

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

FRANÇOIS AUDIGIER

... es 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-

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

Et pourtant ! Ces disciplines<sup>1</sup> 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 exemple<sup>2</sup> 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 disciplines<sup>3</sup> 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 plaçons 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 résumé<sup>4</sup>. 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.

## OÙ 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<sup>e</sup> 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 1<sup>er</sup> P, 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-Guillon<sup>5</sup> 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<sup>e</sup> 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-historiques<sup>6</sup> 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 leurs<sup>7</sup> ; 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. *Éducatons*, 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.