

Les enseignements d'histoire et de géographie aux prises avec la forme scolaire

**François Audigier
Université de Genève**

Depuis qu'elles ont été installées comme disciplines scolaires dans les enseignements primaire et secondaire obligatoires, l'histoire et la géographie n'ont pas cessé d'être l'objet de propos qui mettent en avant les changements et les adaptations qui leur seraient nécessaires. Chacun à leur manière et dans des perspectives parfois contradictoires, les autorités scolaires, divers courants pédagogiques, quelques rares spécialistes des sciences éponymes et d'autres encore, ne se satisfont pas de ces enseignements tels qu'ils sont définis et tels qu'ils sont pratiqués et reçus. Toutefois, face à ces souhaits ou injonctions, diverses études¹ font état de résistances, de lenteurs, et soulignent les permanences de ces enseignements. Pour tenter d'expliquer cette situation, les uns incriminent les résistances professorales, d'autres la formation insuffisante des enseignants, d'autres encore les programmes et *curriculums* qui sont toujours trop lourds et trop développés. D'autres enfin, mentionnent les élèves qui sont trop nombreux à avoir perdu, depuis déjà fort longtemps, le goût des études et l'intérêt pour l'apprentissage, sans oublier ceux qui s'inquiètent des décalages qui seraient à réduire entre les disciplines scolaires et les sciences de référence ou le fossé croissant entre la culture scolaire et la société. À écouter et à lire ces

1. Par exemple en restant dans le temps court de ces dernières années, pour l'histoire : La Revue Suisse d'Histoire 2001, n° 1 ; plusieurs articles sur la situation de l'enseignement de l'histoire dans divers États : livraisons 2001, 2002, 2003, 2004 du Cartable de Clio ; Héry (1999) ; Heimberg (2002) ; pour la géographie : Lefort (1992) ; Leroux (1997) ; Hugonie (1992) ; pour l'histoire et la géographie : Audigier, Crémieux & Mousseau (1996) ; Tutiaux-Guillon (2004) ; Audigier & Tutiaux-Guillon (2004) ; sans oublier les innombrables rapports et autres travaux de commissions officielles pour s'en tenir à l'exemple français.

études et ces points de vue, trop nombreux pour être cités, il apparaît que les résistances sont le plus souvent attribuées aux mauvais choix des autorités ou à l'inertie des enseignants. Dès lors la solution est simple : que les autorités changent de discours et modifient les programmes et conseils pédagogiques, et que les enseignants soient plus mobiles, puisque les élèves sont ce qu'ils sont et qu'il est bien difficile de les changer ! Pour ce faire, les uns prônent l'introduction d'une dimension épistémologique dans la formation des enseignants, introduction nécessaire pour tendre vers ces capacités réflexives qui seraient une caractéristique nécessaire de nos sociétés², d'autres demandent que les *curriculums* fassent une grande place à l'autonomie des enseignants et des établissements en vue de leur adaptation aux spécificités des publics scolaires ; inversement, plus souvent du côté des autorités, un resserrement des *curriculums* et des normes plus précises devraient mieux encadrer l'activité enseignante. Et pourtant, tout cela résiste ! Certes, à l'échelle de plusieurs décennies, les enseignements d'histoire et de géographie changent, évoluent. De nouveaux savoirs, plus ou moins importés des univers dits savants se diffusent dans les contenus enseignés, les méthodes se modifient notamment grâce aux évolutions techniques ou sous leur pression (introduction de la photographie, puis de la couleur dans les manuels, technologies de l'information et de la communication dont la vidéo, etc.). Postuler la stabilité sans autre serait une erreur. Mais les caractères généraux sont demeurés remarquablement stables.

Pour interpréter ces tensions entre les nécessités proclamées, les changements attendus et ces permanences, je fais appel au concept de forme scolaire tel qu'il a été développé par des sociologues, en particulier Vincent et ses collaborateurs, à la suite de travaux d'historiens (Chartier, Compère & Julia, 1976). Vincent (Vincent, Lahire & Thin, 1993) situe et décrit ainsi la forme scolaire :

L'émergence de la forme scolaire, forme qui se caractérise par un ensemble cohérent de traits au premier rang desquels il faut citer la constitution d'un univers séparé pour l'enfance, l'importance des règles dans l'apprentissage, l'organisation rationnelle du temps, la multiplication et la répétition d'exercices n'ayant d'autres fonctions que d'apprendre et d'apprendre selon les règles ou, autrement dit, ayant pour fin leur fin propre, est celle d'un nouveau mode de socialisation, le mode scolaire de socialisation (p. 39).

Cette forme scolaire est liée au « caractère intrinsèquement 'disciplinaire' des savoirs scolaires » (Vincent 2004, p. 113). Ce concept nous offre un analyseur mettant en relation une finalité essentielle de nos communautés humaines, à savoir la socialisation des individus, principalement les

2. Par exemple, pour les enseignants : Schön (1994) ou Paquay & al. (2001) ; plus largement pour la société, la réflexivité comme caractéristique de la modernité, Giddens (1994, notamment pp. 43-51).

jeunes, une forme au sens d'un mode d'organisation qui concerne aussi bien le temps et l'espace que le savoir lui-même qui dessine un système de relations supposées cohérentes entre ces trois éléments, et lie ainsi cette forme avec les contenus enseignés. Dans sa généralité, ce concept ne nous permet pas d'entrer de façon précise dans les constructions disciplinaires qu'il pose comme étant au principe même de l'organisation de la forme scolaire. Pour prolonger nos analyses, je le mets en relation avec d'autres concepts, principalement celui de discipline scolaire, afin d'entrer plus avant dans les manières dont la forme scolaire prend une ... forme particulière selon les domaines de connaissance. Ainsi, le propos de cet article n'est pas de questionner le concept de forme scolaire mais de l'utiliser et de le prolonger pour analyser l'histoire et la géographie scolaires et mettre en perspective les débats dont l'une et l'autre sont depuis quelque temps l'objet. Interroger ce concept, pris ici comme un modèle d'analyse, dépasse le cadre de ces pages et demanderait de mobiliser d'autres références, en particulier des travaux portant sur d'autres disciplines scolaires.

La thèse développée dans ce texte pose que les disciplines scolaires histoire et géographie sont profondément déstabilisées par les changements des modes de socialisation qui sont à l'œuvre dans nos sociétés. Leur finalité première, qui est de construire des « imaginaires sociaux » (Baczko, 1984), une conception du monde, une *Weltanschauung*, relatifs à notre monde habité et à son histoire, et par là de contribuer à la socialisation des jeunes générations, est mise en cause par les incertitudes, les oppositions, voire le refus dont la définition de ces imaginaires est l'objet. Il ne s'agit pas seulement des contenus à enseigner au sens du choix des thèmes d'étude mais plus largement des savoir-faire et des compétences, selon la conception que l'on a de l'identité d'un côté et de celle des apprentissages de l'autre. Ainsi, pour répondre aux évolutions du monde, de nouveaux objets, de nouvelles pratiques, de nouveaux dispositifs frappent à la porte de ces disciplines ; « cahin-caha », certaines de ces nouveautés prennent peu à peu place, principalement celles qui relèvent des contenus au sens le plus habituel du terme, d'autres mettent en cause la forme scolaire elle-même dans laquelle l'histoire et la géographie se sont inscrites et s'inscrivent encore.

Enfin, sans m'y enfermer, mon propos privilégie ce qui est aujourd'hui l'école obligatoire, celle que les élèves fréquentent entre 6 et 15-16 ans ; il convient aussi de rappeler que la durée de cette école, 9 années dans la majorité des États, est récente puisqu'on peut dater l'émergence de cette « école de base » des années soixante-soixante-dix en Europe occidentale, et que, selon les systèmes, il existe une filière unique ou progressivement des filières séparées. Toutefois, même en réduisant ainsi notre exploration, il convient de faire la différence entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire. La forme scolaire et les processus de socialisation qui

lui sont liés ne sont pas identiques. Par exemple, au maître unique succèdent des enseignants différenciés et spécialisés, la place de l'écrit dans les cours et dans les évaluations se renforce, la compétition scolaire et la hiérarchisation des élèves s'imposent, les disciplines prennent une place croissante voire toute la place, etc. Je considère cette division entre primaire et secondaire comme une donnée institutionnelle, un cadre sur et dans lequel les autorités tentent d'agir, cadre qui délimite et définit l'espace d'expérience et les conditions de liberté et d'initiative des acteurs, qu'ils soient élèves ou enseignants.

PRÉALABLES

L'étude de la contribution de l'histoire et de la géographie dans les processus de socialisation scolaire appelle des regards croisés et une mise en perspective temporelle. Compte tenu de la rareté, voire de l'absence d'études qui affrontent ce problème plus spécifique et cherchent à dépasser les grandes généralités intentionnelles à l'image des textes officiels, ma contribution revêt un caractère largement exploratoire. Ainsi, tout au long de ce parcours, je rencontre et croise des travaux, des outils d'analyse, des références qui proviennent de divers champs des sciences sociales, principalement la sociologie, l'histoire et les sciences de l'éducation. Ces ressources sont mises au service d'une perspective didactique au sens où je me place du point de vue de la spécificité disciplinaire, de ce que celle-ci implique pour les enseignements et les apprentissages, en considérant l'ensemble de ces univers disciplinaires depuis les finalités que la société leur confie jusqu'aux pratiques dans les classes et les évaluations des acquis des élèves. Cela correspond à une conception large de la didactique qui prend résolument en compte le contexte ainsi que les évolutions sociales et culturelles pour étudier ces enseignements et apprentissages (Audigier, 1996). Les limites de cet article sont aussi liées aux sources qui sont convoquées pour le construire. Je m'appuie le plus souvent sur les textes officiels, ceux qui régissent ces enseignements, et sur des études générales portant sur l'ensemble constitué par l'une ou l'autre de ces disciplines ou les deux ; je vais également à la rencontre des acteurs qu'ils soient élèves ou enseignants et dans le quotidien des classes à la recherche des disciplines scolaires en actes. De même, tout en m'appuyant principalement sur l'exemple français, j'invite quelques regards et quelques expériences en provenance d'autres systèmes éducatifs. Tout en reconnaissant d'emblée les limites de ces vagabondages, ils sont utiles et nécessaires pour témoigner de questions partagées dans nos systèmes scolaires occidentaux. Enfin, sans faire œuvre d'historien, l'étude de la forme scolaire dans sa configuration disciplinaire relative à l'histoire et la géographie, s'inscrit nécessairement dans la durée ; sa mise en question aujourd'hui pose notre contexte contemporain comme profondément nouveau. Je convie donc quelques références

plus lointaines pour mieux éclairer aussi bien des continuités que des moments de rupture, *in fine* pour construire et comprendre les problèmes qui se posent à nous aujourd'hui. Ainsi, par exemple, en 1906, l'historien Seignobos écrivait :

... l'histoire introduit les élèves dans le monde social et politique... [Elle] fait connaître les actes, les idées, les motifs des hommes vivant en société. Il [l'élève] commence à comprendre en quoi consiste une société et comment elle fonctionne.

L'histoire fait connaître des peuples différents... Il [l'élève] acquiert la notion de la diversité des peuples, il s'affranchit de la tendance naturelle à se représenter une humanité uniforme, semblable à celle qui l'entoure.

...Enfin, l'histoire... fait ainsi apercevoir des changements continuels dans la société... Elle lui [à l'élève] donne la notion précise de transformation sociale.

...

Toutes ces acquisitions rendent le jeune homme plus apte à comprendre la société de son temps, par conséquent à se diriger lui même dans la vie sociale ou politique. Elles l'aident à devenir un citoyen capable de prendre une part intelligente à la vie publique de son pays. L'histoire est le plus solide enseignement civique, elle est une partie indispensable de l'éducation dans une société démocratique.

Je complète ces quelques phrases par deux autres citations qui résonnent elles aussi de façon très actuelle : « Tous les professeurs savent qu'un exercice, pour être efficace, doit mettre l'élève en activité » et plus loin « Il m'a semblé que les exercices de l'enseignement historique doivent être modélés sur les opérations de la connaissance historique » (Seignobos, 1906, pp. 6, 7, 14).

Certes, il s'agit là de l'enseignement de l'histoire dans le secondaire, réservé à l'époque à une petite minorité ; de même, les conceptions de l'histoire et de l'activité des élèves se sont déplacées voire transformées, mais cela nous rappelle que la formation d'une personne autonome, sur laquelle on insiste aujourd'hui, n'est pas nouvelle.

Ces citations n'ont pas pour but de défendre une quelconque permanence des idées mais de nous inviter à ce double travail de contextualisation et de mise en perspective. D'ailleurs, si mon hypothèse énonce la mise en question de la forme scolaire qui s'est développée depuis le XVI^e siècle en Occident et la déstabilisation qui l'accompagne, observée à travers les questions que rencontrent aujourd'hui les enseignements d'histoire et de géographie, il n'y a là qu'une exigence très normale³.

3. Voir aussi, par exemple, les travaux de Bruter (1997) qui étudie la naissance de ce qu'elle appelle un paradigme pédagogique concernant l'histoire enseignée au Grand Siècle, de Dancel (1996) sur l'enseignement de l'histoire à l'école primaire, de Héry (1999) sur l'enseignement de l'histoire au lycée, de Lefort (1992) sur l'enseignement de la géographie, toujours en France, entre 1870 et 1970.

SOCIALISATION ET HISTOIRE ET GÉOGRAPHIE SCOLAIRES

En première approche et au-delà de la diversité de ses usages, le terme de socialisation est considéré ici pour décrire et analyser les processus par lesquels l'individu construit son/ses identités dans et par ses relations avec les autres et avec le monde. Pendant longtemps, la socialisation a été pensée comme essentiellement dépendante des institutions qui encadraient l'individu tout au long de son existence : famille, école, armée pour les hommes, églises, entreprises, etc. Quels que soient les débats dont elle a toujours été l'objet, l'école a été pensée, depuis plus d'un siècle, comme jouant un rôle déterminant dans ce processus. Depuis environ trois décennies, les certitudes sur lesquelles reposaient cette conception sont ébranlées. Avant d'étudier cet ébranlement, je rappelle quelques caractères de la connivence entre l'histoire, la géographie et la socialisation démocratique telle qu'elle était pensée depuis la fin du XIX^e⁴.

Histoire et géographie, deux disciplines pour la socialisation démocratique

Sans avoir le monopole de la construction des identités individuelles et collectives et de la socialisation dans l'espace scolaire, l'histoire et la géographie sont au premier rang de ces processus⁵. L'affaire est connue : construire une conception partagée du passé, de l'histoire de la communauté d'appartenance et de ses relations avec les autres, de l'espace habité, du territoire et aussi du monde, avec au-dessus d'elles, comme signification et comme légitimation, la citoyenneté démocratique⁶ depuis le dernier quart du XIX^e.

Toutefois, compte tenu de la tradition occidentale mais aussi du fait que l'expérience humaine, l'identité et le destin personnel de chacun sont d'abord pris dans le flux du temps, partout une place éminente est accordée à l'histoire (Bruner, 2002). Cette place est aussi à mettre en lien avec la modernité telle que l'a définie Koselleck (1990) et telle que l'analyse Bonny dans un ouvrage plus récent (2004), modernité qui définit les *Temps futurs*

4. Une analyse plus développée devrait distinguer le projet de socialisation qui met en avant l'appartenance 'nationale' et celui de la socialisation 'démocratique', en relation notamment avec l'instruction morale et civique. Le premier s'étend sur une durée plus longue que le second.

5. En 1916, Dewey écrivait : « La géographie et l'histoire sont les deux grands moyens dont dispose l'école pour élargir la portée d'une expérience personnelle directe » (p. 281).

6. Voir la bibliographie abondante, par exemple : Crubelier (1991) ; Rapports du Conseil de l'Europe ; Audigier, 1999 ; etc. Et une autre distinction qui serait opératoire pour le temps présent entre citoyenneté républicaine et citoyenneté démocratique.

comme ouverts à l'initiative humaine, différents du passé et du présent, et orientés par le progrès qui est la matrice et trace le sens de cette nouveauté. Même si aujourd'hui l'idée de progrès est mise à mal, ces figures de la modernité construisent voire déterminent notre conception de notre histoire, de nos histoires, du déroulement du temps⁷.

Ce rôle dominant, l'histoire scolaire le joue, l'a joué, notamment avec le récit collectif qu'elle porte et apporte ; elle met ainsi chacun en situation de placer son histoire individuelle en relation avec les autres par la médiation d'une histoire collective et la participation à un destin commun. Un passé pour construire une identité, un avenir qui place le présent comme un moment d'une continuité, seule à même d'assurer à chacun la sécurité, l'accès à un certain nombre de biens, la possible défense contre les autres. Dans cette division du travail qui est aussi complémentarité, la géographie se tient dans une place seconde. Elle « plante le décor », parcourt l'espace commun ; elle est aussi plus ouverte aux autres. Les premières classes passées, l'ouverture au monde est de rigueur. Sans doute, y a-t-il eu un lien entre cette ouverture et la politique extérieure, notamment coloniale ; ce lien est aujourd'hui relayé par la prise en compte, déclarée nécessaire pour comprendre le monde actuel⁸, des phénomènes de mondialisation. Dès lors que le vaste monde est ouvert, ici à la conquête militaire et politique, là plus spécifiquement économique, là encore à la curiosité pour les autres, la géographie construit l'idée selon laquelle le territoire de l'humanité et donc l'espace d'action potentiel est notre planète. L'histoire, plus centrée sur la communauté politique, s'ouvre plus difficilement aux autres. Dans la plupart des systèmes politiques, ces autres sont d'abord les voisins, contacts pacifiques ou violents. Dans cette perspective, l'histoire donne sens à la géographie du territoire national en aidant l'élève, les générations successives, à comprendre sa construction et l'invitant, les invitant à défendre son intégrité ou faisant de cette défense une obligation.

Histoire, géographie et forme scolaire

Pour remplir le rôle qui leur est assigné dans l'école, l'histoire et la géographie se sont, comme les autres domaines de savoir, construites selon les déterminations et contraintes propres de la forme scolaire, forme que je mets en relation avec le concept de discipline scolaire. C'est dans le cadre défini par la forme scolaire, « [...] un espace séparé des autres espaces de vie sociale[...] un temps spécifique[...] caractérisé par la répétition, le découpage de "séquences" isolées les unes des autres[...] » (Vincent, 2004, p. 124), que l'histoire et la géographie se sont construites comme discipli-

7. Pour les élèves, par exemple, Lautier (1997) ; Tutiaux-Guillon & Mousseau (1998).

8. Formule canonique des programmes officiels quant à la finalité de nos disciplines.

nes scolaires en donnant à ces dernières le sens et les caractéristiques que Chervel (1988) leur attribue : des savoirs partagés, une vulgate ; des dispositifs d'évaluation ; des exercices ; des procédures de motivation. Dans des travaux antérieurs (Audigier, 1995) je me suis appuyé sur cette construction pour étudier la spécificité de l'histoire et de la géographie et ai modélisé ces disciplines telles que l'Institution les a définies depuis la fin du XIX^e siècle. Aussi, dans cet article, au-delà de quelques rappels de leurs caractères dominants, j'étudie principalement les éléments de déstabilisation liés notamment aux modifications de la construction des identités individuelles et collectives et des processus de socialisation.

Pour dire autrement la finalité première de l'histoire et de la géographie : elles ont été installées, en tant que disciplines scolaires dans nos systèmes éducatifs, en vue de contribuer à insérer les jeunes dans une communauté de destin, de développer un sentiment d'appartenance et de transmettre une forme d'identité collective en vue d'unifier la collectivité politique. Cette contribution se combine avec d'autres figures et est relayée par elles, que ce soit hors de l'école ou à l'intérieur de l'école, selon des dispositions variées dans nos différents systèmes éducatifs : commémorations, prière commune, salut au drapeau, serment quotidien, etc. Ce sont autant de moments, de lieux et d'actes collectifs. Ces autres figures, lorsqu'elles sont présentes à l'école, empruntent à des pratiques sociales qui lui sont extérieures et profitent de la forme scolaire comme espace-temps spécifique, soumis à des rituels, mais elles échappent aux logiques disciplinaires. À leur manière, elles sont des actions collectives dans lesquelles l'individu élève est invité à s'engager aussi sur un plan émotionnel. L'identité n'est pas liée à la mise en œuvre de telle ou telle capacité critique mais à la mobilisation d'un sentiment d'appartenance en vue d'une adhésion.

Cet espace-temps singulier qu'est l'École et son développement sur l'ensemble de la scolarité construisent les caractères spécifiques que prend la forme scolaire dans nos disciplines. Pour illustrer ces caractères, je prends quelques exemples :

- le découpage des savoirs. Pour l'histoire, l'organisation chronologique qui met le savoir dans l'ordre du temps, pour la géographie, l'importance du modèle concentrique par élargissement progressif du local au mondial dans le primaire, puis l'exploration successive d'espace terrestre dans le secondaire, constituent les deux principes fondamentaux du découpage et de l'ordonnement des savoirs dans ces disciplines. Tout ceci se joue dans les découpages horaires. Quelques variations existent, notamment entre le primaire où une plus grande souplesse voire une mise à distance des impératifs institutionnels sont de fait à l'œuvre (Audigier & Tutiaux-Guillon, 2004), et le secondaire où les contraintes de programme s'imposent au moins formellement. Quelques enseignants s'efforcent d'inscrire ces savoirs dans des approches plus ou moins re-

- commandées comme les situations problèmes ; mais quel que soit l'intérêt de ces pratiques, elles ne remettent guère en cause la forme scolaire ;
- l'écrit. L'écrit occupe au moins deux places bien distinctes. La première est celle du texte de référence, dont l'archétype est représenté par le manuel. La seconde est l'écrit produit par l'élève. Le manuel est réputé contenir le savoir tel qu'il est accepté et acceptable, légitime et pensé pour vrai à un moment donné. L'écrit de l'élève s'inscrit dans les formes rhétoriques en usage dans le système éducatif ;
 - des exercices et outils spécifiques. Des didacticiens tels que Moniot (1993) soulignent que l'histoire n'a pas conçu véritablement des exercices qui lui soient propres. Elle les emprunte à d'autres, notamment à l'enseignement de la langue. Après tout, l'histoire se donne à nous sous forme de texte et les exercices qu'elle met en œuvre se rapprochent très logiquement de ceux qui sont pratiqués dans l'enseignement de la langue principale. Même si ce texte prend des formes diverses, même si dans le quotidien des classes il est construit et négocié en interaction avec les élèves, ce caractère textuel du savoir, l'importance des connaissances de type déclaratif – savoir que... –, et l'impératif chronologique imposent leurs contraintes. La géographie est un peu plus créative en ce que le maniement de certains de ses outils, principalement la carte, mais également d'autres représentations spatiales comme les graphiques, donnent lieu à des exercices spécifiques ;
 - les pratiques. Encore très insuffisamment développées, les analyses de pratiques d'enseignement disponibles (par exemple, Audigier & al., 1987 ; Audigier, Crémieux & Mousseau, 1996 ; Tutiaux-Guillon & Mousseau 1998 ; Tutiaux-Guillon & Fourmond 1998 ; Cooper & Capita, 2003) montrent toutes la force d'un modèle de type « magistral dialogué ». Quels que soient les modes d'organisation du travail, en classe entière, individuel ou de groupe, les types de tâches confiés aux élèves, leurs possibilités d'enquête et d'expression, etc., une part dominante du temps de la classe est occupée par la parole de l'enseignant. Il y a toujours à dispenser de l'information, à commenter, à expliquer, à évaluer les propos des élèves, à institutionnaliser le savoir. À nouveau, le primaire se distingue du secondaire par une plus grande diversité : le temps n'y obéit pas nécessairement aux mêmes découpages.

La forme scolaire et les processus de socialisation ici à l'œuvre sont liés au projet même d'instruction et d'éducation. Les disciplines scolaires sont réputées favoriser l'entrée des élèves dans leurs modes de pensée et dans leurs raisonnements spécifiques. La distance établie entre la société, ses urgences, la diversité des opinions et des intérêts, et l'espace-temps scolaire est là pour favoriser la construction et l'exercice de la pensée critique, de la raison. Cette intention est liée à l'entrée progressive des élèves dans des disciplines légitimées par leurs références scientifiques. Ce sont des

univers patiemment construits par des générations de chercheurs et que différents acteurs transforment en objets d'enseignement. La socialisation est ici intériorisation de ces mondes et de l'esprit de raison qui en est le socle. L'apprentissage du raisonnement critique demande, exige à la fois du temps et une clôture qui sépare l'école des bruits du monde. Toutefois, les analyses disponibles convergent pour souligner à la fois que ce projet n'est pas si simple à mettre en œuvre, que les savoirs effectivement enseignés sont souvent fort éloignés de tout apprentissage critique et que leur mode dominant de fonctionnement est celui d'une pensée réaliste qui construit chez les élèves une conception du savoir comme vérité établie. Si les normes affichées sont celles de la raison, les normes réelles penchent plutôt vers le réalisme et la transmission de savoirs conçus comme des vérités stables. L'histoire et la géographie scolaires fonctionnent plus à l'adhésion qu'à la formation critique. Bien qu'affirmées par les acteurs, les idées de pluralité des points de vue, de mise à distance des contenus trouvent rarement leur opérationnalisation. Ce n'est sans doute pas le seul effet de l'âge des élèves.

CHANGEMENTS

Si pour décrire et analyser nos disciplines jusque vers les années septante, il est pertinent de mettre l'accent sur les continuités et la puissance des logiques liées à la forme scolaire, ces continuités ne doivent pas être interprétées comme la description d'un paysage tranquille qui ne se serait pas modifié. Toutefois, le modèle disciplinaire reste très stable, toujours pris dans la forme scolaire. C'est à partir des années septante que l'on observe une mise en mouvement plus rapide et plus chaotique de nos institutions scolaires, mouvement au sein duquel nos disciplines jouent leur propre partition.

La modification du contexte actuel et ses conséquences

Les mutations actuelles de nos sociétés occupent les rayons des libraires et emplissent les revues. De nombreux caractères mis en avant par les chercheurs qui travaillent sur notre monde interrogent nos disciplines souvent de façon contradictoire. J'en cite quelques-uns parmi ceux qui ont le plus de conséquences pour l'histoire et la géographie :

- les conceptions du temps évoluent vers un présentisme qui touche directement la capacité de chacun à se situer dans une histoire, à considérer le temps comme une donnée de l'existence non seulement individuelle, mais également collective ;

- les tendances vers une conception communautaire, plus ou moins ethnique, de nos sociétés et la mise en cause des grands récits conduisent vers des replis identitaires qui produisent une quête des origines plus marquée par la recherche de différences que par ce qui est commun ;
- la multiplication des échanges, en particulier l'instantanéité des informations, nous met en relation quasi immédiate avec d'autres lieux sur la Terre. La conception de l'espace se trouve en tension entre une pensée qui privilégie les territoires, leur organisation et ce qu'ils contiennent, et une pensée réticulaire qui étudie les relations ;
- les attentes sociales se modifient ; des groupes qui n'avaient pas la parole, qui se pensent comme privés de leur histoire, la réclament. Cette demande est parfois liée à la légitimation de revendications territoriales. Quelle que soit l'importance accordée à l'idée de réseau, la matérialité des territoires comme espaces bornés d'une population, d'un groupe donné, reste un support important des identités ;
- l'accent mis sur l'expérience comme source principale de la connaissance et condition de la construction du sujet et de son autonomie dévalorise voire délégitime les références extérieures, qu'elles soient scientifiques ou éthiques.

Ces différents caractères, trop vite énoncés et objets d'interprétations diverses (Bonny, 2004) invitent à modifier très fortement non seulement les contenus scolaires mais aussi les dispositifs et les pratiques d'enseignement. Ainsi, même si l'écoute d'un enseignant est aussi une expérience, celle-ci n'est plus pensée dans ce registre mais comme devant être liée à l'initiative et à l'autonomie. Ce qui importe est avant tout la construction de capacités à se *débrouiller* dans la vie sociale, à faire face à la diversité et à la nouveauté des situations que la personne rencontre, en mobilisant des compétences. Ce qui est appris à l'école doit *être utile* et pas seulement construire des imaginaires. D'ailleurs pour la construction de ces dernières, la société produit des moyens de diffusion de masse autrement plus efficaces que les savoirs scolaires.

La socialisation n'est plus ce qu'elle était

J'ai précédemment rappelé le lien admis entre les processus de socialisation, l'appartenance et la construction de l'identité, des identités individuelles et collectives. Pour étudier cette construction, Dubar (1998, p. 117-126) distingue deux processus totalement imbriqués, biographique et relationnel ; il présente l'identité comme « espace-temps générationnel », « L'articulation de ces deux processus représente la projection de l'espace-temps identitaire d'une génération confrontée aux autres dans son cheminement biographique et son déploiement spatial ». Si dans la perspective

sociologique développée par cet auteur, l'espace est celui des « dispositions sociales », une perspective géographique étend volontiers ce déploiement spatial vers le sens donné aux relations que les êtres humains entretiennent entre eux et avec les objets matériels et symboliques qu'ils ont à leur disposition, qu'ils produisent, échangent, consomment à la surface de la Terre, dans des lieux différenciés. De même, si le biographique renvoie à une dimension individuelle de chacun et de son identité narrative (Ricœur, 1990), il est aussi collectif. Tout être humain se construit en relations avec les autres. Ces relations peuvent être pensées comme universelles ; elles n'en sont pas moins situées, limitées, partielles, dépendantes en premier lieu de nos appartenances spécifiques. Parmi ces dernières, l'appartenance politique, et donc la séparation du monde en entités distinctes, a été et est encore largement pensée comme celle qui fonde un monde commun, celui de nos communautés politiques, de nos communautés de citoyens pour les démocraties (Schnapper, 1994), nos manières de les penser, nos solidarités et nos différences. Nous habitons la Terre ; celle-ci a une histoire, des histoires. Nous sommes d'abord d'un lieu, d'un temps, d'une société particulière qui a une histoire et se développe sur un espace. De telles affirmations sont ici posées comme un point de départ à partir duquel déployer les mises en cause et les changements. Ainsi aux deux extrémités de nos hiérarchies sociales, hiérarchies presque mondiales, se disposent des humains *planétaires*, autrement dit des humains pour qui les appartenances politiques singulières jouent un rôle second et dont le projet se développe au-delà des frontières des États. Mais si les uns sont en situation de pouvoir et mettent le monde à leur service, les autres en subissent la loi et pensent l'ailleurs d'abord comme une possible survie ou amélioration de leur sort pour eux-mêmes et pour leurs proches⁹.

Pour introduire les changements dans les processus de socialisation, je me réfère principalement à deux auteurs. Le premier, Dubet (2002), sous le titre « Le Déclin de l'institution », analyse le mouvement vers un mode de socialisation marqué par une expérience composite et attribuant une importance déclinante voire absente, aux rôles que remplissaient précédemment les institutions, au premier rang desquels l'école. Ce mode de socialisation scolaire est concurrencé par d'autres qui sont extérieurs non seulement à l'école, mais aussi aux autres institutions. L'alternative est alors, soit de voir l'école refuser de considérer ces évolutions, ce qui pourrait se traduire par une sorte de découplage entre les enseignements et les apprentissages et ce qui relève des processus importants de socialisation, soit de tenter des adaptations, des changements. De son côté, Kaufmann (2004), dans une approche de l'identité sous le titre de « L'invention de soi », développe une conception qui ajoute à l'identité narrative une identité, plus exactement des identités opératoires, liées à l'action. Non seulement pèse

9. Par exemple : Bauman (1998).

sur l'individu une injonction « à définir lui-même sa propre identité » mais en plus il lui est demandé :

[...] en même temps d'effectuer toute une série de choix pratiques, de réfléchir avant d'agir. Ces deux impératifs sont en réalité étroitement liés entre eux. D'une façon générale, car ego ne peut donner sens à son action si il ne sait pas qui il est. Mais aussi de façon beaucoup plus quotidienne et pragmatique, à travers le bricolage de grilles significatives orientant l'action. [...] sans elles, l'individu moderne tombe en panne. (p. 174-175).

Suivre ces analyses suggère que le mode de socialisation scolaire mis en avant par Vincent n'a plus la même puissance qu'auparavant. Ce déclin, qui se produit dans la durée et n'a ni caractères ni rythmes uniformes, contribue à éclairer nombre de tentatives destinées à « ouvrir » la forme scolaire, en particulier du côté de l'action, de l'activité des élèves, plus largement de ses relations avec les pratiques sociales, et à donner du sens à ces tentatives. Nous sommes passés d'un monde où les normes se diffusaient de manière verticale, un monde où l'ordre était pensé comme imposé de manière verticale, à un ordre et des normes négociés et débattus. Le rapport aux savoirs relatifs à notre monde social présent et passé ne peut plus se construire ni dans la seule adhésion, même critique, à un discours normé et conçu comme une vérité, ni dans des dispositifs qui ignorent les expériences que les élèves ont de ce monde. Cette nouvelle donne permet d'interpréter les changements actuels, y compris dans leurs dimensions conflictuelles.

Des nouveautés

J'ai posé dès l'introduction que depuis les décennies soixante-septante et à un rythme bien plus élevé que précédemment, l'histoire et la géographie sont invitées à introduire de nouveaux objets, de nouvelles pratiques, de nouveaux dispositifs¹⁰. L'introduction de ces nouveautés répond à plusieurs motivations. Les unes sont une actualisation voire une accentuation de celles déjà présentes au cours de la période précédente, telles que le souci de ne pas voir les disciplines scolaires s'éloigner par trop de leurs références savantes ou la prise en compte de travaux sur l'éducation, l'enseignement et l'apprentissage ; les autres sont la traduction de préoccupations nouvelles, de demandes sociales plus ou moins pressantes, telles que la nécessité de faire face à l'évolution des publics scolaires ou encore l'introduction d'objets sociaux, de compétences, de domaines de formation jusqu'alors

10. Ce qui n'empêche pas que des voix s'élèvent régulièrement pour dénoncer ces introductions. Voir les ambiguïtés des Commissions ministérielles en France au cours des années quatre-vingt.

absents ou peu présents dans nos disciplines, plus largement à l'école. Ces motivations ne sont pas exclusives les unes des autres, mais elles répondent à différentes priorités. Ce qui relève des contenus met plutôt en question les *imaginaires sociaux* à travers la construction de savoirs sur le monde. Ce qui relève des pratiques et des dispositifs accompagne l'insistance mise de plus en plus fortement sur les activités, l'expérience comme source de l'apprentissage.

Un des leviers des changements de l'école est placé dans l'énoncé des plans d'étude et autres curriculums formels. Ce n'est pas le lieu de développer ici cette notion de curriculum et ce qu'elle implique ni de s'interroger sur les effets de ces textes officiels sur les pratiques réelles. Observons simplement qu'une des réponses apportées par les autorités scolaires, au-delà des modalités différentes de leur construction, réside dans la modification des curriculums. Pendant longtemps, les modifications proposées ont concerné en priorité les contenus, tandis que pour les pratiques il était surtout question de rappels, notamment sur les méthodes actives. La tradition européenne laisse aux enseignants une grande liberté pédagogique.

De nouveaux objets

Sans cesse de nouveaux objets frappent à la porte de nos disciplines. Les uns, comme le patrimoine ou le travail sur les relations et la différenciation entre mémoire et histoire, touchent directement un travail sur le temps, le rapport de l'identité collective au passé et aux débats du présent. D'autres, comme l'Europe ou l'exigence du développement durable, sont censés ouvrir à l'avenir ; ils sont alors directement aux prises avec les incertitudes de ce même avenir. Si les objets dont le caractère historien semble plus évident, se disciplinarisent avec plus ou moins de facilités, il n'en est pas de même pour ceux qui concernent directement notre monde actuel et qui sont placés a priori du côté de la géographie ou dont la composante géographique est particulièrement importante. Une des raisons de ces résistances est liée au fait que ces objets sont des enjeux sociaux qui divisent la société et que les savoirs dits scientifiques dont ils relèvent sont pluriels, eux-mêmes directement plongés dans les débats sociaux. Leur étude est donc impossible à orienter à partir et vers des savoirs stables. Il en est ainsi de tout *problème de société* dont l'étude ne relève en aucun cas d'une seule discipline scolaire ni d'un seul champ scientifique et dont la résolution est d'ordre politique. Poser que la résolution d'un problème de société est de l'ordre du politique, c'est rappeler que les sciences ne disent pas ce que les humains doivent décider et que les décisions qui les concernent dépendent de l'organisation des pouvoirs dont se dotent les communautés politiques, les nôtres aujourd'hui étant de type démocratique. L'introduction de tels objets dans les savoirs enseignés soit se fait au risque de leur scolarisation au sens de

leur soumission aux logiques de la forme scolaire, soit implique sinon un changement, du moins un déplacement souvent profond de cette même forme.

Dans les *curriculum*s

Toujours dans la période qui nous occupe, trois manières nouvelles de construire les *curriculum*s intéressent nos disciplines. La première relève de la pédagogie par les objectifs. Ainsi les plans d'étude d'histoire et de géographie du cycle d'orientation à Genève ne sont plus organisés à partir d'une liste de savoirs et de savoir-faire mais à partir de l'énoncé de quelques objectifs majeurs dont le contenu et la formulation sont inspirés de certaines des préoccupations présentes dans les univers scientifiques. Le plan d'étude de géographie y ajoute une liste de concepts à construire. La seconde manière modifie plus profondément encore les constructions habituelles, au moins dans les intentions, et s'efforce de raisonner en termes de compétences. Certains programmes belges et les programmes québécois sont de ce type. Au-delà des débats dont les compétences sont l'objet, l'intérêt de cette référence est de mettre, en principe, en avant l'opérationnalité des savoirs, leur usage en situations. Ces deux manières de construire les *curriculum*s restent dans des logiques disciplinaires. Certes, elles s'efforcent de dépasser les constructions habituelles et de mettre en tête, la première, des *modes de pensée disciplinaire* qui privilégient l'esprit critique et la scolarisation de certains débats existant dans les univers scientifiques, la seconde une relation explicite avec des compétences sociales. Reste à savoir, mais ces nouveautés sont trop récentes, si elles modifieront, si oui de quelles façons et sur quels aspects, les logiques de la forme scolaire.

La troisième nouveauté introduite dans les *curriculum*s et qui regarde nos disciplines les déstabilise beaucoup plus fortement. Elle relève des *éducation à...* : *éducation aux médias*, *éducation au développement durable*, etc. Ces éducations sont une traduction, en terme d'intentions d'enseignement, de préoccupations sociales plus ou moins considérées comme des urgences et qui d'une part peinent à s'introduire dans les disciplines scolaires établies, d'autre part ne sont pas, par essence ou par nature, disciplinaires, enfin, qui renvoient à des pratiques sociales, voire incluent des dimensions politiques. Elles mettent en question les découpages disciplinaires et invitent à des relations plus fortes avec ce qui est hors de l'école. Un des buts est de rapprocher la culture scolaire du reste du monde, sans que l'on quitte à ce propos quelques généralités¹¹. Elles s'accompagnent de nouveaux dispositifs moins dépendants de l'organisation actuelle de l'es-

11. Ces *éducations à...* sont présentes dans les programmes québécois, dans le projet de Plan d'Études Cadre en Suisse romande, etc.

pace-temps scolaire. Dès lors, elles n'entrent pas dans la forme scolaire habituelle.

Toutefois, l'insertion de ces éducations reste problématique¹². Outre que, surtout dans le secondaire, leur insertion heurte les dimensions organisationnelles et matérielles de la forme scolaire, elles comportent un certain nombre de risques quant à la formation des élèves, par exemple : la réduction de ces éducations à des objectifs comportementaux, ainsi l'éducation à l'environnement ou au développement durable se réduirait au tri (fort utile) des déchets pour laisser de côté les dimensions politiques et sociales ; la dérive vers des débats de sens commun où les informations médiatiques, produites dans l'urgence et selon des procédures et des impératifs qui ne répondent pas à des critères scientifiques dont se réclament au moins en partie les savoirs scolaires, jouent le premier rôle voire constituent la référence principale des élèves. Dans ce cas, les modes de pensée disciplinaire, dont les spécialistes continuent d'affirmer la pertinence pour analyser, comprendre et décider des enjeux sociaux présents dans ces *éducations* à et leur rôle formateur pour les élèves, peinent à prendre place. Nous sommes à nouveau dans une tension entre la soumission aux contraintes de la forme scolaire et l'évolution de celle-ci pour répondre aux attentes qui s'expriment de plus en plus envers l'école. L'espace-temps scolaire n'offre plus un cadre adéquat pour ces éducations, mais ces éducations portent aussi le risque de réduire ce qui faisait la force et l'intelligence de cette forme.

PAUSE : L'HISTOIRE ET LA GÉOGRAPHIE AUX PRISES AVEC LES IMAGINAIRES SOCIAUX, LES DISPOSITIFS D'ENSEIGNEMENT, L'ACTION ET LA DÉCISION

Pendant près d'un siècle, histoire et géographie ont, de fait, à travers leurs contenus et les modalités de leur enseignement, transmis et construit une vision du monde en principe partagée, norme de pensée censée unifier la société. Même si des approches différentes existaient et existent toujours, en matière de point de vue et d'interprétation notamment, la référence principale était et reste la communauté politique d'appartenance. C'est à partir d'elle et pour elle que le découpage et le choix des objets enseignés sont effectués. Il est admis que cette norme, principalement imaginaire et idéologique, comporte avec elle et en elle la dimension critique nécessaire au développement d'un citoyen autonome, doué de raison. Cette intention ne disparaît pas aujourd'hui mais elle change de sens et son opérationnalisation

12. Par exemple, Baluteau (à paraître).

bouleverse le bel ordonnancement traditionnel. Parmi de nombreux lieux où s'insèrent ces bouleversements, j'en retiens trois pour inviter à prolonger la réflexion.

Le premier a trait aux imaginaires et renvoie aux incertitudes et questionnements dont nos communautés politiques sont l'objet. Ces incertitudes sont à la fois externes et internes. Externes, car elles posent la question de la délimitation de ces communautés et donc celle de nos solidarités et du nous/les autres. L'Union européenne est probablement l'espace politique le plus concerné par ce phénomène. Internes, car nulle part on ne peut soutenir et développer une vision unique du monde. La pluralité s'impose dans les discours, dans les recherches, dans les esprits. Reste évidemment à savoir comment cette pluralité est construite et comprise, ce qu'elle signifie pour le destin des communautés politiques et de l'humanité. Nos sociétés sont plurielles, répète-t-on à l'envi, mais comment et que choisir en termes d'objets d'enseignement ? Si, à nouveau, l'histoire se présente au premier rang, la géographie n'est pas, ne saurait pas être absente du débat. Non seulement il est mille manières de dire notre Terre et ses habitants, mais il est aussi bien des manières d'organiser cette discipline. La pluralité des points de vue et l'éclatement des objets enseignés renvoient au risque de fragmentation de la culture scolaire. Mais, dès lors que les savoirs scientifiques sont acceptés comme partiels et provisoires, y faire référence place les savoirs scolaires dans des cohérences particulières et limitées. La cohérence d'ensemble, celle qui serait susceptible d'offrir une vision unifiée de notre monde et de notre destin, relève dès lors de constructions idéologiques, au sens de constructions faites d'un mélange de connaissances et de croyances, d'attentes et de valeurs, dont on ne peut éprouver rigoureusement la validité.

Le second lieu est celui des dispositifs liés notamment au travail autonome, à la pédagogie du projet, aux travaux qui exigent des relations entre les disciplines scolaires. La forme scolaire telle qu'elle est présente à l'école primaire est ici beaucoup plus souple que dans le secondaire pour accueillir de nouveaux dispositifs. Toutefois, la classe comme entité sociale, temporelle et spatiale, reste le cadre essentiel dans lequel ces derniers s'insèrent. Si ils ont souvent pour intentions d'ouvrir la forme scolaire, ils se heurtent aux cloisonnements, aux habitudes qui sont autant intellectuelles qu'organisationnelles.

Le troisième lieu est celui de l'action et de la décision. Les sciences socio-historiques oscillent entre le projet de construire des connaissances sur les sociétés présentes et passées et les demandes qui leur sont adressées en vue d'aider à l'action, à la décision. Dans l'espace scolaire, on retrouve les *éducations à...* qui portent sur des objets sociaux dont j'ai dit le caractère a priori non disciplinaire. La formation demandée mêle un volet de connaissances et un volet d'apprentissage de l'action et de la décision qui

intéressent à la fois l'individu et les groupes, les collectivités. Avec l'action et la décision, se profilent l'incertitude et le risque. Si une telle intention appelle à faire plus de place dans nos enseignements, notamment en histoire, aux moments de bifurcation, de choix entre plusieurs solutions, elle implique aussi des modalités de travail qui placent autrement nos disciplines que dans un enseignement autonome et segmenté.

Imaginaires, dispositifs et intentions d'action et de décision se donnent la main, d'une part pour tenter de répondre à cette interrogation sur le sens des savoirs scolaires, d'autre part pour inviter à redéfinir l'ancrage nécessaire des savoirs scolaires dans de solides références. La forme scolaire et les caractères principaux des disciplines histoire et géographie sont dès lors devant le défi de leur évolution vers ce qui reste à inventer.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Audigier, F. (Éd.). (1987). Histoire et géographie. In J. Colomb, *Les enseignements en C.M.2 et en 6^e, ruptures et continuités*, rapport de recherche n°11 (pp. 45-111). Paris : INRP.
- Audigier, F. (1995). Histoire et géographie : des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions des élèves. *Spirale*, 8, 61-89.
- Audigier, F. (1996). La didactique comme un oignon. *Éducatives*, 7, 34-38.
- Audigier, F. (1997). Histoire, géographie et éducation civique à l'école : identité collective et pluralisme. Actes du Colloque *Défendre et transformer l'école pour tous*. [CD-Rom]. Marseille : IUFM.
- Audigier, F. (1999). *Éducation à la citoyenneté*. Paris : INRP.
- Audigier, F., Crémieux, C. & Mousseau, M.-J. (1996). *L'enseignement de l'histoire et de la géographie en classes de troisième et de seconde, études d'exemples comparés*. Paris : INRP.
- Audigier F. & Tutiaux-Guillon, N. (2004). *Regards sur l'histoire, la géographie et l'éducation civique à l'école primaire*. Lyon : INRP.
- Baczko, B. (1984). *Les imaginaires sociaux*. Paris : Payot.
- Baluteau, F. (à paraître). L'interdisciplinarité dans les collèges : forme, engagement et justification. In F. Audigier & N. Tutiaux-Guillon (Éd.), *Changements de la société, changements de l'école, changements des curriculums*. Manuscrit en préparation
- Bauman, Z. (1999). *Le coût humain de la mondialisation*. Paris : Hachette.
- Bonny, Y. (2004). *Sociologie du temps présent*. Paris : Armand Colin.
- Bruner, J. S. (2002). *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?* Paris : Retz.
- Bruter, A. (1997). *L'histoire enseignée au Grand Siècle, naissance d'une pédagogie*. Paris : Belin.
- Bugnard, P-P. (2001). Rapports, mémentos, manuels... 'Et bien, apprenez maintenant'. *Revue suisse d'histoire*, 1, (3), 354-363.

- Cartable de Clio, Revue romande et tessinoise des didactiques de l'histoire.*
4 numéros parus, 2001, 2002, 2003, 2004.
- Chartier, R., Compère, M.-M. & Julia, D. (1976). *L'éducation en France du XVIe au XVIIIe*. Paris : SEDES.
- Chervel, A. (1988). L'histoire des disciplines scolaires : réflexion sur un domaine de recherche. *Histoire de l'éducation*, 38, 59-119.
- Cooper, H. & Capita, L. (2003). Leçons d'histoire à l'école primaire : comparaisons. *Cartable de Clio*, 3, 155-168.
- Crubelier, M. (1991). *La mémoire des Français, recherches d'histoire culturelle*. Paris : Veyrier.
- Dancel, B. (1996). *Enseigner l'histoire à l'école primaire*. Paris : PUF.
- Dewey, J. (1916/1990). *Démocratie et éducation*. Paris : Armand Colin.
- Dubar, C. (1998). *La socialisation*. Paris : Armand Colin
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Seuil.
- Giddens, A. (1994). *Les conséquences de la modernité*. Paris : L'Harmattan.
- Heimberg, C. (2001) L'enseignement de l'histoire, un usage public de la discipline à mieux définir et à renouveler. *Revue suisse d'histoire*, 1, (3), 345-353.
- Heimberg, C. (2002). *L'histoire à l'école*. Paris : ESF.
- Héry, E. (1999). *Un siècle de leçon d'histoire. L'histoire enseignée au lycée*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Hugonie, G. (1992). *Pratiquer la géographie au collège*. Paris : A. Colin.
- Kaufmann, J.-C. (2004). *L'invention de soi*. Paris : A. Colin.
- Koselleck, R. (1990). *Le futur passé : contribution à la sémantique des temps historiques*. Paris : EHESS.
- Lautier, N. (1997). *À la rencontre de l'histoire*. Lille : Presses du Septentrion.
- Lefort, I. (1992). *La lettre et l'esprit*. Paris : CNRS.
- Le Roux, A. (1997). *Didactique de la géographie*. Caen : Presses Universitaires de Caen.
- Moniot, H. (1993). *Didactique de l'histoire*. Paris : Nathan.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. & Perrenoud, P. (2001). *Former des enseignants professionnels*. Bruxelles : De Boeck.
- Passeron, J.-C. (1991). *Le raisonnement sociologique. L'espace non poppérien du raisonnement naturel*. Paris : Nathan.
- Prost, A. (2002). Argumentation historique et argumentation judiciaire. In M. de Fornel & J.-C. Passeron (Éd.). *L'argumentation preuve et persuasion*. Paris : EHESS.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.
- Schnapper, D. (1994). *La communauté des citoyens*. Paris : Gallimard.
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif*. Montréal : Édition Logiques.
- Seignobos, C. (1906). *L'histoire dans l'enseignement secondaire*. Paris : A. Colin.
- Thiesse, A.-M. (1999). *La création des identités nationales*. Paris : Seuil.

- Tutiaux-Guillon, N. (2004). *L'histoire-géographie scolaire entre deux paradigmes*. Mémoire pour l'Habilitation à Diriger des Recherches. Lyon : Université Louis Lumière.
- Tutiaux-Guillon, N. & Mousseau, M.-J. (1998). Dans la classe : l'influence du modèle pédagogique sur l'explicatif. In F. Audigier (Éd.), *Contributions à l'étude de la causalité et des productions des élèves dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie*, (pp. 33-68). Paris : INRP.
- Tutiaux-Guillon, N. & Fourmond, T. (1998). Du côté des élèves : apprendre, expliquer, rédiger... In F. Audigier (Éd.). *Contributions à l'étude de la causalité et des productions des élèves dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie*, (pp. 69-110). Paris : INRP.
- Tutiaux-Guillon, N. & Mousseau, M.-J. (1998). *Les jeunes et l'histoire. Identités, valeurs, conscience historique*. Paris : INRP.
- Vincent, G. (Éd.) (1993). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Vincent, G. (2004). *La socialisation démocratique*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.