins que l'on a identifiés chez les étudiants. Chacun des processus précités a son intérêt et ses limites. Au cours d'un semestre, tous ces processus - qui correspondent chacun à un domaine d'expertise professionnelle - doivent être abordés dans l'évaluation. Chaque problème appelle un type de processus particulier. Une approche non réflexive ou individuelle peut, dans un cas donné, être plus efficace qu'une approche respectivement réflexive ou collaborative. Les étudiants doivent disposer d'un arsenal de stratégies, de techniques et acquérir l'aptitude à choisir, dans un cas donné, le savoir-faire le plus approprié.

Pour répondre aux contraintes institutionnelles en temps et en coût, une approche centralisée de l'ensemble du programme de licence des élèves-professeurs doit équilibrer les composantes de ce programme en attribuant à chaque série de cours la responsabilité d'aider les étudiants à développer spécifiquement certaines compétences.

Le quatrième stade est celui de la mise en œuvre d'une approche centrée sur les résultats. Traditionnellement

l'équipe enseignante construit une série de cours à partir d'un objectif de contenu. Un plan logique d'enchaînement des cours et des lectures d'ouvrages de référence est conçu. L'évaluation est mise au point à l'issue de ce processus sous forme de tests, d'épreuves de fin de semestre. Cette méthode focalise l'attention sur les contenus théoriques au détriment des problèmes pratiques qui devront être gérés sur le terrain.

L'inventaire des résultats à atteindre ayant été dressé (d'après les interviews, les questionnaires, les rapports officiels sur les techniques professionnelles nécessaires), les éléments d'évaluation capables d'aider l'étudiant à vérifier qu'il a atteint les objectifs ont été élaborés. Ce qui a permis de concevoir les contenus appropriés aux possibilités de la cohorte d'étudiants, en majorité des élèves de première année d'université. L'un des éléments d'évaluation introduit a été une semaine de stage pratique dans une classe, guidée par les équipes éducatives de l'école, permettant d'aborder des compétences professionnelles dès le début des études.

Les élèves professeurs ont dû réaliser un projet visuel sous forme de panneau mural ou de présentation sur écran. Pendant un cours magistral de 2 heures en grand amphithéâtre les étudiants ont dû rédiger un rapport critique de 500 mots sur leur expérience scolaire, en une trentaine de minutes. Préalablement les étudiants avaient discuté des objectifs de ce travail et exploré des modèles d'essai réflexif critique. L'objectif de cet essai était de constituer un point d'appui pour les groupes de cinq étudiants chargés de présenter un projet visuel (ces groupes ont été organisés pendant la séance de tutorat). Les essais ont été lus entre pairs, les thèmes dégagés et l'un des thèmes choisi – après négociation entre les membres du groupe – comme sujet de la présentation visuelle de ce groupe. Puis ces présentations ont été évaluées par les pairs avec l'aide d'un « guide d'évaluation entre étudiants ». Les enseignants tuteurs ont également évalué les présentations à l'aide de leur propre guide. Une moyenne des notations effectuées pour divers aspects du travail par les pairs a été faite par le

professeur puis comparée aux notes du professeur. Une note moyenne finale a été négociée.

La formation de groupes de projet dès le premier mois d'études a permis à une énorme promotion de 300 élèves immergés dans un environnement impersonnel d'entrer en contact, de participer à des réunions de travail en dehors des cours, de confronter leurs expériences et donc de s'intégrer très rapidement à la vie universitaire.

Le second élément d'évaluation était une revue de la littérature pédagogique complétée par une entrevue avec le directeur d'études à propos du stage dans une classe. Pour cette entrevue un sujet était sélectionné en accord avec le professeur à interviewer. Après la recherche (guidée) de textes de référence, l'étudiant discutait avec son directeur d'études des questions possibles pour l'interview puis le brouillon d'interview était retravaillé collégalement en session de tutorat.

Enfin l'étudiant devait relater – et non transcrire mot à mot – l'interview. Des critères précis devaient être remplis aux différents stades de l'élaboration de cette tâche.

Le troisième élément d'évaluation était un examen écrit final de trois heures (une « épreuve modèle » avait été présentée sur le web pour guider les étudiants). L'examen, qui consistait en un essai et des questions courtes, avait pour objectif de tester la connaissance des cours et des textes au programme.

La conception des éléments d'évaluation permettant de s'assurer que les résultats dépendant de compétences-clé sont atteints, suppose de substantielles modifications pédagogiques au niveau de l'enseignement universitaire : l'exemple de programme détaillé dans cet article illustre le changement d'une approche centrée sur le contenu à une approche orientée vers des finalités professionnelles.

D'après : PATTERSON, Annette and BELL, James W. Teaching and learning generic skills in Universities : the case of « sociology » in teacher education programme. *Teaching in Higher Education*, oct. 2001, vol. 6, n° 4, p. 451-472.

« VUE SUR REVUES »

BLANDINE RAOUL-RÉA

Les périodiques constituent une des formes privilégiées de la communication scientifique.

Cette rubrique poursuit l'objectif d'information sur l'actualité de la recherche en éducation et formation.

Elle présente aux lecteurs de *Perspectives documentaires en éducation* les revues nouvellement créées ou les revues récentes qui auraient échappé à leur attention.

Titre	Les Cahiers Théodile	Chemins de formation : écritures en chemin	LIDIL : pratiques de l'écrit et modes d'accès au savoir dans l'enseignement supérieur
périodicité / date du prochain numéro			2 numéros par an
cadre institutionnel	Université Charles-de-Gaulle Lille 3 Équipe Théodile, didactique de la lecture-écriture Réseau didactique EA1764	Université de Nantes Équipe transform' (transdisciplinarité et formation) service de formation continue, sciences de l'éducation	Université Stendhal, Grenoble III Laboratoire de linguistique et didactique des langues étrangères et maternelles (Lidilem)
responsables	Isabelle DELCAMBRE Maria PAGONI enseignants-chercheurs	Martine LANI-BAYLE professeur en SE université de Nantes	Louise DABÈNE, professeur à l'université Stendhal de Grenoble : rédactrice en chef Jacqueline BILLIEZ, UFR des Sciences du Langage : responsable
politique éditoriale	Cette revue constitue un lien de réflexion et d'information sur les méthodes d'analyse, de recueil, de traitement des données que les recherches en éducation et plus spécifiquement en didactique sont amenées à mettre en œuvre.	Présenter et diffuser des travaux, réflexions cliniques et qualitatives s'attachant à œuvrer à la compréhension dans les questions de formation tout au long de la vie dans une perspective dynamique et historique ainsi qu'à la contribution de l'écriture à la formation.	La revue LIDIL se donne comme objectif de présenter le résultat des travaux d'enseignants et de chercheurs travaillant dans les domaines concernés par la didactique des langues, dans une perspective pluridisciplinaire, le tout dans un double souci de théorisation indispensable à la constitution d'un domaine de recherche et de prise en compte des réalités de la classe de langue maternelle ou étrangère.
comité de lecture / comité scientifique		oui : comité scientifique de l'Université de Nantes et National	oui : conseil scientifique
conditions de publication	Revue interne à l'équipe Théodile		
contact	Université Lille 3 Domaine du Pont de Bois, BP 149 59653 Villeneuve d'Ascq Cedex tél. : 03 20 41 60 00 Email : IDELCAMBRE@univ-lille3.fr	Association des Éditions du Petit Véhicule 20, rue du Coudray 44000 Nantes tél. : 02.40.52.14.94 fax : 02.40.52.15.08 Email : epv@mail.com ou Université de Nantes Formation continue 2 bis, boulevard Léon Bureau BP 96228 44262 Nantes Cedex tél. : 02.51.25.07.25 fax : 02.51.25.07.20	Université Stendhal – Lidilem BP 25 38040 Grenoble cedex 9 tél. : 33 (0)4 76 82 43 74 fax : 33 (0)4 76 82 43 95 E-mail : Emilia.Rostaing@u-grenoble3.fr

Titre	MédiaMorphoses	Le Portique : revue de philosophie et de sciences humaines	Raisons éducatives
périodicité / date du prochain numéro		2 numéros par an prochain numéro : n° 9, 1 ^{er} semestre 2002	
cadre institutionnel	INA : Institut National de l'Audiovisuel	Faculté des Sciences humaines et arts de Metz	Université de Genève Section des sciences de l'Éducation
responsables	Francis BECK, Président de l'INA : directeur de la publication Geneviève JACQUINOT-DELAUNAY, Paris 8 : rédactrice en chef	Jean-Paul RESWEBER, professeur des Universités, philosophie, Université de Metz : directeur Benoît GOETZ, professeur agrégé de philosophie, Université de Metz	Joaquim DOLZ Edmée OLLAGNIER
politique éditoriale	Au carrefour des trois mondes, le monde des médias, le monde de la recherche et le monde de l'éducation, MédiaMorphoses souhaite contribuer à la formation de tous ceux qui pensent que les médias sont choses trop importantes pour les laisser aux mains des seuls spécialistes, quels qu'ils soient. La revue se veut un lieu de circulation et de parole, de partage des savoirs, d'expression des opinions et de confrontation des interprétations.	Mettre en dialogue les sciences humaines et la réflexion philosophique. Chaque numéro porte sur un thème et comporte une rubrique consacrée à des articles ouverts à d'autres sujets.	Promouvoir un support scientifique de référence et de langue française adressé en particulier à la communauté des chercheurs et des étudiants en sciences de l'éducation. Privilégier les questions vives des théorisations éducatives en développant une approche restituant la diversité disciplinaire des sciences de l'éducation.
comité de lecture / comité scientifique	oui	oui : comité de lecture	
contact	Institut National de l'Audiovisuel Inathèque de France 4, av. de l'Europe 94336 Bry-sur-Marne Cedex tél. : 01.49.83.30.11 fax : 01.49.83.30.25 Email : mediamorphoses@ina.fr	Faculté des sciences humaines et arts Revue Le Portique bureau A 110 – Ile du Saulcy 57000 Metz tél. : 03.87.31.52.37 Email : goetz@zeus.univ-metz.fr ou resweber@zeus.univ-metz.fr	De Boeck Université rue des Minimes 39 B-1000 Bruxelles tél. : 32 0 10 48 25 11 fax : 32 0 10 48 26 50 Site : http://www.deboeck.be

Titre	RHSH – revue d'histoire des sciences humaines	La Revue pour l'histoire du CNRS
périodicité / date du prochain numéro	2 numéros par an prochain n° : octobre-novembre 2001	deux numéros par an prochain n° : n° 5, novembre 2001
cadre institutionnel	Presses universitaires du Septentrion	Comité pour l'histoire du CNRS, CNRS
responsables	Laurent MUCCHIELLI (CNRS) : rédacteur en chef Isabelle PASSEGUE : secrétaire de rédaction	Geneviève BERGER : directrice de la publication André KASPI, professeur à la Sorbonne : directeur de la rédaction Girolamo RAMUNNI, professeur à l'Université de Lyon 2 : rédacteur en chef
politique éditoriale	Publication d'articles de recherches, de documents (éditions de textes anciens, textes inédits, correspondances, etc.) et de comptes rendus de livres dans le domaine de l'histoire des sciences humaines.	La Revue est consacrée à l'étude historique des politiques scientifiques en France comme à l'étranger. La période privilégiée est le 20 ^{ème} siècle.
comité de lecture / comité scientifique	oui	oui, pour les articles des dossiers
conditions de publication	Conditions scientifiques ordinaires : évaluation de tout texte proposé par au moins trois « referees », condition d'exclusivité, textes publiés en français ou en anglais.	Envoi des propositions d'article à la rédaction (57, rue de la Chaussée-d'Antin, 75009 Paris) de la Revue sur disquette accompagnée d'une sortie papier. Les textes ne sont pas renvoyés. Titres, intertitres, illustrations, notes relèvent de la responsabilité de la rédaction.
contact	CESDIP – 43, bd VAUBAN 78280 Guyancourt tél. : 0033 1 34 52 17 00 fax : 0033 1 34 52 17 17 E-mail : mucchielli@ext.jussieu.fr Site : http://laurent.mucchielli.free.fr/rhsh www.septentrion.com/revue Isabelle PASSEGUE : secrétaire de rédaction – tél. : 01.34.52.17.00 E-mail : passegue@ext.jussieu.fr	CNRS éditions – 15, rue Malebranche 75005 Paris Virginie Durand : secrétaire de rédaction virginie.durand@cnrs-dir.fr – tél. : 01.55.07.83.14

2

RESSOURCES

PLAN DE CLASSEMENT

- A. Sciences humaines et sciences de l'éducation
- B. Philosophie, histoire et éducation
- C. Sociologie et éducation
- D. Économie, politique, démographie et éducation
- E. Psychologie et éducation
- F. Psychosociologie et éducation
- G. Sémiologie, communication, linguistique et éducation
- H. Biologie, corps humain, santé, sexualité
- K. Organisation et politique de l'éducation
- L. Niveaux d'enseignement
- M. Personnels de l'éducation et de la formation
- N. Orientation, emploi
- O. Environnement éducatif
- P. Méthodes d'enseignement et évaluation
- R. Moyens d'enseignement et technologie éducative
- S. Enseignement des disciplines (1)
Langues et littérature, Sciences humaines et sociales, Education artistique, Education physique et sportive, etc.
- T. Enseignement des disciplines (2)
Sciences et techniques
- U. Éducation spéciale
- X. Éducation extra-scolaire
- Z. Instruments généraux d'information

TYPOLOGIE DE CONTENU

- 1. COMPTE RENDU DE RECHERCHE
 - ☞ 11. Recherche empirique : descriptive, expérimentale, clinique.
(A partir de données méthodiquement collectées et traitées).
 - ☞ 12. Recherche théorique
(Portant sur des concepts, des modèles, etc.)
 - ☞ 13. Recherche historique ou d'éducation comparée
(A partir de documents méthodiquement traités)
- 2. BILAN DE RECHERCHES
 - ☞ 21. Bilan à l'intention des chercheurs
 - ☞ 22. Bilan à l'intention des praticiens
 - ☞ 23. Bilan orienté dégageant des propositions
- 3. OUTIL DE RECHERCHE
 - ☞ 31. Méthodologie
 - ☞ 32. Bibliographie
 - ☞ 33. Encyclopédie ou dictionnaire
- 4. ÉTUDE, MONOGRAPHIE ET DOCUMENT D'INFORMATION
- 5. ESSAI ET POINT DE VUE
- 6. VÉCU ET TÉMOIGNAGE
 - ☞ 61. Relation de vécus ou d'innovation
 - ☞ 62. Autobiographie
- 7. TEXTES LÉGISLATIFS ET RÉGLEMENTAIRES
- 8. STATISTIQUES
- 9. DOCUMENT À CARACTÈRE PRATIQUE OU TECHNIQUE
- 0. VULGARISATION

BIBLIOGRAPHIE COURANTE

A – SCIENCES HUMAINES ET SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Sciences humaines

Sciences de l'éducation

DANTIER, Bernard.

Les sciences de l'éducation et l'institution scolaire : les rapports entre savoirs de l'école, pédagogie et société.

Paris : L'Harmattan, 2001. 249 p., bibliogr. p. 241-248. (Logiques sociales.) ✉ 14

Pourquoi les sciences de l'éducation se manifestent-elles dans une relation conflictuelle avec l'École. Quels sont les rapports entre savoirs scolaires, pédagogie et société ? Telle est la problématique de cette recherche. La thèse de l'auteur est que l'éducation scolaire sert à réaliser un projet politique d'imposition d'une société particulière, avec de nouvelles pratiques et représentations (les savoirs scolaires) par des procédés hermétiques véhiculés par les dirigeants politiques et des fonctionnaires de l'Éducation, seuls initiés. La réalisation de ce projet relève d'une démarche idéologique qui adapte les élèves et leurs groupes sociaux à l'enseignement et non l'inverse qui procède d'une démarche scientifique. Or, toute science appliquée à l'éducation oblige à la nécessité et à l'universalité de la rationalité dans laquelle les mécanismes de l'éducation deviennent alors communicables et utilisables par tous, et non plus réservés aux seuls initiés. Ce faisant, il devient possible de maîtriser le savoir par le processus éducatif, ce qui a pour conséquence de concurrencer les prérogatives des décideurs établis pour lesquels l'éducation est enjeu de pouvoir. De cet antagonisme naît le conflit car toute science appliquée à l'éducation se trouve donc prise comme adversaire du projet politique d'imposition d'une société qui anime l'École. La méthodologie de la recherche s'appuie sur des analyses documentaires des textes des principaux auteurs et fondateurs des sciences de l'éducation, de leurs détracteurs et opposants, ainsi que sur des textes réglementant l'institution scolaire, complétées par une enquête sociologique à base d'entretiens semi-directifs, et de questionnaires auprès d'agents de l'École réalisés sur Marseille. (Prix : 130,00 FF).

B – PHILOSOPHIE, HISTOIRE ET ÉDUCATION

Histoire

Histoire de l'éducation

Education in traditional China : a history.

Leiden ; Boston : Brill, 2000. XIV-762 p., bibliogr. p. 699-738. Index. (Handbook of Oriental studies ; 13, Section 4, Chine.) ✉ 13

Cet ouvrage de référence trace un tableau historique exhaustif de la vie intellectuelle et de l'éducation dans la Chine traditionnelle, basé sur l'idéal confucianiste des études orientées vers l'enrichissement culturel et moral de l'individu. L'évolution institutionnelle (types d'école, conception des examens) est détaillée. L'interaction entre l'État, la société et le système éducatif est étudiée. L'importance de l'éducation familiale – qui, en Chine, peut concerner un groupe très large, de type clan – est mise en relief. L'auteur rend également compte de l'évolution des mouvements étudiants et propose une évaluation critique du riche patrimoine éducatif de la Chine, qui a maintenu une tradition d'apprentissage classique durant vingt-cinq siècles. (Prix : 87,50 £).

GUTEK, Gerald.

American education, 1945-2000 : a history and commentary.

Prospect Heights : Waveland press, 2000. X-344 p., ill., notes bibliogr. Index. ✉ 13

G. Gutek, qui a enseigné dans des universités américaines et écossaise, a réfléchi à l'influence de l'histoire contemporaine et des hommes qui l'ont faite, sur l'évolution de l'éducation. Il dresse dans cet ouvrage un tableau de l'histoire de l'éducation aux États-Unis après la Seconde Guerre mondiale en montrant comment les grands événements, la révolution technologique, les mouvements sociaux, les transformations politiques et économiques (évolution de la guerre froide, début de la déségrégation, activisme étudiant, supériorité économique mondiale...) ont modelé la

structure et les stratégies éducatives. Des points importants relatifs à l'éducation sont examinés, notamment les controverses sur l'aide du gouvernement fédéral aux écoles primaires et secondaires publiques, les innovations en matière de programmes, sources d'opposition entre progressistes et conservateurs, la mixité raciale à l'école, le multiculturalisme, l'éducation ouverte inspirée par la philosophie éducative britannique favorable à une liberté d'apprentissage de l'enfant. (Prix : 22,95 \$).

HULIN, Nicole. ed.

Physique et humanités scientifiques. Autour de la réforme de l'enseignement de 1902 : études et documents.

Paris : Presses Universitaires du Septentrion, 2000. 339 p. (Histoire des sciences.) € 13

En 1902, une grande réforme des enseignements scientifiques était décidée et mise en œuvre, relayée par la loi Bérard de 1924, qui rendait identique les contenus des enseignements scolaires masculin et féminin. L'objectif de cet ouvrage, entièrement consacré à la physique, est de présenter cette réforme à travers la lecture qu'ont pu en faire les historiens des sciences en soulignant les éléments novateurs, et les changements d'orientation marqués de cette réforme, qui donne un rôle fondamental aux sciences et en particulier aux sciences expérimentales dans la formation de l'individu. Dans cet ouvrage, un certain nombre de documents sont rassemblés concernant la réforme de 1902 et l'enseignement de la physique, à travers les textes officiels, les textes modificatifs, les textes qui précèdent et accompagnent la réforme, les conférences prononcées en 1904 consacrées aux sciences expérimentales, ainsi que quelques extraits de conférences sur les mathématiques. Pour introduire ces documents et faciliter leur compréhension, différents historiens des sciences nous proposent des études menées autour de quelques pistes, telles que, la présentation des grandes lignes de la réforme et l'orientation donnée à la physique, l'évolution du contenu du cours d'électricité, l'introduction des exercices pratiques et l'évaluation des savoir-faire expérimentaux, le contexte scientifique de l'époque, l'analyse épistémologique des recommandations visant à passer de la méthode déductive à la méthode inductive. (Prix : 170,00 FF).

LEVIN, Benjamin.

Reforming education : from origins to outcomes.

London : Routledge/Falmer, 2001. VIII-228 p., bibliogr. p. 211-219. Index. (Educational change and development series.) € 13

Cette étude traite des politiques nationales de réforme de l'éducation dans quatre pays anglophones : la Grande-Bretagne, les États-Unis, la Nouvelle-Zélande, le Canada. L'ouvrage se compose de quatre parties. Les deux premiers chapitres décrivent l'évolution du contexte international dans lequel se sont déroulés les changements éducatifs depuis 1945, notamment les quinze dernières années : l'influence des enjeux sociaux sur les initiatives du domaine pédagogique est évoquée. La seconde partie trace un ta-

bleau succinct de la situation spécifique dans chacune des zones géographiques étudiées, complété par de nombreuses références. La troisième partie (chapitres quatre à sept) examine les origines politiques, la dimension comparative et les processus d'adoption puis d'application de ces réformes, enfin leurs résultats. Ces réformes concernent notamment le libre choix des écoles, l'évaluation plus approfondie des élèves, un programme scolaire plus directif, la gestion des écoles. La dimension comparative permet d'élargir la réflexion des responsables de la politique éducative. En conclusion, l'auteur suggère quelques recommandations aux chercheurs et aux praticiens. (Prix : 20 £).

VINCENT, David.

The rise of mass literacy : reading and writing in modern Europe.

Malden (MA) : Polity Press, 2000. VIII-200 p., bibliogr. p. 177-194. Index. € 13

D. Vincent présente une étude comparative de la mise en œuvre d'une éducation de base accessible aux masses en Europe à partir du XIII^e siècle jusqu'aux années 50. Il montre comment cette éducation a transformé le mode de vie, la pensée critique et le rapport au monde des individus. L'évolution des méthodes d'enseignement et d'apprentissage, les relations entre la littératie et le développement économique ainsi que l'évolution de la notion de « littératie » en fonction des besoins du monde du travail sont exposées. Les rapports entre le texte écrit et l'expression orale, l'influence de la littératie sur la conscience politique, sur la création d'une identité nationale, sur l'établissement des démocraties sont examinés. (Prix : 15 £).

WOLLONS, Roberta. ed.

Kindergartens and cultures : the global diffusion of an idea.

New Haven ; London : Yale University Press, 2000. VII-301p., notes bibliogr. Index. € 13

Cette étude historique et comparative examine l'évolution de l'éducation pré-élémentaire dans divers pays du monde (Europe, États-Unis, Asie, Australie, Moyen-Orient), depuis la conception des « kindergarten » par l'Allemand Friedrich Fröbel en 1840, fondée sur l'encouragement des très jeunes enfants à exprimer leur savoir intuitif, leur créativité, leur autonomie et sur l'acceptation des différences intellectuelles ou physiques des individualités. Les onze études de cas présentées ici illustrent les possibilités d'adaptation d'une idée à des traditions religieuses, culturelles, systèmes politiques très différents. Les méthodes et les voies de diffusion de l'éducation pré-élémentaire dans le monde sont explorées. Le rôle de l'école maternelle dans l'élaboration d'une identité nationale en fonction d'un environnement politique est analysé. Les transformations culturelles qu'implique le transfert partiel des responsabilités éducatives des parents à l'école sont observées. Le rôle des femmes dans la promotion de cette scolarisation précoce est souli-

gné. En conclusion R. Wollons constate que l'universalisation d'une vision scientifique de l'éducation préscolaire est née au début du 20^e siècle. (Prix : 22,50 £).

Perspectives de l'éducation

Réflexions critiques sur l'éducation

DEFRANCE, Bernard.

Sanctions et discipline à l'école : 4^e ed. augmentée d'une postface inédite avec les circulaires de juillet 2000 sur les procédures disciplinaires et le règlement intérieur.

Paris : Syros, 2001. 203 p., notes bibliogr. Annexes. (Ecole et société.) € 5

Les incidents plus ou moins graves dans les établissements scolaires inquiètent à juste titre. Qu'en est-il de la discipline ? Les personnes et les biens doivent être respectés, l'école doit protéger à ceux qui la fréquentent. On s'entend facilement sur les objectifs, encore faut-il s'accorder sur les moyens. A partir de son expérience d'enseignant B. Defrance réfléchit sur le droit, son contenu, ses valeurs, ses règles de mise en œuvre. Sous leur aspect apparemment anodin la question de la discipline, de l'ordre à l'école, celle des punitions en cas de transgression des règles sont tout à fait fondamentales. Il en va de la structuration chez l'enfant et l'adolescent du rapport à la loi et de l'accès à la conscience civique. Les règles doivent être élaborées en commun, légitimes, connues et respectées par tous, adultes comme élèves. La question n'est pas tant « la punition est-elle ou non nécessaire en éducation ? » que de savoir ce qui fonde la loi qui a été transgressée, les valeurs qui fondent la hiérarchie en gravité des transgressions et donc des punitions, les modalités de constat de l'infraction et la fourniture de preuve, qui doit punir et fixer la nature de la peine. Problèmes complexes lorsqu'ils se posent en situation éducative. L'enjeu est capital : dans une démocratie le citoyen n'est pas seulement celui qui obéit à la loi mais aussi celui qui la fait avec les autres. L'école doit donc être un lieu d'apprentissage de la démocratie. Or, montre B. Defrance, l'éducation nationale est souvent hors-la-loi. L'école fonctionne trop souvent dans l'injustice, le « non-droit ». Trop nombreux sont aujourd'hui les exemples où la logique institutionnelle l'emporte sur le droit des personnes. B. Defrance insiste particulièrement sur ce lien entre l'acquisition des savoirs et la genèse de la loi. Lien manifeste dans les doubles sens des termes « discipline » (ordre et savoir) et « sanction » (notation et punition). (Prix : 98,00 FF).

PERETTI, André de.

Pertinences en éducation. Tome 1.

Paris : ESF éditeur, 2001. 128 p. (Pratiques et enjeux pédagogiques.) € 5

L'ensemble des textes rassemblés dans cet ouvrage écrit par André de Peretti est issu de la revue de l'OCCE (Office Central de la Coopération à l'École), et porte sur des questions

d'actualité autour du thème de l'éducation. Ils se déclinent en deux parties portant l'une, sur les questions permanentes qui alimentent les réflexions dans l'éducation, la baisse du niveau, la culture et l'école, la laïcité, l'ébranlement des valeurs,... l'autre sur les états d'âme des parents et des enseignants, la perception du métier, les conflits, la violence, la compétition,... A travers toutes ces réflexions, l'auteur nous livre une approche critique de l'institution éducative au cours des dix dernières années, qui met en lumière le lenteur du système à s'adapter aux événements et en fait un chantier de réforme permanent. André de Peretti donne à ses propos critiques une conception positive qui montre toute la confiance qu'il accorde aux jeunes et à l'éducation ; le tome 2 illustre parfaitement cette vision de l'école et propose d'autres textes répartis en deux chapitres : « Les données à ne pas perdre de vue pour penser l'éducation » et « Innovations possibles ». (Prix : 88,00 FF).

SYMES, Colin. ed. ; McINTYRE, John. ed.

Working knowledge : the new vocationalism and higher education.

Buckingham : Open University Press, 2000. XI-181 p., notes bibliogr. Index. € 5

Ce recueil d'articles de professeurs d'université spécialistes de la pédagogie, de la formation des adultes, de la formation professionnelle analyse les changements profonds qui s'opèrent actuellement au sein de l'université en raison de l'implication croissante des entreprises dans les choix d'enseignement, dans l'organisation et l'économie de l'éducation supérieure. Les auteurs examinent notamment d'un point de vue critique, historique, philosophique, sociologique et pédagogique le développement d'un apprentissage de type formation en alternance mais où la quasi-totalité des études se font dans l'entreprise, à plein temps. L'université n'a plus le monopole de la production et de la transmission des connaissances, ce qui implique de nouveaux schémas d'apprentissage et un rôle différent pour les universitaires. (Prix : 65 £).

WUNENBURGER, Jean-Jacques.

L'homme à l'âge de la télévision.

Paris : PUF, 2000. 176 p., bibliogr. p. 171-172. (Intervention philosophique.) € 5

Cet essai analyse de façon critique la place qu'occupe la télévision dans la vie contemporaine, brouillant les critères de la vraie culture et constituant une entrave au développement des sociétés démocratiques. Dans la première partie « Les enchaînés de l'écran », l'auteur reproche à la télévision, narcotique collectif, de donner une image faussée du réel, par différents moyens ayant pour conséquence d'éloigner le spectateur d'une pensée réfléchie et d'une distanciation critique, annihilant toute imagination. La seconde partie présente les processus de formation et de fonctionnement de ce quatrième pouvoir, à la basque de capitaux, d'hommes et de techniques, qui fabrique des idoles destinées à anesthésier les esprits, pour les mettre sous la dépendance du nouvel ordre économique mondial. Dans la

dernière partie, l'auteur fustige cette imposture qui consiste à faire de la télévision le référent obligé de tout corps social et plaide pour arracher ses contemporains à l'hypnose des écrans afin de réveiller en eux l'imagination créatrice et atteindre à l'intelligence abstraite des choses. (Prix : 127,00 FF).

C - SOCIOLOGIE ET ÉDUCATION

BULLE, Nathalie.

Sociologie et éducation.

Paris : PUF, 2000. 304 p., notes bibliogr. Index. (Collection Premier cycle.) € 12

Les systèmes éducatifs en tant qu'institutions d'enseignement relativement autonomes par rapport à la société justifient la constitution d'une sociologie de l'éducation à proprement parler. Mais les problèmes qui relèvent de cette discipline s'enracinent eux-mêmes dans les rapports généraux qu'entretiennent société et éducation. Cet ouvrage présente les fondements théoriques majeurs des liens entre sociologie et éducation. Sur ces questions les problématiques de recherche se développent autour de perspectives en partie complémentaires (angles de vue différents portés sur un même objet), en partie incompatibles (hypothèses antagonistes constitutives des analyses). L'auteur tente de situer les uns par rapport aux autres les apports théoriques et les discussions scientifiques traitant d'un même problème. La première partie - « Éducation et connaissance » - s'intéresse au développement cognitif de l'enfant et à la formation des outils de pensée qui sous-tendent le passage de la pensée enfantine à la pensée adulte. « Éducation et action sociale » présente les grandes perspectives sociologiques concernant l'action sociale. Puis, à partir d'un cadre analytique mettant en évidence les différences des perspectives portées sur le rôle joué par l'éducation dans l'action sociale, l'auteur aborde les grandes approches développées par la sociologie sur l'éducation. Les relations école-société et la dynamique de changement des systèmes éducatifs font l'objet d'une autre partie. On tente de clarifier les enjeux de l'éducation dans les sociétés démocratiques où théorie de la connaissance, psychologie, sociologie et philosophie sociale s'organisent en systèmes cohérents de pensée. La fin de l'ouvrage est consacrée au problème de l'inégalité des chances à l'école. L'ouvrage, conçu comme un cours, constitue une introduction scientifique aux enjeux contemporains de l'éducation et de l'école. (Prix : 99,00 FF).

Sociologie de l'éducation

ROPÉ, Françoise ; BRUCY, Guy.

Suffit-il de scolariser ?

Paris : les Éd. de l'Atelier ; les Éd. ouvrières, 2000.

216 p., notes bibliograph. Index. (Enjeux de société ; 2000.) € 22

Au cours des dernières décennies, les travaux d'analyse du système éducatif en France ont porté massivement sur l'évolution des flux scolaires, mise en perspective avec les inégalités d'accès et de réussite scolaires et les inégalités sociales. Les théories de la « reproduction », en liaison avec l'« arbitraire » culturel des contenus d'enseignement et la « violence symbolique » des modes de transmission ont eu le mérite de révéler les inégalités scolaires liées aux inégalités sociales, les « élites » demeurant la référence pour tous. En même temps elles ont aussi masqué le processus de développement de l'école et son rôle formateur. Or on ne saurait minimiser les effets produits sur la population en termes de savoirs, connaissances et savoir-faire transmis. L'élévation du niveau cognitif de l'ensemble de la population - tout en gardant l'élite intellectuelle comme référence - est incontestable même si la compétition se fait plus âpre et accentue l'exclusion des non diplômés ou le désenchantement de ceux affectés dans les filières défavorisées. C'est pourquoi les auteurs définissent ici trois fonctions de l'école. L'école est à la fois une institution qui gère des flux de jeunes et ce faisant les trie, les différencie et les hiérarchise en interaction avec le contexte politique, social, économique. C'est un lieu de socialisation qui contribue à l'intériorisation de normes, de modèles, de valeurs culturelles censées assurer l'intégration, la cohésion, la perpétuation d'une société stratifiée. C'est enfin un lieu d'apprentissage où les élèves acquièrent des principes d'opération et d'action sur le monde matériel et social. L'analyse articule ces trois fonctions. Au moment où l'enseignement de masse bouscule les hiérarchies sur les plans symbolique et professionnel, la tension entre la fonction utilitariste et la fonction culturelle s'accroît. L'éducation et la formation sont de plus en plus conçues sur le mode de la nécessité sociale à des fins d'« employabilité ». L'évolution de notre système éducatif est ici mise en perspective avec les transformations de la société auxquelles l'école prépare ou résiste, qu'elle anticipe ou contribue à créer pour peu qu'on ne l'oblige pas à l'« efficacité » à court terme. « De l'école du peuple au collège unique » brosse l'évolution de l'école de 1945 à 1975. Depuis 1980 la prolongation et l'essor de la scolarisation se sont accentués. L'orientation, instance de différenciation et de hiérarchisation, est au centre du processus de la fonction de tri. La généralisation du collège unique conduit à s'interroger sur la notion de démocratisation de l'enseignement dans et hors de l'école : l'unicité n'est qu'apparente. On constate une diversité de l'offre de formation - y compris dans le secteur public - qui provoque des dérives consuméristes et l'apparition d'un « marché scolaire ». La prolongation des parcours scolaires influe sur la définition des contenus d'enseignement mais le

risque est grand de tomber dans de faux débats enseigner/instruire, instruire/éduquer, socialiser/instruire. Une attention particulière est ici (Prix : 120,00 FF : 18,29 EUR).

Inégalités d'éducation et structure sociale

VAN ZANTEN, Agnès.

L'école de la périphérie : scolarité et ségrégation en banlieue.

Paris : PUF, 2001. (Le lien social.) 11

A partir d'un cadre socio-constructiviste, l'auteur analyse les dynamiques locales qui définissent l'école périphérique, configuration scolaire et urbaine spécifique qui, en fonction de son public, des interactions sociales internes et de ses rapports au centre produit des différenciations éducatives. A bonne distance des a priori politiques et pédagogiques mais en intégrant les perspectives des acteurs (élèves, enseignants, parents d'élèves...) recueillies grâce à diverses méthodes (entretiens, sociogrammes) et face aux risques d'exclusion, il s'agit d'interroger la capacité intégrative du système éducatif. Le croisement des données portant sur les politiques éducatives en matière de ZEP, les recherches micro-sociales menées dans les établissements scolaires et les travaux anglo-saxons font de cet ouvrage un état de lieux incontournable. (Prix : 148,00 FF).

Sociologies connexes à la sociologie de l'éducation

Sociologie de l'enfance et de la jeunesse

HOLLOWAY, Sarah. ed. ; VALENTINE, Gill. ed.

Children's geographies.

London ; New York : Routledge, 2000. XII-275p., ill., notes bibliogr. Index. (Critical geographies.) 15

Cet ouvrage propose, grâce à des études de cas issus de divers pays du monde, une analyse sociologique de la construction de l'enfance en fonction de l'environnement géographique, de l'accès à l'espace de l'enfant. Cette spatialisation est étudiée dans les situations de jeu, de vie courante - notamment de vie familiale - et dans l'environnement d'apprentissage. La différence de liberté spatiale entre l'enfant de zone rurale et l'enfant des villes (pour des raisons de sécurité), la plus grande liberté de l'enfant soudanais - qui permet une autonomisation plus rapide - la création dans les pays industrialisés d'espace de récréation dans les sites commerciaux, l'influence de « la rue » dans le développement des jeunes de 9 à 15 ans, sont évoqués. (Prix : 20 £).

VULBEAU, Alain. dir.

La jeunesse comme ressource : expérimentations et expériences dans l'espace public.

Ramonville : Editions Erès, 2001. 232 p., notes bibliogr. (Questions vives sur la banlieue.) 4

Au delà des images de la violence ou de l'angélisme, les auteurs souhaitent contribuer au renouvellement de ces visions, sans optimisme exagéré ni aveuglement. Ils envisagent la jeunesse comme une classe d'âge située dans l'espace public, sous ses diverses acceptions et ses multiples figures, dans des complémentarités conceptuelles et disciplinaires. Quelle est la distance entre les jeunes et les acteurs des institutions locales, municipales ou associatives, culturelles ou sportives ? Sous quelles formes et à quelles conditions peuvent-ils engager des compétences sociales ? Dans quels espaces la jeunesse est-elle une ressource dans le traitement de ses problèmes ? Que comprennent les intervenants de l'action publique de la mise en jeu de ces compétences ? Le paradigme de la jeunesse comme ressource se construit à partir de l'agencement de concepts clés, dans une perspective exploratoire attentive à plusieurs points : au « terrain urbain », qualifiant au regard d'orientations pluridisciplinaires ; à la question du normatif ; à la réflexion sur les pratiques des jeunes comme des processus de socialisation secondaire et de rencontres potentielles avec les institutions ; à la description et à l'évaluation des expérimentations sociales initiées souvent par des dispositifs ou des mesures liées à l'insertion dans son sens large. Les premières contributions s'intéressent à la configuration des discours politiques envers la jeunesse : instrumentalisation, autolégitimation pour les politiques et enjeu de la participation locale. Puis on définit la cité comme ressource. Base territoriale de la jeunesse, espace civique de vie et de sociabilité, la cité est le lieu de référence où se croisent identité et protection, insertion et survie socio-économique. (Prix : 135,00 FF).

Sociologie de la famille

POURTOIS, Jean-Pierre. ed. ; DESMET, Huguette. ed.

Relation familiale et résilience.

Paris : L'Harmattan, 2000. 274 p., notes bibliogr. (Savoir et Formation.) 11

Cet ouvrage aborde deux domaines du champ de la relation familiale (parents-enfants) et de la résilience. Sous l'intitulé « Perception des enfants » les relations parents-enfants sont envisagées du point de vue des enfants. A partir d'entretiens semi-directifs, une enquête montre quelle perception ont les enfants de l'éducation dispensée par leurs parents. L'autre contribution montre « comment la famille répond aux besoins fondamentaux des enfants », résultats d'une enquête auprès d'enfants de 10/12 ans. Jusqu'ici peu pris en compte dans ce type de recherche, les enfants apparaissent comme des acteurs sociaux qui participent de manière active à la définition de leurs relations avec leurs parents. Le second domaine de la relation familiale abordé

traite de l'étude du stress familial et de sa gestion, ces éléments étant mis en relation avec les interactions familiales. Des grilles d'auto-observation et l'utilisation par les sujets d'un ordinateur de poche caractérisent l'originalité de la méthodologie utilisée. Le second aspect de l'ouvrage concerne la résilience, c'est-à-dire le maintien d'un processus normal de développement malgré des conditions difficiles (pauvreté, exclusion, maltraitance, migration...). Phénomène actif, reconstruction du sujet, la résilience se définit comme un processus complexe, résultat et effet d'une interaction entre l'individu et son environnement. Les compétences éducatives d'au moins un des parents, ainsi que le réseau social de la famille constituent des facteurs facilitant la résilience. Le partenariat avec les familles et son environnement apparaît comme une démarche indispensable au cours de laquelle la recherche du lien est essentielle. Ainsi les termes relation familiale et résilience – cas particulier de cette relation – sont-ils intimement associés. Cinq contributions approfondissent cette problématique complexe et relativement nouvelle dont celle de B. Cyrulnik qui mène des recherches sur « ces enfants qui tiennent » le coup.

Sociologie de la culture

Loisirs

TRÉMEL, Laurent.

Jeux de rôles, jeux vidéo, multimédia : les faiseurs de mondes.

Paris : PUF, 2001. 309 p., notes bibliogr. Annexes. (Sociologie d'aujourd'hui.) € 11

Peu de travaux ont été réalisés à ce jour sur le thème des jeux vidéo et des jeux de rôles. A partir d'un travail empirique mené auprès de joueurs dans le cadre d'une sociologie politique de la jeunesse sur le statut de ces loisirs dans les sociétés contemporaines, l'auteur va analyser les phénomènes sociaux qui s'y rapportent. Il présente dans une première partie une définition puis un historique des jeux de rôles (pratiqués par 200 000 personnes en France dans les années 80, jusqu'à l'arrivée des jeux multimédia). Au niveau sociographique, cette pratique pouvait être rapportée à un milieu social identifié (des enfants de cadres, essentiellement de sexe masculin, lycéens et étudiants). L'approche ethnographique permet de mettre en lumière d'autres variables : en termes identitaires, la pratique de ces jeux prend place dans un monde où les repères sont instables, cette activité ludique étant dès lors à même de contribuer à la constitution d'une identité spécifique qui joue un rôle important dans le cadre de la socialisation du jeune. Après une première partie consacrée aux jeux de simulation « classiques », se pratiquant autour d'une table, l'auteur s'intéresse à leur passage sur support informatique et en étudie les conséquences, tant au niveau des produits et des idéologiques qu'ils diffusent, qu'au niveau de la pratique effective. La réflexion s'appuie sur les concepts de société critique et

de culture critique, mis en lumière par Luc Boltanski et sur les recherches effectuées au sein du Groupe d'études sociologiques de l'INRP sur la pluralité des logiques d'action des acteurs du monde scolaire. (Prix : 149,00 FF).

Anthropologie, ethnologie

Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle : questions africaines.

Caen : Centre d'études et de recherches en sciences de l'éducation de l'Université de Caen, 2000. 148 p., notes bibliogr. € 15

Au sommaire de ce numéro : 1 – « Dans les villages du Mali, des propos sur l'école ». Portrait de l'école malienne en milieu rural : les difficultés de la scolarisation face aux rituels que constitue l'instruction dans un univers traditionnel – « Socialisation temporelle et développement humain en Afrique. Etat des recherches » : quels modes de socialisation temporelle reçoivent les enfants africains ? 3 – « Comment comprendre la sous-scolarisation des Pygmées en Afrique centrale ? » Quels sont les différents facteurs qui peuvent en rendre compte ? 4 – « Modèle cognitivo-représentationnel d'explication des stratégies d'orientation des étudiants au Ghana et au Sénégal ». Quelles sont les incidences des spécificités du contexte africain ? 5 – « Spécificités culturelles et éducation pour la santé. A propos d'un programme d'évaluation d'hygiène bucco-dentaire au Mali ». Description du déroulement du programme de prévention, et son évaluation auprès des élèves et des enseignants. Les fonctions de la bouche et des dents dans la cosmogonie bambara et dogon. 6 – « Musée pédagogique : La question coloniale dans l'enseignement ». (Prix : 80,00 FF).

E – PSYCHOLOGIE ET ÉDUCATION

Psychologie

Méthodes de la psychologie

Psychométrie, tests

Un enfant est classé !

Paris : Erès, 2001. 106 p., notes bibliogr. (La lettre du GRAPE ; 43.) € 23

Le dossier thématique de ce numéro porte sur la catégorisation des enfants à travers l'étiquetage de leurs conduites. Les catégories utilisées aujourd'hui sont interrogées, avec leur sens et leurs finalités, leurs limites et les effets qui peuvent en résulter pour les parents et leurs enfants à partir

d'une analyse historique de leur contexte. On trouvera les contributions suivantes : - L'enfant programmé par ses gènes ? de B. Jordan ; - La subjectivité dans l'objectivité scientifique des classifications de D. Hocquard ; - De la classification des individus à celle de leurs devenir dans l'institution scolaire de G. Monceau (Les nouvelles catégories scolaires : ZEP, CLIS, RASED, classes-relais) ; - Tressin, le tri de D. Fajnwaks-Sada (La classification des troubles mentaux chez les enfants admis en IRP à partir du médical, du pédagogique, du social, de l'économique) ; - Evaluer n'est pas classé de J.-M. De Sinéty (La clinique évaluative du sujet en psychiatrie infanto-juvénile) ; - L'enfant agité : interview de J. Bergès (Quelles thérapies ?) ; - La CIH et la modélisation de l'enfant de L. Demonio et B. Deswaene (La classification internationale des handicaps, sa signification) ; - L'enfant intellectuellement surdoué : le sur mesure et la démesure de V. Dufour ; - Un enfant venu d'ailleurs de Martine Menès (L'autisme) ; - Traiter les enfants agités : l'Unité de soins intensifs du soir : interview de C. Ehrenberg ; - L'enfant au risque des classifications nosographiques et de leur usage de C. Chalumeau (Le DSM et ses conséquences) ; (Prix : 85,00 FF).

Psychologie du développement

TRYPHON, Anastasia. ed. ; VONÈCHE, Jacques. ed.
Working with Piaget : essays in honour of Bärbel Inhelder.
Hove : Psychology Press, 2001. XIV-224 p., ill., notes
bibliogr. Index. € 5

Cet ouvrage rend hommage à l'œuvre personnelle de Bärbel Inhelder - collaboratrice de Jean Piaget - et dresse un tableau des sujets de recherche qu'elle a explorés seule ainsi que des perspectives différentes de celles de Piaget qu'elle a adoptées dans le cadre de leurs travaux communs, par exemple sur les images mentales, et de son rôle méconnu dans des découvertes fondamentales, par exemple sur le stade des opérations formelles. Son influence sur la conception du retard mental, du processus cognitif, des questions interculturelles est étudiée. Dans le dernier article c'est B. Inhelder elle-même qui expose son approche expérimentale du raisonnement inductif chez l'enfant et l'adolescent. (Prix : 45 £).

Processus d'acquisition, activités cognitives

Activités cognitives

BIALYSTOK, Ellen.
Bilingualism in development : language, literacy, and cognition.
Cambridge : Cambridge University Press, 2001.
XII-288 p., bibliogr. p. 249-279. Index. € 14

L'auteur étudie l'acquisition du langage chez des enfants dont la famille parle une autre langue que l'idiome national et observe également leur développement cognitif dans cet environnement particulier, notamment au niveau pré-élémentaire. E. Bialystok propose une définition de la notion de bilinguisme et des critères de classement des enfants dans la catégorie bilingue. Elle élabore un cadre théorique lui permettant de comparer le développement cognitif, les performances linguistiques des enfants bilingues et monolingues (aptitudes métalinguistiques, littératie, capacité de résoudre des problèmes...). Elle utilise des résultats de recherches menées auprès d'enfants d'origines socioculturelles très diverses. Sa conclusion est que le bilinguisme a une influence fondamentale sur le développement de l'enfant, notamment sur sa maîtrise de l'attention et de l'inhibition. (Prix : 14 £).

CÈBE, Sylvie.

Développer la conceptualisation et la prise de conscience métacognitive à l'école maternelle : effets sur l'efficacité scolaire ultérieure du CP au CE2. Une contribution à la prévention de l'échec scolaire des élèves de milieux populaires. Thèse de doctorat : Psychologie : Aix-Marseille.
[S. l.] : [s. n.], 2000. 390 p. € 11

Malgré une scolarisation précoce et un enseignement de qualité, force est de constater que l'école française reste inégalitaire, et ne permet pas aux enfants des classes défavorisées de se hisser à la hauteur des objectifs annoncés. La mise en place de moyens supplémentaires, en particulier dans les ZEP, n'a pas donné les résultats escomptés. Aussi l'auteur de cette thèse s'est interrogée sur la nature des moyens dispensés et la façon dont ils sont effectivement utilisés. Etant enseignante en grande section de maternelle en ZEP, elle a décidé d'utiliser les données de la recherche, et de mettre en place dans sa classe une intervention psycho-pédagogique, visant à montrer l'efficacité d'une éducation préscolaire à visée cognitive dans les apprentissages fondamentaux. Deux parties structurent ce travail : la première où l'on trouve les principes de l'éducation cognitive, ses méthodes et ses enjeux, un bilan des ZEP, les caractéristiques des élèves de ces établissements, ainsi qu'une présentation d'un projet mis en place aux Etats-Unis basé sur une éducation compensatoire, par une scolarisation précoce. La deuxième partie présente l'intervention, ses fondements théoriques, ses méthodes, et ses effets. A l'aide des tests passés auprès de deux groupes, les deux études effectuées en 1993-1996 et 1995-1998 montrent que les élèves suivis du CP au CE2 ont accompli des progrès cognitifs réels, qui leur ont permis d'améliorer nettement la qualité des apprentissages de base à l'école élémentaire. (Prix : h. c.).

F – PSYCHOSOCIOLOGIE ET ÉDUCATION

Psychosociologie et éducation

PHILIBERT, Christian ; WIEL, Gérard.

Faire de la classe un lieu de vie : socialisation, apprentissage, accompagnement.

Lyon : Chronique sociale, 2001. 152 p., tabl., bibliogr. p. 141-143. (Pédagogie, formation.) € 61

Partant du constat que la difficulté du métier d'enseignant réside au cœur de la classe, espace clos, épicerie de multiples tensions, les auteurs de cet ouvrage misent sur l'introduction de pratiques socio-pédagogiques centrées sur la vie de la classe. Celles-ci permettront de faire de la classe un lieu de vie sociale par l'éducation à la citoyenneté, un lieu de vie intellectuelle et culturelle par le biais des enseignements, mais aussi un lieu de vie personnelle accompagnant le projet de vie de l'élève. Une stratégie de mise en œuvre en plusieurs étapes est proposée. Elle rassemble les adultes de la communauté scolaire qui accompagnent à différents niveaux le projet psycho-social, inscrit comme volet du projet d'établissement. En dernière partie sont présentées les conditions particulières d'organisation et de formation nécessaires à sa réalisation. (Prix : 92,00 FF).

Relation maître-élève

Le Télémaque : L'amour des enfants.

Caen : Presses universitaires de Caen, 2000. (Le Télémaque ; 17.) € 5

Au sommaire de ce numéro : 1) Chroniques morales : Des citoyens, des mineurs et des majeurs. L'éducation à la citoyenneté à l'école ou comment les enseignants peuvent-ils amener sans démagogie les élèves à participer de façon raisonnée à des prises de décision ? 2) Notions : déontologie professionnelle. Par opposition à la conscience professionnelle et à la morale commune, quel bien, quel idéal, et quelles valeurs la sous-tendent ? 3) Dossier : L'amour des enfants. – Aimer les enfants, un tabou ; – Quels seront les futurs liens familiaux ? : le nouvel espace de la famille à la lumière des transformations économiques, sociales et biologiques ; – Une subtile perversion toujours à l'œuvre : dans la relation maître-élève, la perversité est-elle inévitablement au centre de la relation pédagogique où éducation et séduction iraient de pair ? ; – « Qui aime bien, châtie bien », Le pédagogue et le corps de l'enfant : la place des châtiements corporels dans la France du XIX^e siècle ; – « Si petit enfant et si grand pécheur » : les droits des enfants et la représentation augustinienne de l'enfant. 4) Étude : L'inspecteur général Jules Lachelier face à l'anticléricalisme : les enjeux qui pèsent sur un enseignement laïque de la philosophie sous la III^e République. 5) Actualité : Alfred Binet,

« l'homme mystérieux » : son œuvre et sa personnalité. 6) Pratiques : « Les temps difficiles » de Charles Dickens : critique de l'éducation positiviste. (Prix : 100,00 FF).

Relation parents-école

Ecole-familles : « Je t'aime, moi non plus... », Actes de la journée d'études du 10 janvier 2000.

Paris : Hachette, 2001. 110 p., notes bibliogr. € 61

Cette journée d'études a été organisée par l'association Éducation et Devenir du Sénat sur le thème des relations entre l'école et les familles. Les interventions ont porté sur les origines du malentendu entre l'école et les familles, l'évolution des attentes de la société vis-à-vis de l'école, le rôle respectif des parents et de l'école, les familles en difficulté. Des tables rondes et débats rassemblant des parents et divers intervenants de la communauté scolaire, du monde éducatif et institutionnel ont essayé de dégager quelle pourrait être la participation des parents au fonctionnement du système éducatif, à la définition de sa politique et à sa mise en œuvre. En conclusion, une reconnaissance des familles, la valorisation de leur rôle et la construction de liens entre des univers qui se méconnaissent, semblent nécessaires. (Prix : 49,00 FF).

MIGEOT-ALVARADO, Judith.

La relation école-familles : « Peut mieux faire ».

Issy-les-Moulineaux : ESF, 2000. 119 p., bibliogr. p. 115-119. (Pratiques et enjeux pédagogiques ; 32.) € 4

Quelles sont les relations qu'entretiennent les familles et l'école, toutes deux instances d'éducation et de socialisation ? L'auteur analyse les causes de la difficulté et de la complexité de ces relations, à travers les différentes structures officielles et institutionnelles qui leur donnent l'occasion de se rencontrer et de travailler ensemble : conseils de classe, réunions parents-professeurs, conseils d'administration, ou encore à la « Semaine des parents à l'école ». Les points de vue des parents, représentants de parents, délégués, ainsi que ceux des enseignants, CPE et chefs d'établissement permettent de comprendre leurs positions et attentes respectives en la matière, souvent basées sur la méfiance. Les différences sociales, culturelles et économiques se répercutent sur la participation des parents au fonctionnement de l'école, entraînant soit un manque d'implication, soit une plus forte mobilisation, corollaire à la réussite scolaire de leurs enfants. Ces deux attitudes constituent un frein à toute perspective de changement dans la nature des relations école-familles. (Prix : 88,00 FF).

G - SÉMIOLOGIE, COMMUNICATION, LINGUISTIQUE ET ÉDUCATION

Psycholinguistique et pathologie du langage

Pathologie du langage

L'accès au langage.

Toulouse : Erès, 2000. 90 p. (N° spécial : Cahiers Alfred Binet ; n° 665.) € 15

Au sommaire de ce numéro : 1. Un dossier sur le langage articulé autour de trois articles : Atelier d'écriture de Josette Ghalini (L'écrit et ses rapports au langage, organisation des ateliers, fonctionnement, activités). Du tutorat pour les enfants sourds : étude sur l'action pédagogique des tuteurs sourds et entendants d'Elisabeth Dambiel-Birepinte. L'orthophonie de Dominique Fily. Un siècle d'existence de la Société Binet-Simon permet de faire le point sur son rôle et ses travaux. 2. La recherche : La méthode Pilates de Dominique Praud. Présentation de cette technique destinée à la prise de conscience du corps, explication des processus corporels mis en jeu. (Prix : 70,00 FF).

K - ORGANISATION ET POLITIQUE DE L'ÉDUCATION

PERETTI, André de.

Pour l'honneur de l'école. Passions et controverses en éducation.

Paris : Hachette, 2000. 400 p., bibliogr. p. 397. Index. (Questions d'éducation.) € 5

Face aux controverses et contestations houleuses qui atteignent le système éducatif, l'école sort perturbée, affaiblie. Les nécessaires évolutions n'en sont que retardées. Dans un « parcours exploratoire » très documenté, l'auteur montre que les interrogations angoissées concernant l'école, la culture ou la jeunesse viennent périodiquement au premier plan des controverses publiques. Latin/français, lettres/sciences, égalité/pluralisme, élitisme/démocratie... au cours des siècles les polémiques ont été rudes ! Pourtant la France évolue et se transforme et, en dépit de tous, son système d'enseignement progresse et se différencie avec d'incontestables succès. L'extension quantitative de l'école (les « explosions scolaires et universitaires ») a entraîné d'incessantes mesures d'ajustement, la multiplication des moyens. Complexification et homogénéisation se sont traduites par des crises successives, de nombreux problèmes et

par suite des contradictions sociales. Appuyant ses propos sur d'abondantes réflexions, recherches et enquêtes, André de Peretti analyse la réalité du système éducatif français. Il tord le cou à la rengaine, qui depuis le 18^{ème} siècle, sans fondement, affirme « le niveau baisse » alors que de nombreuses études mettent à mal ce mythe. Il fournit des « repères factuels sur la qualité de l'école », données chiffrées sur les taux de scolarisation, les performances des élèves à tous les niveaux d'enseignement. De même il montre que le débat sur la dimension des structures scolaires (taille des établissements, effectifs des classes) ne peut abruptement être tranché. Expérimentations et enquêtes fournissent des éléments d'appréciation contrastés, voire contradictoires. Les conditions psychosociologiques du fonctionnement des classes, les interactions entre acteurs ont aussi un impact important sur les résultats scolaires. A partir de ces constats, A. de Peretti interroge sur la complexité et les chances de l'organisation scolaire face aux multiples et contradictoires finalités qui sont imparties à l'école. Il s'attache en particulier à « l'architecture de l'enseignement » (groupements des élèves, durées et contenus de l'enseignement, méthodes d'apprentissages et d'enseignement...). Au sujet de la question majeure des procédures et conceptions de l'évaluation, il constate que les analyses d'enquêtes sont discordantes. Elles incitent à la prudence et il préconise une diversification raisonnable des pratiques d'évaluation. Nombre de questions restent à aborder, dont celle de l'amélioration des chances face à l'échec scolaire et à une orientation négative. C'est ce défi qualitatif qui reste posé, dans un monde en modification constante où savoirs et informations explosent. (Prix : 156,00 FF).

Description des systèmes éducatifs

Systèmes étrangers

MEUNIER, Olivier.

Bilan d'un siècle de politiques éducatives au Niger.

Paris : L'Harmattan, 2000. 314 p., bibliogr. p. 305-312. (Éducatifs et sociétés.) € 4

L'ouvrage analyse les politiques successives de scolarisation au Niger, de l'occupation coloniale, à la fin du XIX^e siècle jusqu'à la IV^e République en 1999. Il montre comment l'école nigérienne essaie de devenir le lieu de production d'une culture nationale différente de celle mise en place par la culture française. L'auteur compare les politiques de scolarisation de l'État nigérien et celles des organismes internationaux comme le FMI et la Banque mondiale, en mesurant leurs conséquences et leurs limites. Il plaide pour l'émergence d'une nouvelle identité collective nationale qui pourrait émerger, fondée sur une politique d'éducation constructive qui viserait à développer l'enseignement technologique, et intégrerait davantage les savoir-faire manuels et techniques des différents groupes socioculturels du Niger. Ce projet aurait le mérite d'offrir des débouchés sur un

marché de l'emploi essentiellement orienté vers le secteur saturé de la fonction publique et contribuerait ainsi à favoriser un meilleur développement socio-économique. (Prix : 150,00 FF).

Politique de l'enseignement

Réformes et innovations

BEARE, Hedley.

Creating the future's schools.

London ; New York : Routledge Falmer, 2001. XII-210 p., ill., bibliogr. p. 194-202. Index. (Student outcomes and the reform of education.) ✎ 5

Cet ouvrage démontre que, contrairement aux accusations courantes de résistance aux technologies nouvelles, les écoles ont déjà changé et s'adapteront, bon gré mal gré, aux bouleversements de l'économie post-industrielle et de la mondialisation. L'auteur illustre sa thèse en prédisant les changements qu'expérimentera au cours de sa vie une fillette actuellement âgée de cinq ans. Il décrit notamment l'évolution du travail d'éducateur par rapport au rôle traditionnel du professeur du XX^e siècle. Ce texte constitue un guide utile pour les enseignants, les directeurs d'école et les décideurs en matière de pédagogie et d'organisation du système scolaire. (Prix : 16 £).

L - NIVEAUX ET FILIÈRES D'ENSEIGNEMENT

Élémentaire et préscolaire

FLORIN, Agnès. coord.

La scolarisation à deux ans et autres modes d'accueil des jeunes enfants.

Paris : INRP, 2000. 83 p., notes bibliogr. (Enseignants et chercheurs : synthèse et mise en débat.) ✎ 22

L'école maternelle française détient une position unique dans le monde. Elle est fréquentée par quasiment 100 % des enfants de 3 ans et plus et par 1/3 des enfants de 2 à 3 ans, alors que toutes les demandes pour les plus petits ne peuvent être satisfaites. Spécificité française, la scolarisation à 2 ans a suscité et suscite encore des débats très vifs entre ses partisans, ceux qui prônent le maintien des tout-petits dans le milieu familial et les tenants de la crèche ou d'autres modes d'accueil. Le plus souvent les prises de position ne prennent pas en compte les travaux récents sur la psychologie du développement du jeune enfant, non plus que les études scientifiques sur les effets de la scolarisation à deux ans. Professeur en psychologie de l'enfant et de l'éducation,

Agnès Florin présente des éléments de réflexion issus des recherches récentes sur l'impact des modes d'accueil et de leur qualité sur le développement des enfants en France et en Europe. Elle introduit ainsi le débat sur plusieurs questions. La scolarisation à 2 ans est-elle un phénomène récent en France ? A quelle volonté politique et à quelle demande sociale correspond-elle ? Quels sont les effets de la scolarisation précoce sur la suite de la scolarité ? Quelle est sa spécificité par rapport à l'offre d'éducation de la crèche ou d'autres modes d'accueil ? Comment développer la qualité de l'accueil des enfants de 2 ans ? « La qualité de vie des tout-petits passe aussi par d'autres conquêtes sociales qui ne relèvent pas de l'école [...] C'est un investissement pour l'avenir », conclut-elle. Des enseignantes d'école maternelle, membres de l'AGIEM (Association générale des instituteurs et institutrices des écoles et classes maternelles publiques) réagissent à ces études. Réactions et questions auxquelles le chercheur propose des éléments de réponse sur trois points : lieux et conditions d'accueil, formation professionnelle et activités avec les tout-petits. (Prix : 80,00 FF).

RAYNA, Sylvie. coord. ; BROUGÈRE, Gilles. coord.

Traditions et innovations dans l'éducation préscolaire : perspectives internationales.

Paris : INRP, 2000. 511 p., bibliogr. p. 505-511. ✎ 13

Cet ouvrage est issu d'un séminaire de recherche organisé par le CRESAS et le GREC (Groupe de recherche sur les ressources éducatives et culturelles) de Paris 13 sur le thème « Politiques, pratiques et acteurs de l'éducation préscolaire ». Il est orienté dans une perspective comparatiste s'appuyant sur la dimension culturelle et l'innovation dans l'éducation préscolaire, au sein de treize pays de quatre continents. Les contributions de spécialistes français et étrangers s'organisent selon quatre parties : 1) le poids de la culture et de l'histoire dans la constitution des systèmes préscolaires et leurs modifications actuelles (Maroc, Japon, Brésil, Danemark) ; 2) la diversité des systèmes préscolaires à travers trois exemples (Japon, États-Unis, Venezuela) ; 3) les directions que prend l'innovation à travers des expériences pédagogiques, et la transformation de l'accueil de la petite enfance en France ; 4) la qualité des jardins d'enfants en Autriche, les nouvelles typologies des lieux d'accueil, les playgroups, le matériel ludique dans les structures préscolaires. La conclusion dresse le bilan des pratiques innovantes, très dépendantes malgré tout de leur contexte culturel même si l'on peut constater, par ailleurs, le développement d'une culture internationale de la petite enfance. (Prix : 250,00 FF).

Enseignement technique et agricole

Enseignement rural et agricole

SANSELME, Franck.

Les maisons familiales rurales : l'ordre symbolique d'une institution scolaire.

Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 2000.
291 p., bibliogr. p. 283-291. (Le sens social.) € 14

Les maisons familiales rurales sont rattachées à l'enseignement agricole privé non confessionnel, de type associatif loi 1901. Elles participent au service public d'éducation sous l'égide du ministère de l'Agriculture. Quelles en sont ses caractéristiques ? L'alternance, reliant pratique et théorie, tout comme l'ouverture socioculturelle, les veillées encadrées par des moniteurs, l'internat, l'écoute, les relations étroites avec les familles participent de son mode de formation. Elle apparaît comme un édifice éducatif qui vise des savoir-faire techniques mais aussi des savoir-être éthiques contribuant au développement de la personne dans sa globalité. Le socle de son idéologie éducative est fondé sur les doctrines du catholicisme social, du ruralisme, du familialisme et de la pédagogie de l'École nouvelle. Ses rapports avec l'État et les familles sous les angles juridique, économique sont aussi des éléments constitutifs de son identité institutionnelle externe. La recherche, d'approche anthropologique, a été réalisée à partir d'entretiens, de rencontres, d'analyses des productions internes et externes à l'institution. (Prix : 140,00 FF).

Éducation des adultes, formation continue

FOLEY, Griff. ed.

Understanding adult education and training.

St Leonards (NSW) : Allen & Unwin., 2000.
XIX-327 p., ill., bibliogr. p. 292-320. Index. € 22

Ce recueil de contributions d'experts en formation d'adultes de l'Université de technologie de Sydney se compose de quatre parties. La première présente le cadre théorique de l'ouvrage, les caractéristiques des apprenants adultes, les centres d'intérêt principaux des auteurs (enseignement aux adultes, développement des programmes, évaluation). La seconde partie illustre l'idée que les actions de formation continue sont complexes et dépendantes du contexte politique, économique, culturel et des microprocessus individuels. La troisième partie examine la relation entre les transformations du monde du travail et les différentes approches de la formation par les responsables de la formation. La quatrième partie étudie certains domaines d'évolution de l'éducation continue (la formation des femmes, des Aborigènes, la participation des mouvements sociaux à l'accès des adultes à l'éducation). (Prix : 15 £).

M - PERSONNELS DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION

Formation des enseignants et des formateurs

Formation initiale des enseignants et des formateurs

BLANCHARD-LAVILLE, Claudine. dir. ; NADOT, Suzanne. dir.

Malaise dans la formation des enseignants.

Paris : L'Harmattan, 2001. 275 p., notes bibliogr. (Savoir et formation.) € 11

Depuis la mise en place des IUFM en 89, beaucoup d'étudiants, diplômés du baccalauréat et de trois années d'études supérieures, ont intégré ces lieux de préparation aux concours et de formation à la fonction enseignante. Très souvent un ressenti négatif de la part de tous ces futurs enseignants s'exprime sur la formation apportée et son adéquation avec le travail demandé et attendu de la part de l'institution. La recherche présentée ici est le fruit du travail d'une équipe universitaire, dont les paradigmes théoriques diffèrent, mais qui a privilégié une approche qualitative et interdisciplinaire par le biais d'une méthodologie basée sur les principes d'une démarche clinique. L'ensemble des interviewés a fait ressentir son malaise par rapport à la formation et à son avenir professionnel. Jocelyne Chartier, dans son article « Angoisse, prévention et prise de risque », analyse les comportements d'acceptation et de détour face aux concours, puis à la situation d'enseignement. Louis-Marie Bossard s'interroge sur « La crise identitaire » que traversent les jeunes enseignants et qui n'est autre que l'entrée dans le monde professionnel. Jean-Luc Rinaudo s'intéresse à l'espace psychique de formation puis au sens d'espace vécu éprouvé, en montrant l'élaboration du processus identitaire qui l'accompagne. Betty Joux-Alavoine et Claudine Blanchard-Laville s'interrogent sur le passage de la position d'enseigné à celle d'enseignant, à travers la construction de l'identité professionnelle. Suzanne Nadot conduit dans son propos intitulé « Des savoirs à la pratique » une étude qui permet de mieux apprécier au cours de l'apprentissage fait à l'IUFM, la part faite à la pratique professionnelle, et celle à l'acquisition des savoirs. Michel Ayraud et Paul Guibert s'intéressent en sociologues aux « constructions identitaires » chez les jeunes enseignants et dégagent des idéaux-types à dominante spatiale et temporelle. Enfin Christine Perdon dans une « Lettre ouverte aux enseignants et aux formateurs » montre, grâce aux différentes fonctions qu'elle a pu exercer, qu'à chaque responsabilité nouvelle correspond une posture nouvelle pour la résolution des problèmes. (Prix : 140,00 FF).

GOMEZ, Florent.

Le mémoire professionnel : objet de recherche et outil de formation.

Bruxelles : De Boeck Université, 2000. 166 p., bibliogr. p. 153-162. (Méthodes en sciences humaines.) ☞ 12

Le mémoire professionnel a donné lieu à de nombreuses recherches trop souvent dispersées. L'objet de cet ouvrage est de rassembler ces travaux en analysant le contexte social du mémoire professionnel, ses fondements, et d'ouvrir des perspectives nouvelles à travers l'enjeu du mémoire, outil de formation pour le perfectionnement professionnel. Quatre parties composent cet ouvrage. Dans la première partie, l'auteur reprend tous les enjeux qui se nouent autour du mémoire professionnel : enjeu politique, qui affirme une position épistémologique, produit social alliant professionnalité, professionnalisation, et pédagogie de l'alternance. La deuxième partie consacre le mémoire professionnel comme outil de formation. Bien que les recherches actuelles ne le fassent pas apparaître sous cet angle, l'auteur démontre comment cet exercice par les processus de réflexion et d'écriture qu'il met en œuvre conduit à en faire un produit de communication à caractère autobiographique qui mobilise les processus cognitifs, l'argumentation, l'expérience, la psychologie, l'analyse des pratiques, la formalisation,.... Le chapitre 2 de cette deuxième partie se met à l'épreuve des faits en analysant les compétences recelées par les mémoires professionnels, et les réponses des stagiaires et des formateurs à propos de l'exercice. Enfin la troisième partie propose des modélisations de mémoire professionnel de type expérimentaliste alliant théorie et pratique, et répondant aux critères de construction des compétences et aux satisfactions des stagiaires... mais aussi dans le chapitre 2 à une perspective de perfectionnement professionnel alliant connaissances bâties dans l'action et savoirs de la recherche. Enfin la quatrième partie propose des instruments d'accompagnement des mémoires professionnels proposés par plusieurs chercheurs et prenant en compte tout le guidage nécessaire à l'exercice : réalisation, évaluation formative, analyse de pratique,.... (Prix : 140,00 FF).

ROHART, Jean-Daniel.

Action éducative et éthique : pour un compagnonnage des acteurs de la relation éducative.

Paris : L'Harmattan, 2001. 229 p. ☞ 23

Cet ouvrage propose une réflexion sur l'école et ses dysfonctionnements à travers une analyse de la crise de la relation éducative, qui n'est autre que le reflet de la crise que traversent les relations adultes-jeunes. L'auteur, professeur d'espagnol exerçant depuis plusieurs années dans des contextes parfois difficiles, a appuyé ce travail sur les nombreux apports de la psychanalyse et de la recherche en psychopédagogie. Il s'inscrit de manière ouverte dans la tradition rogérianne (Carl R. Rogers), qui prend en compte la dimension affective et psychologique de la relation éducative. Il propose pour les jeunes enseignants d'aujourd'hui, une formation qui s'appuierait sur un accompagnement de l'inspecteur, du chef d'établissement,

du conseiller pédagogique qui les aideraient à trouver un sens à leur enseignement, une dimension existentielle et éthique : comme l'a dit Jung, « un processus d'individuation », une démarche vers soi dans une perspective d'épanouissement personnel. Trois chapitres composent cet ouvrage : l'action éducative et la quête de sens, les aspects psychologiques et institutionnels de la formation, vers « un compagnonnage » des acteurs de la relation éducative. (Prix : 120,00 FF).

Formation continue des enseignants et des formateurs

CARLIER, Ghislain. ed. ; RENARD, Jean-Pierre. ed. ; PAQUAY, Léopold. ed.

La formation continue des enseignants : enjeux, innovation et réflexivité. Regards multiples sur le stage en éducation physique du CUFOCEP.

Bruxelles : De Boeck Université, 2000. 301 p., bibliogr. p. 279-286. (Pratiques pédagogiques.) ☞ 22

Cet ouvrage est le fruit d'un travail commun de chercheurs et universitaires suisses, québécois, belges et français qui ont observé et analysé le travail mené dans le cadre d'une formation continue en éducation physique à Louvain-la-Neuve (Belgique). Ils ont interrogé les participants puis se sont rencontrés pour faire le point et apporter leurs réflexions sur ce dispositif de formation continue, où l'objectif d'amélioration des conduites motrices des élèves passe par un travail sur les méthodes, les contenus, pour une plus grande efficacité pédagogique. Cinq parties composent ce livre où sont présentés successivement : le contenu du stage et son analyse évaluative par les participants, les attentes des stagiaires en formation, les réponses données par les formateurs, un regard sur le sens de l'apport disciplinaire, le rapport au savoir et ses différentes approches, les questions relatives à la formation continue en éducation physique, et plus largement aux stratégies générales de formation professionnelle.

Personnels non-enseignants

RÉMY, Régis ; VITALI, Christian ; SÉRAZIN, Pierre.

Les conseillers principaux d'éducation.

Paris : PUF, 2000. 256 p., bibliogr. p. 251-252. (Éducation et formation : L'éducateur.) ☞ 4

La création et le développement des postes de CPE (conseiller principal d'éducation) correspondent à une évolution du système éducatif français mais surtout témoignent d'une véritable révolution pédagogique au sein des établissements du second degré. La nouvelle conception pédagogique ne considère pas seulement l'élève comme récepteur d'un enseignement académique mais aussi comme une personne à part entière consciente de ses devoirs, droits et res-

ponsabilités. L'école ne peut plus seulement être un lieu de transmission de savoir. L'éducation du futur citoyen doit y avoir sa place, en particulier dans l'espace éducatif de la vie scolaire que les CPE prennent en charge. Les activités du CPE s'organisent autour des problèmes qui surgissent dans la vie quotidienne d'un établissement scolaire. Leur rôle éducatif s'articule et se coordonne avec celui des autres partenaires, en particulier les professeurs et les familles. Les auteurs, CPE, chargés de formation et membres actifs d'organisations qui travaillent à la définition de la nouvelle fonction de CPE présentent ce métier « polymorphe et évolutif ». Du surveillant général du 19^e siècle au conseiller principal d'éducation de l'an 2000, les fonctions et les pratiques professionnelles des personnels d'éducation ont considérablement changé. L'historique de la première partie retrace ce chemin. L'arrivée de nouvelles populations scolaires, l'impact des associations d'éducation populaire et des mouvements d'éducation nouvelle accélèrent la transformation du « surgé » en personnel d'éducation et aboutit à la création du corps des conseillers d'éducation en 1970. La massification de l'enseignement, la proportion accrue d'élèves en difficulté concourent à la reconnaissance de la fonction d'éducation dans les établissements et à l'émergence du concept de vie scolaire. La seconde partie s'attache à décrire « l'identité et les pratiques professionnelles des CPE ». La troisième partie peut être considérée comme un « traité de pédagogie de la vie scolaire ». (Prix : 149,00 FF).

Formateurs et éducatrices

MASSIP, Christophe.

Evolution des publics en alternance et de la professionnalité du formateur.

Paris : L'Harmattan, 2000. 176 p., bibliogr. p. 159-165. (Alternances et Développements.) € 4

Les publics accueillis par une organisation éducative peuvent-ils contribuer à l'évolution d'une professionnalité au sein d'une corporation de formateurs ? Faut-il chercher une professionnalité de formateur spécifique par rapport aux difficultés d'une certaine jeunesse ? Si cette spécificité existe, comment se contextualise-t-elle dans les situations de travail en quartiers dits sensibles ? L'ouvrage analyse ces questions à partir de l'exemple des Maisons Familiales Rurales. Reconverties en Maisons Familiales Urbaines suite à l'urbanisation massive, elles sont appelées à recevoir des publics de jeunes que des difficultés de tous ordres conduisent vers des formations alternées. Dans la première partie l'auteur explore la notion de professionnalité, et les mots-clés pertinents pour la comprendre, principalement les notions de professionnalisation, de compétence et de partenariat. La professionnalité « espace de capacités professionnelles » peut devenir le savoir-agir et réagir du formateur, essentiel avec des jeunes difficiles (compétence), être rationalisée et légitimée par un collectif (professionnalisation), être le moyen de savoir collaborer pour construire

une école plus solidaire et équitable (partenariat). Cette évolution permet à tous les acteurs du monde éducatif de repenser le sens original des pédagogies nouvelles et plus particulièrement de la pédagogie de l'alternance. Avec les « nouveaux publics » les domaines de compétences initiaux sont réinterrogés. La seconde partie de l'ouvrage présente la dynamique des acteurs, les enquêtes, récits et représentations qui étayent le propos. (Prix : 95,00 FF).

O - ENVIRONNEMENT ÉDUCATIF

Environnement pédagogique

Aménagement du temps

Quels temps pour l'enfant et l'adolescent ? : rythmes de vie, expériences d'aménagements, construction de projets.

Actes de l'Université d'été, 12-17 juillet 1999, Metz.

Metz : OCCE Meuse, 2000. 160 p. € 23

Quels temps pour l'enfant et l'adolescent ? Voilà bien un thème vaste et riche qui renvoie à tous les problèmes liés à l'aménagement du temps scolaire, aux problèmes de rythme et aux innovations pédagogiques réalisées en cette matière. Gérard Fath, responsable du département des sciences de l'éducation à l'université de Nancy situe bien dans son introduction la place du temps dans l'enjeu pédagogique et « les interférences entre ce que certains appellent le temps objectif, le temps social, et le temps plutôt subjectif, le temps de l'expérience, le temps vécu. » Il propose un schéma directeur aux ateliers et aux tables rondes réunis au cours de cette université d'été qui induit la prise en compte des finalités et des enjeux, en tenant compte des écueils et des dérives possibles. Les tables rondes se sont centrées sur des débats autour de l'aménagement du rythme scolaire et aménagement du temps de l'enfant. Certains ateliers se sont centrés sur l'expression artistique (atelier d'écriture, expression dramatique, plastique) et d'autres sur des thèmes autour du temps dans l'éducation et la formation.

TESTU, François ; FONTAINE, Roger.

L'enfant et ses rythmes : pourquoi il faut changer l'école.

Paris : Calmann-Lévy, 2001. 200 p., bibliogr. p. 191-192. € 4

Les professeurs Testu et Fontaine, psychologues, posent dans ce livre le problème longtemps débattu de l'adéquation entre le rythme de l'enfant et l'aménagement du temps scolaire. Reprenant divers travaux de recherche menés depuis de nombreuses années par les spécialistes, chronobiologistes, psychologues, ils proposent une réflexion et une mise en perspective de tous les thèmes attachés à cette question. Ils plaident pour la prise en compte des apports de la chronobiologie et de la chronopsychologie, deux sciences

encore bien jeunes, dans une réflexion sur l'organisation du temps scolaire, pour que les enfants apprennent mieux dans de meilleures conditions, spatiales et temporelles. Or, parler des rythmes scolaires, c'est parler d'un problème de société qui conduit à un débat sur l'école. Changer l'école, c'est changer les contenus scolaires en définissant des objectifs communs aux parents, aux professeurs et aux décideurs, en sachant que l'école doit rester un lieu de socialisation, répondant également aux violences scolaires. Les réformes et les ministres se succèdent, les changements s'imposent lentement, prenant de plus en plus en compte l'élève, dans sa journée globale et les différents temps qui l'accompagnent : scolaire, extra-scolaire, péri scolaire. (Prix : 94,80,00 FF).

P – MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT ET ÉVALUATION

DUBREUIL, Bertrand. dir.

Pédagogies en milieux populaires.

Amiens ; Paris : Licorne ; L'Harmattan, 2001. 207 p., Notes bibliogr. (Villes plurielles.) € 4

Paroles plurielles d'acteurs autour de l'école, ce livre fait suite à l'enquête « Collège en milieux populaires » menée dans deux collèges de Creil. Il décrit les réponses pédagogiques et éducatives mises en œuvre par les enseignants et d'autres acteurs, souvent des jeunes adultes issus de l'immigration, investis à Creil dans la question scolaire. Les jeunes et animateurs engagés dans des actions d'accompagnement scolaire témoignent du saisissement par la société civile de la question d'apprendre et de l'inquiétude devant l'importance de l'échec scolaire massif des élèves qu'ils encadrent. Dans ces ZEP le métier d'enseignant épouse de nouveaux contours. Il se définit par les contenus à transmettre mais tout autant par sa dimension collective et la pédagogie mise en œuvre, par le « compagnonnage cognitif » auprès des élèves. Ces textes affirment aussi que les jeunes issus de l'immigration ont quelque chose à faire de l'école : pour certains, scène et facteur d'une déchirure identitaire et tout autant d'un passage culturel pour d'autres. L'auteur souligne ainsi l'intérêt de l'approche transversale des savoirs qui renvoie à l'impérieuse nécessité d'une équipe enseignante. Elle est un lieu de partage de valeurs : l'enquête a démontré les attentes des jeunes dans ce domaine. L'école a aussi tout intérêt à s'appuyer sur les valeurs des familles populaires dont on dénigre à l'envi le laxisme et l'absence de pensée éducative. Il est frappant de constater combien les jeunes adultes diplômés d'origine étrangère qui accèdent aux standards des couches moyennes se démarquent des conduites décriées de leurs « petits frères ». Leur implication dans l'aide scolaire témoigne de leur souci de contribuer à leur intégration. En annexe figure l'essentiel de la

conférence donnée par Philippe Meirieu lors d'une rencontre organisée à Creil sur « les itinéraires scolaires en milieux populaires ». (Prix : 110,00 FF).

Pédagogie

Courants pédagogiques contemporains

HOUSSAYE, Jean.

Janusz Korczak : l'amour des droits de l'enfant.

Paris : Hachette Education, 2000. 159 p., bibliogr. p. 157-159. (Portraits d'éducateurs.) € 4

Le nom de Janusz Korczak est devenu aujourd'hui le symbole mondial des droits de l'enfant par l'action héroïque qu'il a menée dans le ghetto de Varsovie. Jean Houssaye analyse les principales idées éducatives de ce médecin passionné par la pédagogie et la cause des enfants et leurs mises en actes au sein d'institutions éducatives dont notamment « la maison de l'orphelin ». La première partie présente l'homme, ses conceptions des droits de l'enfant, sa perception du rôle de l'éducateur, basé sur la confiance et la disponibilité. La deuxième partie décrit les principes mis en place dans les institutions dont le tribunal, qui en était l'instance fondamentale. En dernière partie sont présentés des textes illustrant les idées pédagogiques de J. Korczak. (Prix : 64,00 FF).

Organisation pédagogique

Pédagogie différenciée et groupes de niveau

ZAKHARTCHOUK, Jean-Michel. coord.

Au risque de la pédagogie différenciée.

Paris : INRP, 2001. 119 p., notes bibliogr. (Enseignants et chercheurs : synthèse et mise en débat.) € 5

Jean-Michel Zakhartchouk apporte son expérience de militant pédagogique convaincu, de formateur et d'enseignant de terrain pour faire le point sur la pédagogie différenciée, dont l'objectif vise la réussite du plus grand nombre, à partir de la prise en compte des différences, considérées davantage comme des ressources que comme des obstacles. Après un rappel de la notion de pédagogie différenciée, de ses racines, de son évolution, et des différentes lectures que l'on peut en faire, l'auteur évalue les risques de cette pédagogie dans ses possibles dérives, et ses limites, mesurées à l'aune des différents courants pédagogiques. Il engage une réflexion sur sa diffusion au sein du système éducatif, tant au niveau des résistances des enseignants que des pesanteurs de l'administration pour en favoriser la mise en place. Écueils et lacunes sont aussi à rechercher du côté de la formation des enseignants et des écrits professionnels. En dernière partie, des points de vue et commentaires formulés

par des enseignants, investis dans l'innovation pédagogique, animent un débat, auquel le chercheur apporte en dernier mot sa réponse. (Prix : 80,00 FF).

Équipes pédagogiques

PLATONE, Françoise. coord. ; HARDY, Marianne. coord.

On n'enseigne pas tout seul : à la crèche, à l'école, au collège et au lycée. Interactions sociales et transformation des pratiques éducatives pour la réussite de tous. Actes du colloque organisé les 17, 18, 19 mai 2000 à Paris.

Paris : INRP, 2000. 196 p., bibliogr. p. 189-196. € 23

Ce colloque organisé à l'occasion du trentième anniversaire du CRESAS, sur le thème des partenariats et complémentarités à l'œuvre dans l'acte éducatif, présente l'état des travaux de recherche ayant pour objet la transformation des pratiques pédagogiques. Ces travaux axés sur la pédagogie interactive et constructiviste portent sur tous les niveaux du système éducatif, de la petite enfance à l'enseignement secondaire. La première partie de l'ouvrage présente des exemples de pédagogie interactive et ses liens avec la psychologie, la pédagogie et la didactique. Les parties suivantes concernent l'objet central du colloque : comment construire le travail en équipe et le partenariat, comment former les éducateurs dans le cadre de la formation continue, comment encadrer et accompagner les équipes éducatives engagées dans la transformation de leurs pratiques. La dernière partie, dans une approche sociologique, s'interroge sur les conditions et moyens susceptibles de favoriser les changements dans le système éducatif, envisageant notamment une synergie à développer entre les chercheurs, les responsables politiques et institutionnels et les acteurs de terrain pour implémenter la « construction de nouveautés » dans une démarche de recherche-action. (Prix : 95,00 FF).

Méthodes d'enseignement et méthodes de travail

McCOMBS, Barbara L. ; POPE, James E.

Motiver ses élèves : donner le goût d'apprendre.

Paris : De Boeck Université, 2000. 149 p., notes bibliogr. (Animer sa classe.) € 9

Les enseignants du primaire comme du secondaire connaissent la frustration née de l'absence de dialogue avec les élèves en échec qui ont perdu la motivation d'apprendre. Partant du postulat que tous les élèves ont la motivation d'apprendre si les conditions d'apprentissage sont bonnes et que les enseignants parviennent à la créer en classe, les auteurs présentent ici des réflexions théoriques et un grand nombre d'activités et de stratégies pratiques à adapter aux besoins des élèves pour les remotiver. Il s'agit d'aider à comprendre la nature de la motivation et la manière dont on peut la révéler et la développer en considérant les théo-

riques actuelles sur la motivation et leur implication sur la pratique. Que signifie pour les enseignants motiver les élèves ? Répondre efficacement à cette question, c'est postuler une nouvelle conception du rôle de l'enseignant. « Stimulateur », « facilitateur » plutôt que source de savoir, l'enseignant doit être lui-même motivé et optimiste, modèle possible pour ses élèves. C'est à l'enseignant qu'il incombe d'établir dans la classe un climat motivant pour les élèves. Il doit créer des occasions de choix personnels, en encourageant ses élèves à la prise de risques en classe pour compenser les aspects négatifs de la vie scolaire. Un climat positif d'encouragement et de soutien mutuel permet à chacun de se sentir apprécié et respecté. Les élèves assument alors pleinement la responsabilité de leur propre apprentissage et de leur développement personnel. Des stratégies et des activités, dont certaines auto-dirigées avec leurs réponses, sont proposées pour chaque objectif dans ce manuel pratique destiné à aider les enseignants à concevoir de nouvelles approches pour les élèves les plus démotivés. (Prix : 110,00 FF).

ORTEGA, Manuel. ed. ; BRAVO, José. ed.

Computers and education in the 21st century.

Dordrecht ; Boston : Kluwer Academic Publishers, 2000. XIV-316 p., ill., notes bibliogr. Index. € 4

Cet ouvrage fait le point sur l'état actuel de la mise en œuvre de l'informatique dans le milieu scolaire, en présentant une sélection d'articles sur les récentes recherches en matière d'utilisation éducative de l'informatique, communiquées lors du congrès de Ciudad Real (1999) réunissant des chercheurs espagnols et latino-américains. L'avenir immédiat des environnements d'apprentissage est évoqué ; trois facteurs principaux sont mis en relief : l'attitude des professeurs envers cette nouvelle approche du savoir, la qualité des logiciels et du matériel informatique. L'utilisation du web, les interactions entre l'individu et l'ordinateur, certains exemples précis d'enseignement interactif de la physique ou des mathématiques, des modèles d'enseignement à distance sont analysés. (Prix : 80 £).

PANTANELLA, Raoul.

Les TPE, vers une autre pédagogie.

Amiens : CRDP de l'Académie d'Amiens, 2000. 234 p. (Repères pour agir : Dispositifs.) € 23

Les TPE, axe essentiel de la réforme du lycée, sont resitués dans le contexte d'une tradition pédagogique, qui va de Montaigne à Freinet, dans laquelle l'élève apprend par soi-même à aimer et désirer les savoirs, devenant ainsi acteur de ses propres apprentissages. Des dispositifs en place dans le système scolaire, tels que travaux croisés et PPCP participent déjà de cette approche pédagogique. Partant du constat des limites du cours magistral comme modèle unique, l'auteur plaide pour un nouveau modèle basé sur la pédagogie constructiviste comportant une variété de situations d'apprentissage différenciées mêlant l'interdisciplinarité, et le travail de groupe propice au conflit socio-cognitif et à la socialisation. Il développe les enjeux de la pédagogie

documentaire et de l'utilisation des TICE, sans occulter la part des difficultés matérielles liées à leur mise en pratique. Il pose le problème de l'évaluation des TPE : évaluation formative tout au long de l'année ou bien évaluation sommative ou certificative, aboutissant logiquement à la possibilité d'un contrôle continu en cours de formation. Le dernier chapitre propose des exemples concrets de mise en œuvre des TPE, illustrant les différentes phases et instruments de ce nouveau dispositif. (Prix : 90,00 FF).

WOLFS, José-Luis.

Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage : du secondaire à l'université. Recherche, théorie, application.
Bruxelles : De Boeck Université, 2000. 329 p., bibliogr. p. 315-322. Index. (Pédagogies en développement.)

☞ 15

Cet ouvrage est parti du constat de l'importance des méthodes de travail sur le devenir des élèves dans leur scolarité ultérieure et dans leur entrée dans le monde du travail. Le métier d'étudiant s'apprend, il requiert de développer des stratégies d'apprentissage, des attitudes face au travail et aux objets d'étude. La première partie, axée sur l'aspect théorique, passe en revue la littérature internationale sur les facteurs cognitifs, métacognitifs et affectifs qui influencent la réussite. Elle présente les concepts à la base des méthodes de travail, liés aux notions de performances et de compétences génériques. En deuxième partie est exposé le dispositif d'une recherche auprès de publics d'élèves du secondaire et de l'université, en mettant en regard leurs stratégies d'apprentissage à leurs performances à une épreuve d'évaluation et à leurs résultats scolaires. Les résultats y sont analysés. La dernière partie propose des outils d'aide au développement des stratégies d'apprentissage. (Prix : 245,00 FF).

Tutorat, conseils méthodologiques, aide au travail de l'élève

LEPERLIER, Guy.

Réussir sa scolarité : (Re) motiver l'élève.

Lyon : Chronique sociale, 2001. 191 p., bibliogr. p. 159. (Pédagogie Formation : l'essentiel.) ☞ 4

L'ambition de cet ouvrage est d'apporter des méthodes favorisant chez les lycéens la motivation qui mène à la réussite. Il s'adresse aux professeurs, mais aussi aux responsables de soutien, de tutorat individualisé. Il est constitué de huit modules assortis d'exercices qui abordent les thèmes suivants : se connaître et se motiver ; prendre des notes et être capable de reformuler ; acquérir un savoir ; s'approprier et maîtriser le langage ; apprendre à lire rapidement et efficacement ; savoir stimuler et développer sa créativité ; gérer son temps, définir ses objectifs. Il est complété d'un livret-élève qui résume les grands axes des huit modules. (Prix : 98,00 FF).

R - MOYENS D'ENSEIGNEMENT ET TECHNOLOGIE ÉDUCATIVE

Moyens d'enseignement, ressources documentaires

Centres de documentation, bibliothèques

ERIKSON, Rolf ; MARKUSON, Carolyn.

Designing a school library media center for the future.

Chicago ; London : American Library Association, 2001. XIII-109 p., ill., bibliogr. p. 103-105. Index. ☞ 9

L'objectif de ce document est d'aider les bibliothécaires des établissements scolaires à participer à la conception de bibliothèques/médiathèques modernes, adaptées aux besoins des élèves sur le plan technologique et ergonomique. L'ouvrage, illustré de plans simplifiés et de photographies d'installations, tient compte des points de vue d'experts en architecture mais aussi de la connaissance des nécessités en termes d'équipements et d'aménagement de l'espace, que possède le bibliothécaire expérimenté. Une explication des termes techniques concernant l'architecture et le dessin technologique est proposée, ainsi qu'une méthode d'évaluation des coûts. (Prix : 31.50 £).

Enseignement assisté par ordinateur

CARRIER, Jean-Pierre.

L'école et le multimédia.

Paris : Hachette Education ; CNDP, 2000. 126 p., bibliogr. p. 119-122. (Ressources formation : Enjeux du système éducatif.) ☞ 4

L'arrivée des nouvelles technologies de l'information et de la communication a contraint l'école à s'adapter, et à intégrer cette innovation dans ses enseignements. L'école, lieu d'apprentissage et lieu de vie, doit répondre au double défi de transmettre les fondements de la tradition en intégrant la modernité. Dans cet ouvrage, Jean-Pierre Carrier redéfinit dans un premier temps tous les termes attachés aux nouvelles technologies : hypertextualité, mise en réseau, interactivité, internet, ... Puis il s'interroge sur les enjeux politiques, économiques, sociaux du multimédia, et la façon dont l'école s'adapte à cette nouvelle donne. L'auteur analyse ensuite d'une façon critique les ressources disponibles où, le plus souvent, ludique et éducatif se mêlent dans un but pédagogique. Il conclut sur la nécessité de la mise en place d'une pédagogie de l'information et de la communication, complément technique désormais indispensable à la relation enseignant/enseigné. (Prix : 65,00 FF).

MAYER, Richard E.

Multimedia learning.

Cambridge : Cambridge University Press, 2001.
XI-210 p., ill., bibliogr. p. 195-201. Index. € 23

Cet ouvrage analyse les implications scientifiques résultant de l'apprentissage multimédia défini comme un apprentissage par les mots et l'image combinés (image animée dans le cas de l'enseignement assisté par ordinateur). Il constitue un guide pour les étudiants en psychologie et en pédagogie, notamment dans des spécialités telles que la technologie éducative, la conceptualisation de l'enseignement, la psychologie cognitive appliquée, l'interaction homme-ordinateur. Sa double orientation théorique et pratique le conduit à s'intéresser à la recherche fondamentale sur les processus d'apprentissage multimédia en même temps qu'à la façon pratique de mettre au point des messages pédagogiques concis, adaptés au fonctionnement de l'esprit, afin de permettre à l'apprenant d'établir des connexions entre les représentations verbales et visuelles qui produisent une compréhension approfondie des phénomènes. (Prix : 14 £).

S - ENSEIGNEMENT DES DISCIPLINES (1)

Enseignement des langues et de la littérature

Enseignement de la langue maternelle

Apprentissage de la lecture

BUEHL, Dough.

Classroom strategies for interactive learning.

Newark : International Reading Association, 2001.
V-170 p., ill., bibliogr. p. 169-170. € 61

Ce guide de l'enseignant répertorie quarante-cinq exemples de stratégies pédagogiques destinées à améliorer le niveau de littératie des élèves des écoles moyennes et secondaires dans le cadre de l'enseignement des contenus disciplinaires traditionnels dans lesquels des professeurs innovent pour s'adapter à différentes sortes de classe et aux besoins différents des apprenants. Le but est d'aider les professeurs à motiver les adolescents pour la lecture et à favoriser la compréhension de textes complexes. Les stratégies mises en valeur dans cet ouvrage présentent l'intérêt de développer l'autonomie de l'élève en lui fournissant des clés pour exploiter, au-delà de la scolarité, les informations, les concepts qui lui seront présentés ultérieurement. (Prix : 40\$).

OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE.

*Maîtriser la lecture : poursuivre l'apprentissage
de la lecture de 8 à 11 ans.*

Paris ; Paris : Ed. Odile Jacob ; CNDP, 2000. 355 p.,
19 cm, notes bibliogr. € 23

L'Observatoire national de la lecture qui réunit des chercheurs, des enseignants, des membres des corps d'inspection et des représentants des parents d'élèves, expose ses réflexions à partir du développement de l'emprise de la lecture sur les activités humaines. Cet ouvrage traite de la lecture au cycle 3, niveau où les élèves doivent consolider leurs capacités de lecture afin d'aborder avec efficacité la 6^e et les études secondaires dans un contexte d'accroissement du multimédia. L'ONL affirme que l'apprentissage doit s'appuyer sur des séances régulières de lecture en classe et étudie différents types d'activité utiles. Les étapes de l'apprentissage de la lecture entre le cycle 2 et le collège (8 à 11 ans) sont rappelées : identification des mots, connaissances syntaxiques et morphologiques, compréhension de phrases et de textes. Lire pour agir, lire pour apprendre, lire la littérature, lire pour écrire et écrire pour lire : différentes fonctions de la lecture doivent être abordées et travaillées au cycle 3, notamment les activités visant la compréhension. L'évaluation de l'activité de lecture au cycle 3 permet de se faire une idée objective du statut de la lecture à ce niveau. Il convient d'en analyser les modalités et de distinguer les types d'évaluation en fonction de l'objectif visé. Sommative, diagnostique, formative, elles vont rendre possibles des interventions adaptées aux différences interindividuelles décelées. Le travail systématique et régulier sur le code est indispensable mais il ne peut s'effectuer aux dépens du travail portant sur la compréhension. A titre de repère, le dernier chapitre décrit le lecteur expert tel que l'envisagent les sciences cognitives. Enfin une série de recommandations clôt l'ouvrage. Ainsi l'ONL défend le principe d'un enseignement continué de la lecture en cycle 3 avec trois orientations clés : assurer la poursuite de la maîtrise du code ; susciter la mise en place de stratégies de compréhension adaptées aux différents objectifs et situations ; induire chez l'élève et lui enseigner les fonctions et les comportements lui permettant d'assurer le contrôle et la régulation de sa propre compréhension et, partant, de développer le goût et le plaisir de lire. (Prix : 130,00 FF).

Premiers apprentissages

CASTELLOTTI, Véronique.

La langue maternelle en classe de langue étrangère.

Paris : Clé international, 2001. 124 p., bibliogr.
p. 117-124. (Didactique des langues étrangères.) € 12

L'utilisation des acquis de la langue maternelle dans l'apprentissage d'une langue étrangère a toujours provoqué chez les chercheurs et les pédagogues nombre de réflexions. Quels que soient les choix effectués, ils conduisent à des pratiques pédagogiques et à des représentations qui imprègnent le corps social. Dans ce livre, l'auteur s'interroge sur toutes ces questions, en utilisant des recherches, des obser-

vations et des analyses de terrain, qui la conduisent à organiser ce travail en trois parties. La première définit les notions liées aux langues maternelle et langue étrangère à travers une mise en perspective historique des méthodologies d'enseignement des langues. La deuxième partie, à la lumière de travaux récents, montre les dernières tendances en matière de rencontres possibles entre les deux langages, dans le domaine des représentations des enseignés et des enseignants. Dans la troisième partie, sont envisagées les relations entre les langues au service d'une réflexion métalinguistique et d'un processus visant à développer les enseignements « bilingues ». L'auteur insiste sur le fait qu'il est important de traiter conjointement les pratiques (de classe, d'enseignants, d'apprenants), les discours et les représentations, afin d'analyser le lien dialectique établi. Elle propose pour ce faire les études des psychologues sociaux. (Prix : 79,00 FF).

DUQUETTE, Lise. dir. ; LAURIER, Michel. dir.

Apprendre une langue dans un environnement multimédia.

Outremont (Québec) : Logiques, 2000. 352 p.
(Théories et pratiques dans l'enseignement.) € 12

Réunis en novembre 98 à l'Université d'Ottawa à l'occasion d'un symposium, des chercheurs français, québécois et américains ont fait le point sur l'état actuel des recherches dans le domaine de l'enseignement des langues utilisant les nouvelles technologies, et en particulier le multimédia. Six parties organisent cet ouvrage composées chacune de deux textes, où sont analysés les théories, les enjeux et les applications de cette nouvelle forme d'apprentissage des langues. La première partie traite de l'interaction, d'échanges dans le domaine de l'enseignement, entre apprenants et avec l'ordinateur, qui mérite une analyse selon Carol A. Chapelle. Thierry Chanier prône la concertation entre personnes en mettant l'accent sur les notions d'interactivité, d'interaction et de communication. La deuxième partie laisse la parole à des chercheurs concepteurs d'environnements multimédia, qui nous présentent les aspects méthodologiques, les enjeux liés à ce type de support, et nous proposent un certain nombre de réponses, en particulier sur l'approche hypertextuelle. Dans la troisième partie, les applications pédagogiques du multimédia sont envisagées à travers la présentation de la conception, de la mise en œuvre et de l'évaluation de deux logiciels. Dans la quatrième partie, les stratégies d'apprentissage et les caractéristiques individuelles sont examinées au travers d'un logiciel d'apprentissage du français (Vi-conte) par Lise Duquette et Jean-Paul Dionne, tandis que Lydie Meunier traite de la complexité pédagogique qui doit sans cesse s'adapter à la diversité des supports médiatiques et à l'hétérogénéité du niveau des élèves. La cinquième partie s'intéresse à la navigation des apprenants sur les supports multimédias conçus pour l'apprentissage du français, et introduit une approche sociologique par rapport aux conduites suivies, alors que Delphine Renié s'intéresse davantage aux interactions apprenant/système. Dans la sixième partie, Françoise Demaizière s'intéresse au volet de la formation des enseignants,

initiale et continue, où la maîtrise du multimédia paraît plus que jamais indispensable. De même pour Michel Laurier et Jacques Viens, qui présentent une approche de la formation initiale dispensée à l'Université de Montréal. (Prix : 175,00 FF).

Perfectionnement de la communication écrite

LEWIS, Maureen. ed. ; WRAY, David. ed.

Literacy in the secondary school.

London : David Fulton, 2000. X-182 p., ill., bibliogr.
p. 173-178. Index. € 61

Cet ouvrage collectif est le résultat du « Projet Nuffield pour le développement de la littératie » qui a été mis en œuvre avec des professeurs d'enseignement secondaire dans le but d'accorder une place à la littératie à l'intérieur de l'enseignement de leur discipline spécifique. Il rend compte des pratiques pédagogiques qui réussissent et peut ainsi servir d'élément d'un cours de formation initiale ou de perfectionnement des enseignants. Les quatre premiers chapitres donnent une vue d'ensemble des initiatives qui ont été menées au plan de la littératie et de la réflexion critique qui les a sous-tendues. La seconde partie (chapitres cinq à huit) décrit les pratiques concrètes de professeurs en science, géographie, anglais. La troisième partie élargit la réflexion en s'intéressant au rôle des Autorités Locales dans la mise au point d'une politique de littératie efficace au niveau secondaire. (Prix : 16 £).

Enseignement des langues étrangères

BEACCO, Jean-Claude.

Les dimensions culturelles des enseignements de langue : des mots aux discours.

Paris : Hachette Livre, 2000. 192 p. (collection F : Série F/Références.) € 4

Il existe un lien étroit entre une langue et sa culture. Pour communiquer avec une personne venant d'un autre pays, appartenant à une autre culture, il faut acquérir une compétence interculturelle, une capacité de comprendre le point de vue de l'autre. Cet ouvrage permettra à chaque enseignant d'identifier et de construire la forme de culture-civilisation qui lui semble la plus adaptée aux besoins de ses publics. Il y trouvera aussi des ressources pour établir des démarches pédagogiques : description de démarches d'enseignement, typologies d'objectifs, d'outils pédagogiques, de documents authentiques. Le discours du professeur, du manuel, des témoins et de l'événement, ou celui des sciences sociales sont autant de points de vue à partir desquels se construisent les représentations des sociétés. Il importe donc de les utiliser en classe de langue, de manière à faire percevoir aux apprenants que les sociétés étrangères sont tout aussi complexes que la leur, mais également pour privilégier l'acquisition d'une lucidité discursive et sociale, qui finisse par faire d'eux des citoyens dans une autre culture. (Prix : 99,00 FF).

Enseignement de la littérature

FOURTANIER, Marie-José. ed. ; LANGLADE, Gérard. ed.

Enseigner la littérature : actes du colloque Enjeux didactiques des théories du texte dans l'enseignement du français, IUFM Midi-Pyrénées.

Paris ; Toulouse : Delagrave ; CRDP Midi-Pyrénées, 2000. 316 p., notes bibliogr. (Savoir et Faire en Français.) € 14

Dans cet ouvrage, sont réunis les actes d'un colloque qui s'est tenu à Toulouse en 98 autour du thème de la didactique de la littérature, à travers une réflexion sur le statut, les moyens et les finalités de l'enseignement de la littérature en classe de français. Ce colloque qui s'est déroulé au centre de formation et de recherche de l'IUFM, prend tout son sens dans la mesure où il associe lieu d'apprentissage, de formation, à la recherche et à l'innovation. Ce livre, fruit de nombreuses contributions, s'articule autour de quatre parties et fait ressortir plusieurs points : un bilan scientifique et didactique de ce champ disciplinaire marqué par une profonde transformation, une interrogation et un questionnement sur le contenu des savoirs à dispenser en littérature qui ont souvent conduit à son morcellement et à une approche uniquement méthodologique, l'incidence des pratiques d'enseignement sur la réflexion didactique, un questionnement sur la finalité de l'enseignement de la littérature : éducation à la citoyenneté, formation de l'individu, notion de dimension patrimoniale, d'héritage à transmettre. Enfin, pour répondre à un certain nombre de questionnements posés dans par ces réflexions, des réalisations didactiques se référant directement à des pratiques de classe sont proposées en fin d'ouvrage. (Prix : 160,00 FF).

Éducation artistique

Musique

PHILPOTT, Chris. ed.

Learning to teach music in the secondary school : a companion to school experience.

London ; New York : Routledge Falmer, 2000. XV-288 p., ill., bibliogr. p. 279-282. Index. (Learning to teach subjects in the secondary school series.) € 4

Cet ouvrage est destiné à la formation et au perfectionnement des professeurs de musique de l'enseignement secondaire. La place de la musique dans les programmes scolaires, désormais nationaux en Grande-Bretagne, ainsi que dans les examens de fin d'études secondaires et au-delà même de l'école est examinée. La nature du processus d'apprentissage de la musique est explorée dans le but de permettre aux élèves de développer non seulement l'écoute mais aussi la pratique d'un instrument voire de la composition. L'apport des technologies de l'information et de la

communication à l'enseignement musical est détaillé. Les stratégies pédagogiques et organisationnelles sont détaillées, les méthodes d'évaluation suggérées. (Prix : 17 £).

Éducation physique et sportive

PEREZ, Tizou ; THOMAS, Annie.

Danser les Arts : musique, arts plastiques, eps, littérature.

Nantes : CRDP des Pays de la Loire, 2000. 208 p., bibliogr. p. 201-203. (à travers champs....) € 61

Quels rapports la danse peut-elle entretenir avec d'autres disciplines artistiques comme les arts plastiques, la musique, la littérature. Quels sont les savoirs communs aux pratiques artistiques et plus précisément quels savoirs fondamentaux la danse contemporaine peut-elle apporter en milieu scolaire ? En quoi la danse comme discipline participative-t-elle à une éducation sensorielle, culturelle et esthétique favorisant la construction d'une identité individuelle et de groupe engageant la personne dans sa relation au monde par une ouverture vers d'autres cultures ? L'objectif de cet ouvrage est de mettre en relation les enjeux, les ancrages théoriques et les mises en œuvre déjà expérimentées sur le terrain pédagogique tant auprès d'élèves, de la maternelle à l'université, qu'auprès d'enseignants et d'artistes, partenaires de projets artistiques réalisés à l'école. Des exemples de pistes de travail et de projets permettent de situer la mise en œuvre de cette approche interdisciplinaire à différents niveaux scolaire et universitaire. (Prix : 140,00 FF).

Éducation civique, politique, morale et familiale

ARTHUR, James ; DAVIDSON, Jon ; STOW, William.

Social literacy, citizenship education, and the national curriculum.

London ; New York : Routledge ; Falmer, 2000. X-121 p., bibliogr. p. 109-117. Index. € 23

J. Arthur retrace l'historique du concept de « littératie sociale » et décrit le contexte dans lequel il peut servir de base à une éducation civique à l'école. Il analyse la façon dont les valeurs morales et sociales peuvent faire l'objet d'un consensus et être rendues attirantes pour les élèves plutôt qu'imposées. L'engagement moral entre le professeur et les élèves qui se constitue lors du processus d'enseignement/apprentissage est l'une des sources de socialisation de l'enfant à l'école primaire. J. Davison établit un lien entre le concept de littératie sociale et le champ de la sociolinguistique, soulignant l'importance du discours dans la compréhension de la vie sociale et du rôle de citoyen. Des conseils pédagogiques pour développer l'engagement éthique et la responsabilité citoyenne de l'élève sont dispensés. W. Stow

examine la place de la formation sociale dans le programme scolaire et hors programme et plaide pour une éducation fondée sur l'expérience et très précoce. Le problème de l'évaluation des compétences sociales acquises est discuté, W. Stow propose un nouveau modèle d'évaluation « inclusif » combattant les préjugés, mieux adapté au domaine de la formation personnelle et sociale que les classiques évaluations sommatives, trop normatives. (Prix : 16 £).

DESQUESNES, Jacky. dir.

Pour une éducation juridique et civique.

Caen : CRDP de Basse-Normandie, 2000. 139 p., notes bibliogr. € 4

L'enseignement de l'éducation civique est en renouveau et en expansion. Au lycée il prend l'appellation d'éducation civique, juridique et sociale (ECJS). Les programmes des différents cycles scolaires accordent une part spécifique au droit. L'objectif est de faire comprendre aux élèves la fonction du droit dans notre société et nos institutions et les grands principes sur lesquels il repose. « Savoir se situer dans un Etat de droit est désormais indispensable à la formation du citoyen de demain, et s'impose de plus en plus comme une nécessité pour tous ceux qui assurent aujourd'hui une mission de service public ». La formation initiale des enseignants ne comporte pas ou peu cette dimension juridique qui suppose la maîtrise d'un vocabulaire de base. Cette publication leur apporte une aide. Les différentes contributions ici réunies sont la reprise d'allocutions prononcées lors des journées de formation qui ont eu lieu au Mémorial de Caen de 1996 à 1998, au moment de la mise en place des nouveaux programmes de collège. Ces textes apportent des éclairages sur des points des programmes de la 6^e à la 4^e et offrent des références notionnelles indispensables pour traiter l'ECJS en lycée. Sont ainsi abordés : l'éducation civique et la question des valeurs, le concept philosophique d'égalité et le passage au droit, les droits de la personne, la garantie des droits et libertés, les dimensions juridiques du principe d'égalité, la question des discriminations dans le droit français, les données juridiques de la liberté d'expression, les relations médias-pouvoir-justice et les enjeux pour l'information, les principes de l'organisation de la justice en France, le droit du travail. Les annexes concernent le droit d'expression, la presse, la charte du journalisme. (Prix : 120,00 FF).

LELEUX, Claudine.

Éducation à la citoyenneté : apprendre les valeurs et les normes.

Bruxelles : De Boeck, 2000. 208 p., bibliogr. p. 199-203. (Outils pour enseigner.) € 22

L'éducation morale et l'éducation à la citoyenneté contribuent à l'intégration sociale et politique des jeunes. Comment et de quelle manière enseigner ces règles à l'école ? Cet ouvrage présente une méthodologie basée sur une démarche didactique, à partir d'exemples conçus pour les enfants de l'école primaire mais transposables dans le secondaire. Destinées à la formation de la réflexion, du rai-

sonnement, de la conceptualisation et du jugement, ces leçons suivent la progression suivante : l'apprentissage de l'autonomie individuelle - intellectuelle et morale, l'apprentissage de la coopération sociale, et l'apprentissage de la participation publique ou comment être citoyen. Les séquences pédagogiques ont été réalisées par de futurs enseignants à l'école primaire, sous la direction de l'auteur, professeur de philosophie et de morale. (Prix : 125,00 FF).

U - ÉDUCATION SPÉCIALE

Handicaps et inadaptation

Scolarisation des inadaptés (cycle normal)

DANIELS, Harry. ed. ; GARNIER, Philip. ed.

Inclusive education : Supporting inclusion in education systems.

London ; Sterling : Kogan Page, 2000. XXIV-268 p., ill., notes bibliogr. Index. (World Yearbook of Education.) € 61

Cet ouvrage examine la dimension sociale et politique de l'intégration des élèves ayant des besoins spéciaux, des handicaps, dans les structures scolaires ordinaires. La philosophie qui sous-tend cette réforme et les implications pédagogiques pratiques sont discutées de façon comparative, en rendant compte de cas de pays très divers (États-Unis, Canada, Chili, Brésil, Afrique du Sud, Japon, Asie du Sud-Est, Bulgarie, Espagne, Pays-Bas, République Tchèque, Scandinavie). Le problème de la nécessité (ou non) d'une pédagogie et d'éducateurs spécifiques, celui de l'éventualité d'une formation initiale de tous les enseignants incluant la pédagogie curative, celui des contraintes imposées par le programme national (hors de portée des enfants en grande difficulté) sont discutés. Le degré possible d'optimisation de l'utilisation des potentiels des technologies de l'information pour former les enfants jusqu'à présent exclus de la population scolaire « normale » est analysé. La réussite de l'intégration de ces enfants dépendra surtout de l'inventivité et de la prise de risque des personnels impliqués dans cette profonde réforme de la conception de l'éducation. (Prix : 20 £).

Éducation spécialisée, prévention et rééducation

Institutions éducatives

CORBILLON, Michel. dir.

Suppléance familiale: nouvelles approches, nouvelles pratiques.

Paris : Matrice, 2001. 241 p., notes bibliogr. € 13

Le congrès de l'EUSARF (European Scientific Association for Residential and Foster Care for Children and Adolescents) réuni en septembre 1998 à l'Université de Paris X-Nanterre, a regroupé de nombreux chercheurs, universitaires, et cadres de l'action socio-éducative, provenant d'une vingtaine de pays, afin de rendre compte de l'état des recherches et des réflexions actuelles sur le thème de la suppléance familiale. Comme le rappelle Michel Corbillon dans l'introduction de cet ouvrage, qui reproduit les interventions de quinze participants, le mot suppléance a été choisi pour indiquer de façon prégnante combien il était question de transfert de tâches, nécessaires à l'éducation des enfants, suite au désistement de la famille, et non de substitution, ce terme montrant aussi la nécessité de l'implication familiale pour la mise en place de ce dispositif alternatif. Le débat de fond autour du placement souvent engagé sur des bases idéologiques n'est pas envisagé ici, car chacun sent le besoin de limiter au maximum cette modalité éducative, même si paradoxalement c'est le thème de réflexion central de ce congrès. Les interventions présentées dans cet ouvrage sont d'origines diverses, d'où pour certaines des problèmes de traduction qui ne rendent pas exactement compte de toute la richesse du contenu, d'autres déconcerteront sans doute car basées sur une approche originale, mais toutes en liaison directe avec le terrain. Les interventions ont fait ressortir deux aspects majeurs du dispositif : premièrement, depuis une quinzaine d'années, l'option visant à rapprocher enfant et famille s'est imposée pour mieux responsabiliser les familles et les impliquer, mais aussi développer les liens entre famille et institutions, voire dans une perspective écosystémique la prise en compte de tout le réseau social du jeune. Deuxièmement, de nombreuses interventions ont montré que les approches en termes de facteurs de risque et de facteurs protecteurs sont dépassées, et que des variables sociologiques, économiques, psychologiques, éducatives n'engendrent pas les mêmes effets suivant les individus et peuvent produire des effets différents, voire opposés. D'autres thèmes sont abordés dans cet ouvrage comme la diversification des lieux d'accueil, la réflexion sur la suppléance familiale en famille d'accueil, la qualité de la prise en charge, les sciences humaines et la recherche sur la suppléance familiale. L'organisation de l'ouvrage qui se fait écho des évolutions et des analyses sur les différents sujets abordés pendant ce congrès se structure en quatre thématiques : les dimensions institutionnelles et les innovations, la suppléance familiale interrogée par la recherche, les effets de la prise en charge, les relations familiales et le réseau social. (Prix : 130,00 FF).

STREET, Catherine.

Providing residential services for children and young people: a multidisciplinary perspective.

Aldershot ; Brookfield USA : Ashgate, 1999. XI-247p., ill., notes bibliogr. Index. € 11

L'auteur a étudié le fonctionnement des services spécialisés britanniques pour les enfants ayant des troubles psychiatriques et des troubles du comportement nécessitant une prise en charge de longue durée, avec hébergement. Elle constate que le système de quasi-marché dans le domaine sanitaire et social a beaucoup réduit les offres de soin en internat, alors que le nombre d'enfants en situation de détresse a nettement augmenté. Le rôle-clé de ces services qui protègent l'enfant d'un milieu familial défavorable est mis en valeur. La complexité du diagnostic et de l'évaluation des troubles de l'enfant est expliquée. Des données statistiques sur les types de troubles, leur fréquence, sur le coût et l'organisation des services de soin sont présentées. Les résultats de l'enquête réalisée sur le terrain grâce à des interviews du personnel soignant sont analysés, en prenant en compte la multidisciplinarité des tâches. L'avenir de ces services, l'évolution des pratiques professionnelles sont explorés. (Prix : 46 £).

X - ÉDUCATION EXTRA-SCOLAIRE

Loisirs

Lecture

CAUSSE, Rolande.

Qui a lu petit, lira grand.

Paris : Plon, 2000. 273 p. (La Grande Ourse.) € 4

Ce livre, destiné aux parents et aux éducateurs, est un guide pour constituer une bibliothèque jeunesse. Il apporte également une réflexion sur les pratiques de lecture chez les enfants et les adolescents. En guise d'introduction, l'auteur nous propose quelques repères historiques sur la littérature de jeunesse, les différents genres qu'elle recouvre, ainsi que les lieux d'apprentissage privilégiés. Deux chapitres sont ensuite consacrés aux bienfaits de la lecture chez les enfants, développement de l'imaginaire et construction de la personnalité, puis à des méthodes pour donner le goût de lire aux enfants dès le plus jeune âge. Les chapitres suivants sont classés par genre, autour des contes, romans, albums, documentaires, ainsi qu'un chapitre consacré au rôle de la lecture dans la tolérance et le respect entre les jeunes. Enfin, l'auteur évoque le malaise de ceux qui n'aiment pas lire, et les dangers réels apportés par la télévision et les jeux vidéo. Suit une bibliographie destinée à aider ceux qui voudraient mettre en place une bibliothèque pour enfants et adolescents. (Prix : 89,00 FF).

ADRESSES D'ÉDITEURS

CERSE

Université de Caen
14032 CAEN Cedex

Chronique sociale

7 rue du Plat
69002 LYON

CNDP

Librairie
13 rue du Four
75006 PARIS

CRDP de l'académie d'Amiens

45 rue Saint-Leu
80026 AMIENS Cedex 1

CRDP de Basse-Normandie

21 rue du Moulin-au-Roy
14070 CAEN Cedex 5

CRDP de Midi-Pyrénées

3 rue Roquelaine
BP 7045
31069 TOULOUSE Cedex 7

CRDP des Pays de la Loire

5 route de la Jonelière
BP 92226
F-44322 NANTES Cedex 3

De Boeck

Diffusion Belin
8 rue Férou
75006 PARIS

Éditions Autrement

17 rue du Louvre
75001 PARIS

Éditions de la Découverte et Syros

9 rue Abel-Hovelacque
75013 PARIS

Les Éditions de l'Atelier

Les Éditions Ouvrières
12 avenue Sœur Rosalie
75013 PARIS

Erès

11 rue des Alouettes
31520 RAMONVILLE

ESF

2 rue Maurice Hartmann
92133 ISSY-LES-MOULINEAUX Cedex

Kiosque de l'Assemblée Nationale

4 rue Aristide-Briand
75007 PARIS

L'Harmattan
5-7 rue de l'École Polytechnique
75005 PARIS

Licorne
35 rue Alphonse Paillat
80000 AMIENS

Matrice
7 rue des Camélias
91270 VIGNEUX

Office Central de la Coopération à l'École
OCCE
109 bd Haussonville
54000 NANCY

Presses Universitaires de Caen
MRSH, Esplanade de la Paix
F – 14032 CAEN Cedex

Presses Universitaires du Septentrion
20 rue des Grands Augustins
75006 PARIS

Presses Universitaires de Rennes
UHB Rennes 2 – Campus de la Harpe
2 rue du doyen Denis-Leroy
35044 RENNES CEDEX

Université de Nancy 2
Département des Sciences de l'éducation
23 bd Albert 1er
54000 NANCY

Les ouvrages canadiens peuvent être commandés à la
Librairie du Québec
30 rue Gay-Lussac – 75005 PARIS

SUMMARY

History and geography didactics have been developed in France since the mid-eighties, mainly by teachers and teachers trainers who became what we call « didacticians » (see. A. Le Roux, J. Fontanabona). The subjects for researches are extremely different : object matters, teaching aids, learning process, classroom interactions, the whole including description and analysis on one side, proposals for a more efficient teaching / learning on the other (see Gérin-Grataloup & Tutiaux-Guillon). This diversity is mirrored in the publications mentioned in the « repère bibliographique » part.

Researches in history and geography didactics are conducted in several places (INRP, IUFM¹, a few university departments), but the « scientific community » is not yet very strong and debates are actually too rare. Some researchers tend to expand them through new workshops (« journées d'études ») and seminars. The contributors in this volume took part in such workshops : these texts result from the first two ones. The consequence is that the different contributions in this issue do not present results of researches in didactics, but are significant of the historiographical and epistemological reflection now developed by researchers :

- which concepts and models (Tutiaux-Guillon, Bruter), which specificities and limits to the scientific field for history and geography didactics (Audigier) ?
- which links with history and geography as sciences (Lautier, Chevalier, Roumegous) ?
- which social utility, which stakes (Le Roux, Laville, Roumegous) ?

So this may be taken as an assess or a check-up of history

and geography didactics since its beginning. It is not the first one (see *Perspectives documentaires en éducation*, n° 26, 1992, and *Revue française de pédagogie*, n° 106, 1994), but it was needed not only to reflect about the orientations and perspectives of former researches in didactics (see Laville, Roumegous, Tutiaux-Guillon) – a useful point for teachers trainers, teachers and students interested in didactics – but also to plot the present position of the research works and so give indications for the future.

Several difficulties or weaknesses of those didactics are pointed here and there :

- if the curricula and the textbooks, and more recently the teaching process have been rather largely explored, the analyses of learning are fewer and later, at least in France (See Gérin-Grataloup & Tutiaux-Guillon) or have been dismissed after a time (see Laville) ;
 - even important and stimulating researches in didactics have little impact on practices (see Alavarez, Laville) except on teachers training, but with ups and downs (see Le Roux, Roumegous) ;
 - history and geography didactics have trouble to develop their specific scientific field (see Tutiaux-Guillon) and to be recognized as such by University (see Le Roux, Roumegous). The uncertainties of the links between geographers and didacticians are here exemplary (see Chevalier, Roumegous).
- Nevertheless the French works are both more rigorous and complex, more taken in account by teachers - at least during their training in IUFM, for example through the professional dissertation (« mémoire professionnel »).

¹IUFM : Institut Universitaire de Formation des Maîtres (universitarian institute for teachers training), in charge of initial and in service training.

LA LITTÉRACIE : LE RÔLE DE L'ÉCOLE

IUFM de Grenoble : 24-26 octobre 2002

Colloque organisé par l'IUFM de Grenoble (laboratoire LIDILEM : IUFM de Grenoble/Université Stendhal Grenoble 3) avec le soutien de l'Association Internationale pour le Développement de la recherche en Didactique du Français Langue Maternelle (AIDFLM) et du Pôle Sud Est des IUFM (PSE).

CONTACT : Clarisse DUC
Tél : 04 76 74 73 92 - Fax : 04 76 74 73 37
Mél. : clarisse.duc@grenoble.iufm.fr
Adresse postale : IUFM de Grenoble
30 avenue Marcelin Berthelot – F38100 GRENOBLE

PREMIER APPEL À COMMUNICATION

Ce colloque a pour objectif d'analyser et de discuter la conception de la maîtrise de la langue écrite qui est promue par le courant de recherche centré sur la littéracie, conception qui permet de repenser les questions d'enseignement-apprentissage de l'écrit dans une perspective à la fois continue et socialement contextualisée.

Le concept de littéracie met en effet l'accent sur la continuité des apprentissages en matière de compréhension et d'usage de l'écrit, depuis le savoir lire et écrire, jusqu'aux formes les plus élaborées : enregistrement de savoirs, construction de savoirs, élaboration de points de vue sur les savoirs et plus généralement sur le monde. Il présente également le mérite d'inscrire ces pratiques de l'écrit dans une perspective dynamique : la littéracie n'est pas définie en soi, mais en fonction de contextes sociolinguistiques, historiques et culturels donnés, qui définissent les besoins des acteurs en matière d'usage de l'écrit pour s'adapter et se situer dans ces contextes. L'ambition de ce colloque est de faire se rencontrer des chercheurs de différentes disciplines et domaines de recherche concernés par cette nécessaire refonte des manières d'envisager l'entrée progressive dans une véritable culture de l'écrit, dans des sociétés plurielles et

en constante évolution : spécialistes des sciences de l'éducation, didacticiens des langues maternelles et étrangères, psychologues, sociologues, sociolinguistes, historiens de l'éducation, anthropologues, ethnologues, etc. Le colloque s'intéressera à la manière dont il est possible d'intégrer les apports des recherches menées dans ces différents domaines dans une double perspective : en quoi les résultats de ces recherches peuvent-ils interroger l'école et renouveler en profondeur la définition des objectifs et des pratiques en matière d'écrit et d'enseignement-apprentissage de l'écrit ? En retour : en quoi les interrogations scolaires peuvent-elles fournir de nouvelles pistes de réflexion et d'analyse ?

Les communications sollicitées s'organiseront autour de deux axes de questionnement :

AXE 1 : SOCIÉTÉ, CULTURE ET TRANSMISSION DE LA LANGUE ÉCRITE ET DE SES USAGES

Les communications porteront sur des recherches :

- qui étudient l'évolution des dispositifs structuraux mis en place par les sociétés pour assurer la transmission de l'écrit et qui s'interrogent sur le sens et les fonctions de ces dispositifs ;
- qui analysent les propriétés du patrimoine culturel véhiculé par la langue écrite ;
- qui portent sur le sens des normes et des standards, scolaires en matière de langue. Que disent ces normes et ces standards de la société, de ses attentes et des rapports entre groupes sociaux ? de l'école ? de la conception de la littéracie qu'ils véhiculent ?
- qui portent sur le sens que peuvent prendre les pratiques proposées par l'école dans nos sociétés

plurielles, travaux qui posent la question de l'adaptation de l'enseignement aux caractéristiques des apprenants, en tenant compte de leur diversité culturelle et sociolinguistique.

AXE 2 : CONDITIONS D'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE ÉCRITE

Les communications porteront sur des recherches :

- qui s'intéressent aux représentations et aux conceptions (implicites ou explicites) de la langue écrite chez les enseignants, à leurs effets sur les pratiques d'enseignement ;
- qui étudient le rôle de l'écrit dans l'appropriation des savoirs. En quoi le concept de littéracie permet-il de repenser ce rôle ?
- qui participent à l'élaboration de nouvelles démarches en didactique de l'écrit, inspirées du concept de littéracie. Il pourra s'agir de recherches descriptives ou de didactique expérimentale ;
- qui permettent de s'interroger ou de se réinterroger sur la question de la rupture ou de la continuité entre l'oral et l'écrit : à l'école, compte-tenu de la valorisation de l'écrit en milieu scolaire ; et dans d'autres lieux de transmission de la langue et de ses usages. Pourraient être ainsi présentées des recherches descriptives et comparatives de formes d'usage de l'oral et de l'écrit dans les milieux scolaires et non scolaires.

NOTE :

Les communications seront présentées en français

Les propositions de communication (document Word, format RTF) sont à envoyer pour le 10 mars 2002, de préférence par courrier électronique à Clarisse Duc qui assure le secrétariat du colloque, à l'adresse suivante : clarisse.duc@grenoble.iufm.fr .

Elles devront porter les précisions suivantes :

Nom, prénom, coordonnées institutionnelles, adresse électronique, coordonnées personnelles.

Le résumé (300 mots) devra préciser : la problématique de la recherche, la nature des données empiriques recueillies et quelques éléments d'analyse.

Le comité scientifique sélectionnera les propositions et proposera les modalités de communication.

Un comité éditorial assurera la sélection des communications en vue d'une publication.

DATES IMPORTANTES

Novembre 2001 : 1^{er} appel à communication

Mars 2002 : date limite des dépôts
de propositions

15 mai 2002 : réponse

15 juin 2002 : date limite d'inscription

COMITÉ D'ORGANISATION

Christine Barré-De Miniac (IUFM de Grenoble/LIDILEM) ; Catherine Brissaud (IUFM de Grenoble/LIDILEM) ; Claudine Fabre-Cols (professeur émérite : IUFM de Grenoble/LIDILEM) ; Stéphanie Galligani (IUFM de Grenoble/LIDILEM) ; Marielle Rispaïl (IUFM de Nice/LIDILEM) ; Jean-Pascal Simon (IUFM de Grenoble/LIDILEM) ; Sandra Trevisi (Université Stendhal Grenoble3/LIDILEM).

COMITÉ SCIENTIFIQUE

Christine Barré-De Miniac (IUFM de Grenoble/LIDILEM) ; Jean-Louis Chiss (Université Paris 3) ; Michel Dabène (professeur émérite, Université Stendhal Grenoble 3/LIDILEM) ; Jean-Louis Dufays (Université Catholique de Louvain) ; Claudine Fabre (professeur émérite, IUFM de Grenoble/LIDILEM) ; Francis Grossmann (Université Stendhal Grenoble 3/LIDILEM) ; Josiane Hamers (Université du Québec à Montréal) ; Itziar Idiazabal (Université Vittoria, Espagne) ; Jean-Pierre Jaffré (LEAPLE-CNRS/UMR 8606) ; Elmehdi Kaddouri (Université d'Oujda, Maroc) ; Bernard Lahire (Université de Lyon 2) ; Auguste Mouyouma (Université de Libreville) ; Rahat Naqvi (Ottawa, commission scolaire) ; Fatima Neves Sequeira (Université du Minho, Portugal) ; Nguyen Xuan Tu Huyen (Université d'Ho Chi Minh Vi) ; Martine Pretceille (Universités Paris 8/Paris 3) ; Felix Prudent (Université de la Réunion) ; Yves Reuter (Université Lille 3/THEODILE) ; Marielle Rispaïl (IUFM de Nice/LIDILEM) ; Idméa Eddy Roulet (Université de Genève) ; Semeghini-Siqueira (Université de San Paolo) ; Sandra Trevisi (Université Stendhal Grenoble 3/LIDILEM).

PERSPECTIVES DOCUMENTAIRES EN ÉDUCATION

À retourner à
INRP – PUBLICATIONS
29, rue d'Ulm 75230 PARIS CEDEX 05

Nom ou établissement _____

Adresse _____

Localité _____ Code postal _____

Date _____ Signature ou cachet _____

Demande d'attestation de paiement oui non

Montant de l'abonnement (3 numéros)

France (TVA 5,5 %)	30,00 €
Corse, DOM	29,03 €
Guyane, TOM	28,44 €
Étranger	35,00 €
Le numéro (tarif France, TVA 5,5 %)	13,00 €
Le numéro double	26,00 €

	Nb d'abon.	Prix	Total
Perspectives documentaires en éducation			

Toute commande d'ouvrages doit être accompagnée d'un titre de paiement libellé à l'ordre du régisseur de recettes de l'INRP.

Cette condition s'applique également aux commandes émanant de services de l'État, des collectivités territoriales et des établissements publics nationaux et locaux (texte de référence : Ministère de l'Économie, des Finances et du Budget, Direction de la Comptabilité publique, Instruction N° 90-122-B1-M0-M9 du 7 novembre 1990, relative au paiement à la commande pour l'achat d'ouvrages par les organismes publics).

Une facture pro-forma sera émise pour toute demande. Seul, le paiement préalable de son montant entraînera l'exécution de la commande.



IMPRIMERIE
MAURY

Achévé d'imprimer en juillet 2002
sur les presses numériques
de l'Imprimerie Maury S.A.
21, rue du Pont-de-Fer – 12100 Millau
N° d'impression : G02/26945P

Dépôt légal : juin 2002

Sommaire

coordonné par Nicole TUTIAUX-GUILLON

Éditorial

ANNE-MARIE GÉRIN-GRATALOUP et NICOLE TUTIAUX-GUILLON / La recherche en didactique de l'histoire et de la géographie depuis 1986, essai d'analyse

ÉTUDES

Itinéraire de recherche

ANNE LE ROUX / Un itinéraire de recherche en didactique de la géographie

Perspectives de recherche

FRANÇOIS AUDIGIER / Des recherches avant toute chose, pour cela préfère l'inter...

ANNIE BRUTER / Les paradigmes pédagogiques, d'hier à aujourd'hui

JEAN-PIERRE CHEVALIER / Les géographes parlent de la géographie à l'École (1882-1963)

MICHELINE ROUMÉGOUS / Préoccupations pédagogiques et didactiques des géographes : mise en perspective historique (1968-1996)

NICOLE LAUTIER / Les enjeux de l'apprentissage de l'histoire

CHRISTIAN LAVILLE / La recherche empirique en éducation historique : mise en perspective et orientations actuelles

NICOLE TUTIAUX-GUILLON / Emprunts, recompositions... : les concepts et modèles des didactiques de l'histoire et de la géographie à la croisée des chemins

Chemins de praticiens

CHANTAL ALVAREZ / Le chemin des écoliers

JACKY FONTANABONA / De l'épistémologie à la didactique : un itinéraire de professeur

Repère bibliographique

NICOLE TUTIAUX-GUILLON / Ressources pour enseigner et apprendre en histoire et géographie

Innovations et recherches à l'étranger

NELLY ROME

« Vue sur revues »

BLANDINE RAOUL-REA

RESSOURCES

Bibliographie courante

Adresses d'éditeurs

Summary

