

# 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'AFDG<sup>1</sup> (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 CFEED<sup>2</sup> 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 IREHG<sup>3</sup> 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'années<sup>4</sup>.

## **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. Poinier).

La question des langages touche à un troisième ensemble de recherches, qui construisent leur objet autour des **activités et des productions des élèves** : que les 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 jargonnable, 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'hypothèse<sup>5</sup>. 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, souci 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. Baragué) 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 recomposés<sup>6</sup>. 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 Verret<sup>7</sup> (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<sup>re</sup> 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 apparemment 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 recomposition 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 1.

*Enseigner les révolutions 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 Gataloup, 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<sup>e</sup> 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.

