

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

NICOLE TUTIAUX-GUILLON

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- un problème de visibilité et de reconnaissance de l'autonomie de la recherche en didactique, et plus largement des didactiques de l'histoire et de la géographie, quelle que soit la qualité des recherches et des chercheurs. Ceci se traduit par exemple, à l'université, par la rareté des enseignements ainsi étiquetés – et des chaires. Ce problème est lié sans doute au peu d'innovations conceptuelles dans nos didactiques. Les quelques propositions de modèles marquent-elles l'amorce d'une certaine autonomisation ? Cela supposerait qu'ils soient repris dans d'autres recherches, y compris dans d'autres institutions que celles où ils ont éclos et qu'il produisent des connaissances nouvelles, qu'ils génèrent des problèmes nouveaux, qu'ils ouvrent de nouvelles possibilités d'action et/ou de recherche ;
- un éventuel problème de cohérence théorique : les concepts sont déracinés de leur théorie d'origine, et transplantés dans le champ de nos didactiques, et la même recherche peut s'appuyer sur des concepts aux référents très distants, comme par exemple l'épistémologie et la psychologie cognitive. La cohérence théorique procède-t-elle alors de la spécificité de la problématique ? ou de la recombinaison éventuelle des concepts et des modèles pour leur donner pertinence, rigueur et

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

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

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

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

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

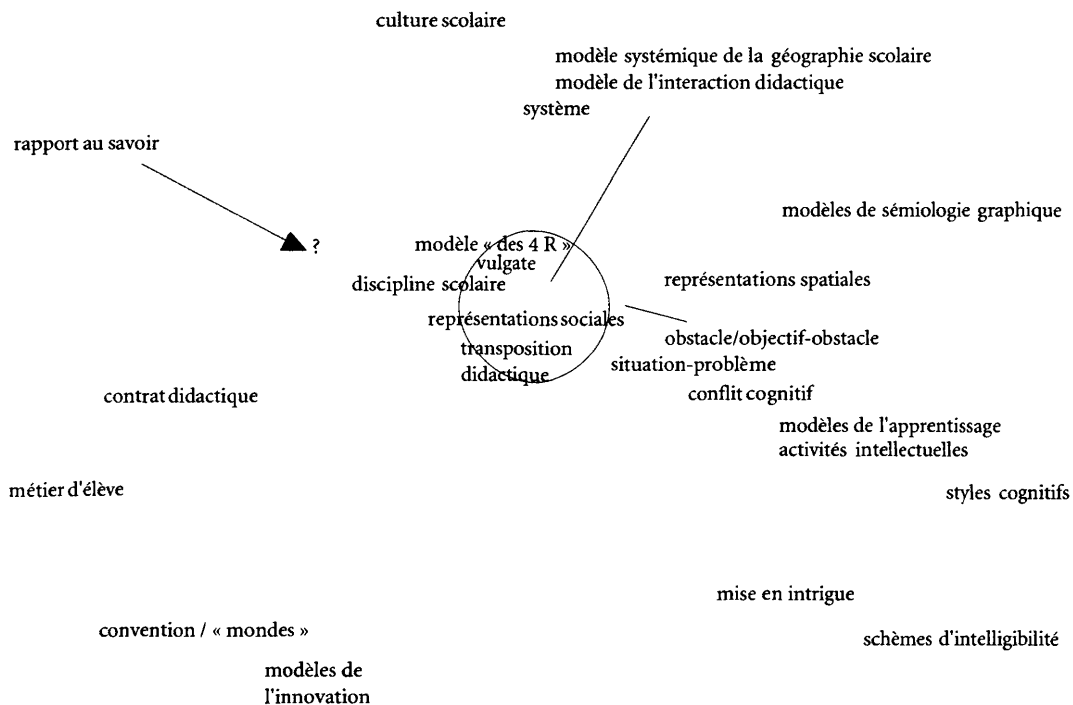
Globalement, il y a rencontre assez fréquente entre les concepts employés pour analyser des *apprentissages* disciplinaires et ceux qui structurent les propositions de situations didactiques ; par contre, ces mêmes concepts diffèrent de ceux maniés dans l'analyse des savoirs scolaires et des situations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

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

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

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

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



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

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

Nicole TUTIAUX-GUILLON
Maître de conférences
IUFM de Lyon

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

Analyse des savoirs scolaires

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

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

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

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

Propositions de situations didactiques

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

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

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

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

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

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

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

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

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

AUDIGIER, F. (1993). *Les représentations que les élèves ont de l'histoire et de la géographie. À la recherche des modèles disciplinaires entre leur définition par l'institution et leur appropriation par les élèves*, thèse s.d. H. Moniot, Paris VII.

AUDIGIER, F., ed. (1993). *Documents : des moyens pour quelles fins ? Actes du septième colloque des didactiques de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales*, avril 1992, Paris : INRP.

AUDIGIER, F. et BAILLAT, G. (1992). *Analyser et gérer les situations d'enseignement-apprentissage*, actes du sixième colloque des didactiques de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales, mars 1991, Paris : INRP.

AUDIGIER, F. (1990). Savoirs enseignés – savoirs savants, apprendre, former, enseigner, in *Actes du colloque organisé par le centre pédagogique de Rennes*, 31 janvier-1^{er} février 1990, p. 41-51.

AUDIGIER, F. et MARBEAU, L. (1989). *Savoirs enseignés – savoirs acquis*, Quatrième rencontre nationale sur la didactique de l'histoire, de la géographie, des sciences économiques et sociales, 8-9-10 mars 1989, Paris : INRP.

AUDIGIER, F. et MARBEAU, L. (1988). *Savoirs enseignés – savoirs savants*, Troisième rencontre nationale sur la didactique de l'histoire, de la géographie et des sciences économiques et sociales, 2-3-4 mars 1988, Paris : INRP.

AUDIGIER, F. et MARBEAU, L. (1987). *(Les représentations)* Seconde rencontre nationale sur la didactique de l'histoire et de la géographie, Paris : INRP.

BRUTER, A. (1997). *L'Histoire enseignée au Grand Siècle. Naissance d'une pédagogie*, Paris : Belin.

CHATEL, E. (1996). *Une analyse de l'action éducative : évaluation et apprentissage dans les lycées*, thèse s.d. R. Salais, Paris X.

CLERC, P. (1999). *Production et fonctionnement de la culture scolaire du lycée en géographie. L'exemple des espaces urbains*, thèse pour le doctorat d'université, s.d. M.-C. Robic, Paris I.

GUYON, S., MOUSSEAU, M.-J. et TUTIAUX-GUILLON, N. (1993). *Des nations à la Nation, apprendre à conceptualiser*, Paris : INRP.

IREHG. (1999). *L'École du citoyen*, Clermont-Ferrand : CRDP d'Auvergne.

LAUTIER, N. (1997). *À la rencontre de l'histoire*, Lille : Presses universitaires du Septentrion.

FONTANABONA, J., dir. (2001). *Cartes et modèles graphiques, analyses de pratiques en classe de géographie*, Paris : INRP.

MARTINEAU, R. (1999). *L'histoire à l'école, matière à penser*, Paris ; Montréal : L'Harmattan.

MONIOT, H. (1993). *Didactique de l'histoire*, Paris : Nathan.

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

OLRY-LOUIS, I. (1997). *Interactions entre styles d'apprentissage et traitements pédagogiques dans un apprentissage à partir de textes en sciences sociales*, thèse Paris V.

POIRIER, B. dir. (1998). *Documents filmiques, documents écrits. Étude comparée de leur statut et de leurs usages dans l'ensei-*

gnement de l'histoire. Paris : INRP (Documents et travaux de recherche en éducation ; 34).

TUTIAUX-GUILLON, N. et MOUSSEAU, M.-J. (1998). Dans la classe : l'influence du modèle pédagogique sur l'explicitatif, in F. AUDIGIER, dir., *Contributions à l'étude de la causalité et des productions des élèves dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie*, Paris : INRP, p. 36-37.

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

TUTIAUX-GUILLON, N., dir. (2001). *L'Europe entre projet politique et objet scolaire, au collège et au lycée*, Paris : INRP.

Publications auxquelles ont puisé des recherches

ASTOLFI, J.-P. et DEVELAY, M. (1989). *La didactique des sciences*, Paris : PUF.

BERTHELOT, J.-M. (1990). *L'intelligence du social*, Paris : PUF.

BOLTANSKI, L. et THÉVENOT, L. (1991). *De la justification : les économies de la grandeur*, Paris : Gallimard.

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

CHERVEL, A. (1998). L'histoire des disciplines scolaires, réflexion sur un domaine de recherche, *Histoire de l'éducation*, n° 38, mai, p. 59-119, repris dans CHERVEL, A., *La culture scolaire*, Paris : Belin, p. 9-56.

CHEVALLARD, Y. (1985). *La transposition didactique*, 2^e ed., Grenoble : La Pensée sauvage.

GIORDAN, A., dir. (1983). *L'élève et/ou les connaissances scientifiques*, Berne : Peter Lang.

GIORDAN, A. et DE VECCHI, G. (1987). *Les origines du savoir*, Neuchâtel/Paris : Delachaux et Niestlé.

JODELET, D. (1989). *Les représentations sociales*, Paris : PUF.

MOSCOVICI, S. (1976). *La psychanalyse, son image, son public*, Paris : PUF (1961).

PERRENOUD, P. (1996). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris : ESF.

PERRET-CLERMONT, A.-N. (1986). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*, Berne : Peter Lang.

RICHARD, J.-F. (1990). *Les activités mentales, comprendre, raisonner, trouver des solutions*, Paris : Colin.

RICHARD, J.-F., BONNET, C. et GHIGLIONI, R. (1990). *Traité de psychologie cognitive*, Paris : Dunod.

Références complémentaires

MARTINAND, J.-L. (1985). *Connaître et transformer la matière*, Berne : Peter Lang.

STENGERS, I., dir. (1987). *D'une science à l'autre. Des concepts nomades*, Paris : Seuil.